

Autoestudo de inglês no Ensino Médio: protótipo de ensino para inclusão de alunos afastados das aulas

English Self-Study in High School:
Teaching Prototype for Including Students Removed from Classes

Autoestudio de inglés en la escuela secundaria: prototipo didáctico para la inclusión de estudiantes extractos de clases

Samantha Gonçalves Mancini Ramos¹
Michelli de Assis Ribeiro²

Resumo

Durante o Ensino Médio, muitos estudantes brasileiros enfrentam situações que os fazem deixar de frequentar a escola, como é o caso de adolescentes grávidas e alunos afastados para tratamento de saúde. Percebe-se uma lacuna na oferta de materiais que auxiliem esses alunos a prosseguirem com seus estudos quando distanciados da escola. Para este contexto, foi desenvolvido um protótipo de ensino no formato de material de autoestudo disponibilizado no Google Classroom com foco nos conteúdos previstos pela Base Nacional Comum Curricular para as aulas de Língua Inglesa do segundo ano do Ensino Médio. Esta investigação tem como objetivo descrever o processo de elaboração deste protótipo e evidenciar como foram incorporados os seguintes elementos a sua composição: ensino a distância, tecnologias digitais de informação e comunicação, multimodalidade, princípios da andragogia, taxonomia de Bloom e trilhas de aprendizagem. Os resultados apontam para a potencialidade da criação de materiais de autoestudo a partir de ferramentas tecnológicas educacionais disponíveis em ambientes virtuais e reforçam que, sendo a educação um direito de todos e dever do Estado, cabe a comunidade escolar buscar meios de inclusão para os alunos afastados das salas de aula temporariamente.

Palavras-chave: Autoaprendizagem; Protótipo de ensino; Autonomia; Inclusão.

Abstract

During High School, many Brazilian students face situations that make them quit school, such as cases of teenage pregnancy or health treatment. There is a gap in the supply of materials that help these students to continue with their studies when they are away from school. In this scenario, a teaching prototype was developed as a self-study material available in Google Classroom with a focus on the contents provided by the National Common Curricular Base for English Language classes in the second year of High School. This investigation aims at describing the elaboration process of this prototype and show how the following elements were incorporated into its composition: distance learning, digital information and communication technologies, multimodality, principles of andragogy, Bloom's taxonomy and learning paths. The results point to the potential of creating self-study materials from educational technological tools available in virtual environments and reinforce that, since education is a right for all and a duty of the State, it is up to the school community to seek means of inclusion for students temporarily away from classrooms.

Keywords: Self-learning; Teaching prototype; Autonomy; Inclusion.

¹ Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR – Brasil. E-mail: saramos@uel.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9528-2271>.

² SEED-PR Educação Básica, Londrina/PR – Brasil. E-mail: michelliassis@yahoo.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8002-8406>.

Resumen

Durante la enseñanza media, muchos estudiantes brasileños enfrentan situaciones que los hacen dejar de asistir a la escuela, como es el caso de las adolescentes embarazadas y de los estudiantes que se alejan por tratamiento de salud. Existe un vacío en la oferta de materiales que ayuden a estos estudiantes a continuar con sus estudios cuando están fuera de la escuela. Para este contexto, se desarrolló un prototipo didáctico en forma de material de autoaprendizaje disponible en Google Classroom con un enfoque en los contenidos que brinda la Base Curricular Común Nacional para las clases de Idioma Inglés en el segundo año de secundaria. Esta investigación tiene como objetivo describir el proceso de elaboración de este prototipo y mostrar cómo se incorporaron a su composición los siguientes elementos: educación a distancia, tecnologías digitales de información y comunicación, multimodalidad, principios de andragogía, taxonomía de Bloom y rutas de aprendizaje. Los resultados apuntan para el potencial de la creación de materiales de autoaprendizaje a partir de herramientas tecnológicas educativas disponibles en entornos virtuales y refuerzan que, siendo la educación un derecho de todos y un deber del Estado, corresponde a la comunidad escolar buscar vías de inclusión para los estudiantes temporalmente fuera de las aulas.

Palabras clave: Autoaprendizaje. Prototipo didáctico. Autonomía. Inclusión.

Introdução

O Ensino Médio é uma etapa particularmente difícil para os estudantes brasileiros, pois é nessa fase que surgem obstáculos que dificultam suas permanências na escola, principalmente os de classe social baixa, que são levados a ingressar no mercado de trabalho para ajudarem na renda familiar. Por sua vez, os sistemas educacionais acabam por contribuir para o insucesso destes alunos ao impor conteúdos que não se encaixam em suas realidades e ao cobrar requisitos e competências prévias que eles não possuem (INOCÊNCIO; HLENKA, 2017, p. 6).

No que se refere aos documentos nacionais norteadores para o ensino médio, em 2006, foram lançadas as Orientações Curriculares para o Ensino Médio pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2006) e este passou a ser referência obrigatória para a reformulação dos currículos de todo o sistema de ensino. Em 2017, a Lei nº 13.415 torna o ensino de língua inglesa obrigatório desde o 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio (BRASIL, 2017) e, em 2018, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) compreende a língua inglesa como idioma de caráter global ao considerar a multiplicidade e variedade de usos e usuários, e funções na contemporaneidade, considerando “a interculturalidade e a visão da língua inglesa como língua franca, portanto, ‘desterritorializada’ em seus usos por diferentes falantes ao redor do mundo, bem como as práticas sociais do mundo digital” (BRASIL, 2018, p. 484).

Este estudo relata a criação de um protótipo de ensino para autoestudo de língua inglesa para alunos afastados das aulas do Ensino Médio. O contexto para o qual o protótipo foi produzido, inicialmente, é uma escola pública de periferia no norte do estado do Paraná, cujos alunos têm baixa condição social e financeira. Muitos deles não têm uma estrutura familiar que lhes proteja, moradia adequada, ou até mesmo alimentação satisfatória, situações que lhes conferem baixa autoestima e pouquíssima motivação em relação aos estudos. Neste quadro, são muitos os casos de alunos que precisam interromper o estudo presencial, ausentando-se por motivo de tratamentos de saúde ou gravidez precoce. Esses alunos têm direito a atividades domiciliares garantidas pela

constituição, através do decreto-lei 1044/69, que atribui a eles, como compensação da ausência às aulas, exercícios domiciliares com acompanhamento da escola, sempre compatíveis com o seu estado de saúde e as possibilidades do estabelecimento (BRASIL, 1969). Quanto às alunas gestantes, o artigo 1º da Lei 6202/75 garante que a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses, a estudante em estado de gravidez ficará assistida pelo regime de exercícios domiciliares, e o artigo 2º salienta que, nos casos excepcionais devidamente comprovados mediante atestado médico, poderá ser aumentado o período de repouso, antes e depois do parto (BRASIL, 1975).

As escolas públicas devem cumprir essas leis, enviando a seus alunos as atividades domiciliares que são elaboradas pelos professores e, posteriormente, devolvidas à escola pela família. Essas atividades configuram-se, tanto para a escola quanto para o professor, como um trabalho a mais, ou seja, um trabalho que não era previsto, que vai além das atribuições de rotina. De fato, diante do tumultuado cotidiano escolar, esse direito acaba sendo considerado/praticado apenas quando a equipe pedagógica pressiona o professor para a entrega de “uma atividade avaliativa” para que se possa atribuir uma nota aos alunos sob atestado e lançá-las no sistema. As referidas atividades tendem a ser elaboradas de acordo com critérios estabelecidos pelos próprios professores, sendo consideradas somente um instrumento avaliativo, e não um instrumento de ensino-aprendizagem. Sendo assim, esse processo parece tornar-se um ato vazio de significado, já que o aluno é avaliado por algo que não aprendeu. Esse panorama de avaliação é criticado por Gonçalves e Nascimento (2010) ao apontarem que a avaliação na educação básica é técnica e burocrática, servindo apenas como certificação, isto é, como um “dossiê que comunica resultados”.

Diante desse cenário, foi desenvolvido um protótipo de ensino de Língua Inglesa que viabiliza o processo de aprendizagem à distância de alunos que estejam temporariamente ausentes das aulas de forma a estimular a autonomia do aluno para que ele possa realizar um estudo independente e se tornar protagonista do seu próprio aprendizado. Desta forma, o objetivo deste artigo é descrever o processo de elaboração e produção deste protótipo de ensino, referenciando seu suporte teórico, apontando a adequação dos conteúdos essenciais de língua inglesa propostos pela Base Nacional Comum Curricular para o 2º ano do ensino médio, de maneira que os alunos possam acessá-los e estudá-los mesmo quando impossibilitados da frequência das aulas. Nosso protótipo foi idealizado a partir dos conceitos de trilhas de aprendizagem que se configuram por uma sequência de atividades interligadas e complementares que apontam para uma formação mais completa e interdisciplinar. A Trilha proposta, disponibilizada no Google Classroom, é dividida em 10 passos compostos por instruções e objetos de aprendizagem digitais sendo que cabe ao aluno percorrer a trilha completa conforme sua disponibilidade de tempo.

Após este texto introdutório, apresentamos os fundamentos teóricos que embasam a elaboração deste protótipo de ensino (trilhas de aprendizagem, preceitos da Educação à Distância, novas tecnologias e multiletramento, e multimodalidade). Na seção de metodologia, serão mencionados os princípios da andragogia e as influências da taxonomia

de Bloom para a confecção do protótipo. A seguir, a trilha de aprendizagem proposta será analisada a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos apresentados. Por fim, teceremos as considerações finais deste estudo.

1 Fundamentos teóricos que embasam esta experiência

As **Trilhas de aprendizagem** são caminhos alternativos e flexíveis para promover o desenvolvimento das pessoas (FREITAS; BRANDÃO, 2005, p. 6). Quando o profissional define um curso de ação a ser seguido para o seu crescimento está, na prática, construindo uma trilha. Segundo Freitas e Brandão (2005), são diversas as variáveis que podem determinar a construção de sua trilha de aprendizagem, cada um concebe sua trilha a partir de suas conveniências: necessidades, ponto de partida e ponto a que deseja chegar, anseios de desenvolvimento, necessidades da organização, busca por satisfação pessoal e por diversificação de experiências, deficiências de desempenho, introdução de novas estratégias e tecnologias, dentre outras. Levando em consideração todas essas variáveis, o profissional elege, dentre os recursos educacionais disponíveis, aqueles mais adequados aos seus objetivos e preferências.

Tafner, Tomelin e Müller (2012), definem as trilhas de aprendizagem como caminhos virtuais para o desenvolvimento intelectual que promovem e desenvolvem competências. No contexto de desenvolvimento de ferramentas educacionais, nos trabalhos da literatura relacionados aos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), as trilhas de aprendizagem, são consideradas sob dois pontos de vista: a trilha é a sequência de conteúdo e atividades definida pelo professor, ao planejar sua disciplina e, posteriormente, disponibilizá-la no ambiente virtual; ou a trilha é aquela percorrida pelo aluno, durante a sua interação com recursos disponibilizados no ambiente virtual. Elas também são referenciadas como: caminhos de aprendizagem ou percurso de aprendizagem e em língua inglesa: *learning path*, *learning route*, *learning itineraries*.

Lima (2020), apresenta as trilhas de aprendizagem como uma ferramenta de aplicação do UDL (*Universal Design for Learning*, ou Design Universal para a Aprendizagem) que visa a oferecer aos alunos múltiplas formas de exposição a um conteúdo, de expressão do entendimento que tiveram do mesmo e do envolvimento com ele. Elas podem ser utilizadas em momentos especiais, como revisões ou recapitulações de conteúdo, ou como parte da rotina do dia a dia de aprendizado de uma turma, também podem ser associadas à sala de aula invertida ou a práticas de EAD, e oferecem vantagens como: colocar o aluno no centro da aula, enquanto o professor se torna supervisor e conselheiro; ajudar a desenvolver o protagonismo estudantil, já que cada aluno vai tomar decisões de acordo com suas preferências; transferir para o aluno a responsabilidade da execução das tarefas, reduzindo a cobrança do professor e o desgaste professor-aluno e permitir ao aluno que caminhe em seu próprio ritmo, independentemente de seu nível de conhecimento em relação ao restante da turma.

Em termos pedagógicos, o uso das trilhas requer um planejamento cuidadoso, considerando as tarefas de cada etapa e o tempo disponível para executá-las. Embora seja

uma técnica aplicável a muitas situações, é preciso garantir aos estudantes uma explicação clara sobre as regras para que haja uma participação eficaz.

No que se refere à modalidade de **ensino à distância** (doravante EAD), Furtoso (2011, p. 69) foca no processo de avaliação nos contextos presencial e online e recorda que a concepção de ensino à distância, embora esteja ligada ao uso das tecnologias, nem sempre dependeu do uso da internet, sua primeira geração teve início aproximadamente em 1833, com o ensino por correspondência, no qual os conteúdos eram difundidos pela imprensa. De lá para cá foram dados muitos passos no cenário da educação à distância, até que os suportes tecnológicos otimizassem cada vez mais a aproximação e interação entre professores e estudantes, sendo que suas diferentes gerações ocorreram de acordo com a frequência e relevância dos momentos comunicativos. A EAD está diretamente ligada ao uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (doravante TDIC), por se tratar de um modo de ensinar e aprender que reúne os requisitos de tecnologia no trabalho pedagógico, o Art. 1º do Decreto nº 5.622/2005, caracteriza a EAD como:

[...] modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005).

No Brasil, a EAD foi reconhecida e formalizada como modalidade de ensino através da LDB Lei No 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em seu artigo 80, o documento expressa que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 32). Posteriormente, o Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, estabelece o conceito oficial da EAD como forma de ensino que possibilita a “autoaprendizagem com a mediação de recursos didáticos, sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados e veiculados pelos diversos meios de comunicação”. (BRASIL, 1998, p. 1).

Uma das grandes complexidades da EAD, de acordo com Costa, Grossi e Silva (2016) são as diferentes mediações pedagógicas que possibilitem atender os estudantes em diferentes contextos, respeitando/ levando em conta suas individualidades. Segundo os autores, é fundamental que os materiais didáticos utilizados nessa modalidade “sejam produzidos utilizando abordagens que considerem a existência de alunos com as mais diversas formas de agir sobre os objetos do conhecimento, com diferentes habilidades, experiências, níveis de motivação e autonomia”. (COSTA; GROSSI; SILVA, 2016, p. 89).

Como já foi mencionado, a chegada da pandemia trouxe para a área da educação a substituição repentina das aulas presenciais pelas aulas online, tornando assim a modalidade remota a única alternativa para dar continuidade e prosseguimento ao aprendizado. Uma das consequências dessa migração súbita foi a simples transposição das práticas pedagógicas usadas no ensino presencial para o ensino online. Moreira e Schlemmer (2020, p. 7) alertam para o fato de que, “em grande parte dos casos, estas tecnologias estão sendo utilizadas numa perspectiva meramente instrumental, reduzindo as metodologias e as práticas a um ensino apenas transmissivo”.

A EAD, portanto, deve ir além de um modelo de educação não presencial, viabilizado pela tecnologia. Schlemmer e Fagundes (2001) e Schlemmer (2002) acrescenta/agrega outras atribuições a EAD, afirmando que esta deve ressaltar a construção e a socialização do conhecimento, possibilitando que o estudante seja agente da sua aprendizagem (MOREIRA; SCHLLEMER, 2020, p. 44). Polak (2009, p. 53) e Belloni (2001, p. 6) corroboram essa ideia, o primeiro afirmando que o aluno é o sujeito que se faz presente durante todo o processo de construção do conhecimento, e o segundo considerando o sistema EAD como um processo de autoaprendizagem, no qual o aluno assume um papel autônomo, capaz de gerenciar seu próprio aprendizado.

O processo de ensino e aprendizagem nesta modalidade será conduzido pelas atividades do material didático, de acordo com Pereira et al. (2017, p. 53), o material precisa apresentar objetivos bem definidos no início de cada unidade, e uma forma de organização que leve o aluno de um tópico a outro, além disso, deve proporcionar que a aprendizagem aconteça de forma autônoma e interativa, sendo capaz de provocar (motivar) a interação do aluno com o próprio material e com as ferramentas tecnológicas, consequentemente, professor exercerá o papel de condutor das atividades e o aluno de construtor do conhecimento, sujeito ativo no processo de aprendizagem. Da mesma forma, o material deverá suprir a maior parte das funções atribuídas ao professor. Seu foco não será cumprir um número determinado de conteúdos, mas sim oferecer ao aluno oportunidade para que dialogue com o próprio material, estimulando o pensar crítico, as associações e a tomada de decisões.

No que se refere às TDIC, estas estão cada vez mais presente no contexto da educação, elementos como o quadro negro e o giz, que há algumas décadas eram indispensáveis no trabalho do professor, atualmente já não desempenham um papel relevante como recursos utilizados em sala de aula. Vivemos em um mundo permeado cada vez mais por imagens e sons, no qual a linguagem não-verbal ocupa um papel central entre as formas de comunicação e percepção da realidade; a comunicação visual nos atinge por diversos meios: outdoors, jornais, revistas, mídias digitais, redes sociais, livros, músicas, dentre outros. Essa pluralidade de formas disponíveis para percebermos a realidade à nossa volta possibilita compreendermos melhor o conceito do termo 'multimodalidade'.

O termo **multimodalidade** foi criado em meados da década de 1920, momento em que foi possível perceber, por meio das mídias (televisão, rádio, livro, revista, jornal, entre outros), que a linguagem e a comunicação eram representadas por diferentes modos da linguagem e seus conjuntos de recursos semióticos específicos (VAN LEEUWEN, 2011 *apud* OLIVEIRA et al., 2020, p. 273). Pinheiro e Araújo (2020, p. 175) apresentam a multimodalidade por Kress e Van Leeuwen (2001) como um campo de estudos que se destina a explorar as formas modernas de significação, englobando todos os modos semióticos inerentes aos processos de representação e comunicação, Rojo e Moura (2012), destacam que a multimodalidade não é apenas a soma de linguagens, mas a interação entre linguagens diferentes em um mesmo texto. O entendimento dessa linguagem interativa pode parecer difícil para indivíduos que nasceram na cultura impressa, na qual predominavam os textos verbais escritos, com poucas interações com outras linguagens,

mas torna-se uma tarefa de certa forma natural para os nativos digitais, que já nasceram tendo algum contato com a tecnologia. Indalécio e Ribeiro (2017, p. 8) afirmam que essa geração já usufrui de um vasto conteúdo disponibilizado em rede, o que “promove a formatação de um novo paradigma social e educacional, que não pode mais ser ignorado e, que definitivamente reflete desafios à sociedade contemporânea”.

A multimodalidade está diretamente ligada às TDIC, já que as múltiplas possibilidades de acesso, criação e disseminação do conhecimento se propagam amplamente pelos recursos digitais. No processo de aquisição de uma língua estrangeira, as mídias digitais oferecem uma gama de possibilidades a serem utilizadas, contribuindo para que os estudantes desenvolvam maior motivação e facilidade ao aprender um novo idioma de maneira mais prazerosa, eficiente e relevante. Novas tecnologias, quando integradas ao sistema educacional, podem criar novas realidades, ampliando conhecimento, despertando interesses e desenvolvendo habilidades e letramentos múltiplos (WARSCHAUER, 2006).

Pereira et al. (2017, p. 55) destaca o uso das TDIC na criação de materiais de aprendizagem, pois elas ultrapassam o uso restrito do apoio dos textos, explorando outras formas de comunicação que enriquecem esses materiais, favorecendo os estilos de aquisição de conhecimento. Almeida e Valente (2012, p. 60) atribuem às TDIC a expansão do currículo para além das fronteiras espaço-temporais da sala de aula, superando a prescrição dos conteúdos apresentados em livros e outros materiais, estabelecendo ligações com diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano, possibilitando assim a troca de experiências e valores, até então limitados ao público presente nos espaços físicos onde se realizava o processo de ensino e aprendizagem.

2 Metodologia de desenvolvimento do protótipo

Para além das trilhas de aprendizagem, a metodologia de desenvolvimento desse material de auto estudo foi pautada nos princípios da Andragogia, ou Aprendizagem Auto direcionada (PEREIRA et al., 2017) e na Taxonomia de Bloom (BLOOM et al, 1977).

A aprendizagem a distância, de acordo com Moulin e Pereira (2003) caracteriza-se pela **autoaprendizagem**, e subdivide-se em autônoma e dirigida. A primeira se refere ao modo não ordenado e assistemático como o autodidata procura, seleciona materiais, estuda e pesquisa sem apoio externo e por conta própria; a segunda representa uma aprendizagem organizada e sistemática que se processa, na ausência do professor, mas com o apoio de um material-guia especialmente preparado para esse fim, um material organizador de sua autoaprendizagem. As autoras ainda destacam que a autoaprendizagem dirigida é uma forma específica de aprender e, no ensino à distância, compreende os mesmos critérios básicos presentes no material que orienta o aluno. Superada a dicotomia presencial x à distância, todo aprendiz deve:

Desenvolver capacidades de estudo independente; Construir conhecimentos relevantes significativamente aprendidos, enriquecidos, ampliando e modificando as estruturas cognitivas; Exercitar operações de pensamento que propiciem o desenvolvimento de

habilidades e capacidades necessárias ao cidadão profissional que está sendo formado. (MOULIN; PEREIRA, 2003, p. 2).

O foco da autoaprendizagem dirigida não será de cumprir um número determinado de conteúdos, mas sim oferecer ao aluno oportunidade para que dialogue com o próprio material, estimulando o pensar crítico, as associações e a tomada de decisões.

Essa visão é corroborada por De Aquino (2007 apud PEREIRA et al., 2017, p. 64), que traz a metodologia da **Andragogia**³ para a promoção da aprendizagem autônoma, a qual é focada mais naquilo que é necessário à vivência do aluno na sociedade, com propostas de atividades que envolvem ações do cotidiano que irão ajudá-lo a enfrentar problemas reais (surgidos na vida pessoal de qualquer ser humano). A perspectiva andrológica de aprendizagem considera que a função do professor é conduzir o estudante a experiências que venham a promover o desenvolvimento de suas próprias potencialidades, fazendo que este assuma uma postura mais independente e responsável no processo de aprendizagem. A Andragogia refere-se à educação centrada no aprendiz, para pessoas de todas as idades, ela é também denominada pelo autor de aprendizagem auto direcionada, caracteriza-se por enfatizar o processo (desenvolvimento do pensamento crítico, crescimento como pessoa e como cidadão) e não o conteúdo (aquisição de conhecimentos e habilidades sobre um determinado assunto) (DE AQUINO, 2007 apud PEREIRA et al., 2017, p. 64).

Quadro 1 – Os princípios da Andragogia

- 1- **Necessidade de conhecer:** deixar claro os benefícios da aprendizagem
 - 2- **Autoconceito de aprendiz:** promover a autonomia e o desenvolvimento autodirigido.
 - 3- **Experiência anterior:** valorizar as experiências como fonte de aprendizagem.
 - 4- **Prontidão para aprender:** priorizar conteúdos de interesse imediato.
 - 5- **Orientação para a aprendizagem:** focar na aplicação prática da aprendizagem.
 - 6- **Motivação:** incentivar a motivação.
-

Fonte: As autoras

Na elaboração do protótipo, consideramos as premissas da Taxonomia de Bloom ao apontar que aquilo que os educadores esperam que os alunos saibam pode ser arranjado numa hierarquia de níveis de menor complexidade para os de maior complexidade. Churches (2009) apresenta a chamada Taxonomia Digital de Bloom que “busca atender os novos comportamentos e oportunidades de aprendizagem que tem surgido à medida que as TDIC avançam”. Para o autor, a Taxonomia Digital não se restringe ao domínio cognitivo, mas contém elementos cognitivos, bem como métodos e ferramentas, ou seja, o foco não está nas TDIC, pois estas são apenas os meios e não o fim. O motivo

³ A designação “Andragogia” foi utilizada pela primeira vez, por Malcon Knowles, em 1968, num artigo intitulado “Adult Leadership” (KNOWLES, 1980, p 43 apud NOGUEIRA, 2004).

ou razão do uso das ferramentas digitais está em como são usadas no processo de ensino e aprendizagem para: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. O autor também considera não ser necessário que os alunos devam começar no nível taxonômico mais baixo e progredir, em vez disso, o processo de aprendizagem pode ser iniciado em qualquer ponto, e os níveis taxonômicos mais baixos serão englobados na tarefa de aprendizagem estruturada, transitando entre si. O quadro 02 a seguir traz verbos relacionados a habilidades digitais para cada categoria e ainda a indicação de atividades:

Quadro 2 – Princípios da Taxonomia Digital de Bloom

	VERBOS/ HABILIDADES DIGITAIS	ATIVIDADES
LEMBRAR - A memória é usada para produzir definições, fatos ou listas	Listar; descrever; identificar; recuperar; nomear; localizar*; encontrar* (nas plataformas digitais, em inglês, respectivamente: social bookmarking / googling).	Quiz / Teste (ferramentas online, folhas de dicas, fóruns de discussão, e-mail); Flashcards; Definições (WP -word press - marcadores e listas, simples; mapas mentais, wiki, glossário moodle); Pesquisas básicas - motores de busca google; Rede social (facebook, myspaces).
ENTENDER - Construir significado a partir de diferentes tipos de função, sejam eles escritos ou gráfico	Resumir; inferir; parafrasear; classificar; comparar; explicar; exemplificar.	Resumo (WP, mapa mental, publicação na web, documentos colaborativos, wiki); Explicação (WP, mapa mental, web publicação - diários de blog e página simples, construção de documentos colaborativos); Mostre e conte (WP, apresentação - online e baseadas em desktop, gráficos, ferramentas de áudio - gravador de som audacity e ferramentas de podcasting, ferramentas de vídeo, mapa mental); Lista (WP, mapa mental).
APLICAR - Realizar um procedimento por meio de execução ou implementação. Usar informações, conceitos e ideias em outra situação familiar.	Implementar, realizar, usar, executar, operar, fazer upload, compartilhar, editar.	Jogos online; Demonstração (apresentação, gráficos, captura de tela, áudio e videoconferência); Ilustração (Corel, Paint, ferramentas online, ferramentas de criação de quadrinhos).
ANALISAR - Fragmentar materiais ou conceitos, determinando como as partes se relacionam entre si ou com uma estrutura ou propósito geral	Comparar; organizar; desconstruir; atribuir; esboçar; encontrar; estruturar; integrar	Pesquisa (ferramentas baseadas na Web, enquetes, e-mail, fóruns de discussão, telefones celulares e mensagens de texto)
AVALIAR - Fazer julgamentos com base em critérios e padrões por meio de verificação e críticas	Verificar; refletir; experimentar; comentar; colaborar; julgar; testar; detectar; criticar.	Comentários e Colaboração (fóruns, blogs, wiki, twitter, discussões encadeadas, quadros de avisos, salas de chat, vídeo conferência, mensagens de texto ou de vídeo); Networking - ferramentas de redes

sociais, áudio e videoconferência, tópicos de e-mail, mensagens instantâneas)

CRIAR - Reunir os elementos para formar um todo coerente ou funcional; reorganizar os elementos em um novo padrão ou estrutura por meio de planejamento ou produção

Projetar; construir; planejar; produzir; inventar; planejar; fazer; publicar.

Apresentação (ferramentas de apresentação on line, como Powerpoint, Google Apresentações; podcasts;)

Fonte: Adaptado de Churches (2008, p.6).

A partir das concepções teóricas e metodológicas que nortearam a composição do protótipo, apresentamos a seguir uma visão geral da unidade, com todos os elementos que a constituem.

3 A trilha de aprendizagem em análise

Vimos que uma trilha de aprendizagem deve ser construída de acordo com as necessidades do contexto onde ela será implantada, com os recursos que esse contexto dispõe e com as experiências vivenciadas pelo profissional que a idealiza. A partir do acesso ao protótipo⁴, seguimos na busca por evidenciar como foram combinados os elementos de sua composição (ensino a distância, TDIC, multimodalidade, princípios da andragogia, taxonomia de Bloom e trilhas de aprendizagem) no texto a seguir.

As atividades que compõem o **Step 1** visam apresentar o tema central da unidade, ativando o conhecimento prévio do aluno e familiarizando-o aos termos que serão recorrentes em toda a unidade (vide Quadro 3). A multimodalidade se faz presente tanto na análise de imagens quanto no uso das ferramentas digitais (*Liveworksheets* e dicionário online) que conduzirão o estudante ao uso de diferentes formas de linguagens em seu primeiro contato com o material. Essa introdução também objetiva conduzir o estudante a um resgate às suas experiências anteriores, pois o tema ‘meio ambiente’ já apareceu de alguma forma em suas aulas de inglês dos anos precedentes, esse princípio andragógico pressupõe a experiência prévia como base para a construção de novos conhecimentos, ele também está em consonância com o primeiro princípio da taxonomia – **lembrar**, pois exige o uso da memória para produzir definições. O princípio **analisar** é contemplado na exploração e análise das imagens que antecedem a pergunta inicial e também naquelas que compõem a atividade de vocabulário no *Liveworksheets*.

⁴ Considerando as restrições de espaço para a publicação deste artigo, solicitamos que o leitor visualize a descrição detalhada das atividades do protótipo acessando o link a seguir: <https://docs.google.com/presentation/d/1Gt0sQDdx8yfk3SY4PLhWYD819VJcex8D/edit#slide=id.p1>

Quadro 3 – Atividades propostas no STEP 01

A primeira atividade do **Step 01** é intitulada: *Who Cares About the Environment?* e seu objetivo é ajudar o conhecimento prévio do aluno, relembrando sua memória a respeito da temática da unidade, o meio ambiente.

No Google Forms, logo abaixo do título, o aluno encontra sete imagens que ilustram a degradação do meio ambiente. O intuito é que o aluno, ao observar essas imagens, já comecem a relacionar a palavra *environment* ao seu significado. Logo abaixo das imagens há a primeira questão a ser respondida, é uma pergunta objetiva, que solicita a análise das imagens para que seja feita a inferência da palavra *environment* as alternativas são: (A) poluição, (B) meio ambiente, (C) lugar e (D) planeta. A terceira e última atividade desse formulário assemelha-se a um *brainstorm* dirigido, ela faz uma lista de dez palavras relacionadas ao tema: *restless, joy, care, earth, planet, climate, damage, forest, air, water* para serem emparelhadas aos seus significados, são palavras simples, que provavelmente serão reconhecidas assim que o aluno fizer a leitura das traduções.

Se nesse primeiro momento o aluno não conseguir identificar ou fazer a inferência do vocabulário, ao clicar na alternativa incorreta, ele verá a resposta correta, pois na questão 2 ele terá acesso a uma explicação mais completa do significado desse termo, para isso, será feita uma pesquisa no dicionário online <http://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> e a partir daí, deverá contextualizá-lo, aplicando-o em uma frase de sua autoria.

Na atividade intitulada *Vocabulary related to the topic*, continuamos o trabalho com a inferência de vocabulário com novos termos relativos ao tema, porém, não tão comuns quanto aos da atividade anterior. Esses termos são: *global warming, deforestation, waste, water pollution, gas emission and hunting*; alguns deles serão palavras-chave da atividade subsequente. Dessa vez o aluno não terá que relacioná-los à sua tradução, mas à imagem que os representa, isso será feito por meio de *drag and drop* (arrasta e solta). A ferramenta *LiveWorksheets*, além de fornecer correção automática permite que o aluno, ao concluir a atividade, a envie por e-mail ao professor.

Fonte: As autoras

O **Step 2** traz dois materiais de estudo em formato de vídeo para que o aluno retome dois conteúdos já estudados no ano anterior (vide Quadro 4). Mais uma vez o princípio da taxonomia **lembrar** está presente, requerendo o uso da memória como um dos recursos na produção de definições; os vídeos explicativos também contemplam o **entender** e o **analisar**, pois o estudante revê algumas estruturas que requerem atenção e análise para uma compreensão mais clara dos tempos verbais em questão. Os princípios andragógicos **autoconceito de aprendiz** e **orientação para a aprendizagem** aparecem respectivamente no exercício da compreensão autônoma e na aplicação da aprendizagem, a intenção é que o estudante retome o que já sabe, reforce o entendimento do uso e das regras do *Simple present* e pratique esse conhecimento nas atividades posteriores.

A atividade seguinte, desenvolvida na plataforma *TEDeD*, apresenta grande enfoque nos recursos da multimodalidade, são diferentes tipos de atividades dentro de uma plataforma totalmente autoexplicativa, que promove, além do trabalho com a língua, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. Os princípios taxonômicos **entender** e **avaliar** são requeridos na análise do vídeo *Animals Save the Planet* e o princípio **criar** na produção das respostas subjetivas da última atividade. É bem provável que o aluno não conheça essa ferramenta digital, que é bastante diversificada, interativa e divertida, características que podem promover um dos princípios da andragogia, a **motivação**. Explorar uma plataforma nova, realizar atividades não usuais, criar um conteúdo que poderá ser visto não só pelo professor, mas por dezenas de pessoas, além de poder provocar um incentivo ao autoestudo, é uma oportunidade de o estudante perceber o uso real da língua que está estudando.

Quadro 4 – Atividades propostas no STEP 02

O primeiro material produzido para o **Step 02** traz alguns slides que explicam os principais usos do tempo verbal *Simple Present* e a questão das mudanças nos verbos nas frases afirmativas em terceira pessoa do singular. Para isso, foram usadas como exemplos frases simples sobre o meio ambiente, e explicações extras, narradas em vídeo, por meio de Screen Cast. Ao acessar as instruções no Google Classroom, o aluno encontrará um enunciado sobre o conteúdo do material e o link do vídeo. Esse passo visa que o estudante relembra o *Simple Present*, que já foi estudado no ano anterior, e que possa, por meio dos exemplos bastante acessíveis, compreender seu uso para colocá-lo em prática, tanto nas atividades seguintes, quanto sempre que necessário.

A atividade "The animals save the planet" foi produzida na plataforma *TedEd* que permite ao professor criar e partilhar aulas interativas a partir de um vídeo (original ou do *YouTube*). Todas as atividades criadas devem apresentar quatro passos: watch, think, do & discuss e discuss, permitindo compreensão ativa e aprofundada sobre o tema em questão, contextualizando gramaticamente, utilizando-se de informações adicionais, promovendo crítica e reflexão do conteúdo. Assim que o aluno completar a atividade, o professor é notificado via e-mail, sendo possível verificar quais foram os pontos de maior e menor dificuldade do aluno e criar um *exit ticket*.

Para a confecção desta atividade, foi escolhido o vídeo do *YouTube* chamado *The Animals Save the Planet* que se configura em uma animação satírica na qual animais aparecem em situações cotidianas para a preservação do meio ambiente, esse será o primeiro passo da atividade dentro do processo passo a passo. (1) *Think*: São perguntas sobre o conteúdo do vídeo com quatro opções de resposta. (2) *Do & discuss*: O aluno deverá ler e discutir o vídeo com o professor, respondendo as perguntas e criando frases com o *Simple Present*. (3) *Discuss*: O objetivo desta etapa é trazer um recurso adicional para proporcionar o aluno a exploração do tema. Foi escolhida uma notícia sobre o *Green House*, por se tratar de uma importante organização internacional dedicada ao meio ambiente. Apresentando o *link*, o aluno encontrará informações sobre o trabalho do *Green House* no Brasil e no mundo, e ainda visualizar diversas transcrições de vídeos sobre esse tema, caso o interesse por alguma, poderá acessá-la pelo *hyperlink* disponível e (4) *Discuss*: O último passo da atividade, seu objetivo é fazer com que o aluno reflita sobre o conteúdo do vídeo e escreva três respostas pessoais sobre ele. As perguntas estão em inglês, porém, nas instruções da atividade, o aluno verá que pode decidir se as responderá em inglês, usando o tradutor, ou em português.

As perguntas são (1) "In your opinion, which action presented in the video is the most accessible to practice?" (2) And which one is the most difficult? (3) What do you think makes some people not worry about environmental issues? Na figura a seguir temo a apresentação dessa atividade reflexiva.

A terceira atividade do *Step 02* tem por objetivo reforçar o que foi explicado no vídeo da primeira atividade desse *step*. São duas questões objetivas nas quais os alunos analisarão em qual uso está sendo aplicado o *simple present* (ação de rotina, verdade universal, opinião); três questões objetivas para que o aluno decida qual é a forma verbal que se aplica na frase e uma última questão aberta, na qual ele terá que produzir um parágrafo sobre sua rotina. Todas as questões objetivas contam com *feedback* de resposta, que traz não só a resposta correta, como a explicação gramatical pertinente à questão.

Fonte: As autoras

No **Step 03**, a atividade proposta foi elaborada na plataforma *Wordwall* traz atividades interativas em forma de games que exploram diversos conteúdos gramaticais. Foram escolhidos três jogos com o objetivo de fazer o aluno praticar o uso do *simple present* nas formas negativa e interrogativa, observando as regras dos auxiliares *do* e *does* que foram explicadas no material anterior. As atividades realizadas na plataforma *Wordwall* trazem a multimodalidade presente na aplicação de jogos como uma ferramenta que possibilita aos alunos praticar as estruturas estudadas de uma maneira descomplicada e divertida. Os jogos requerem atenção, percepção, memória, e o emprego das normas linguísticas apresentadas nos materiais explicativos. Observa-se o princípio **aplicar** da taxonomia, visto que o aluno realizará um procedimento por meio de execução ou implementação e usará as informações e ideias em outra situação; considerando que os jogos se utilizam de frases fragmentadas a fim de que sejam organizadas e se tornem inteligíveis ou que se acrescente termos que as completem, podemos observar também o princípio **analisar**, pois é necessário determinar como as partes se relacionam entre si ou com uma estrutura geral.

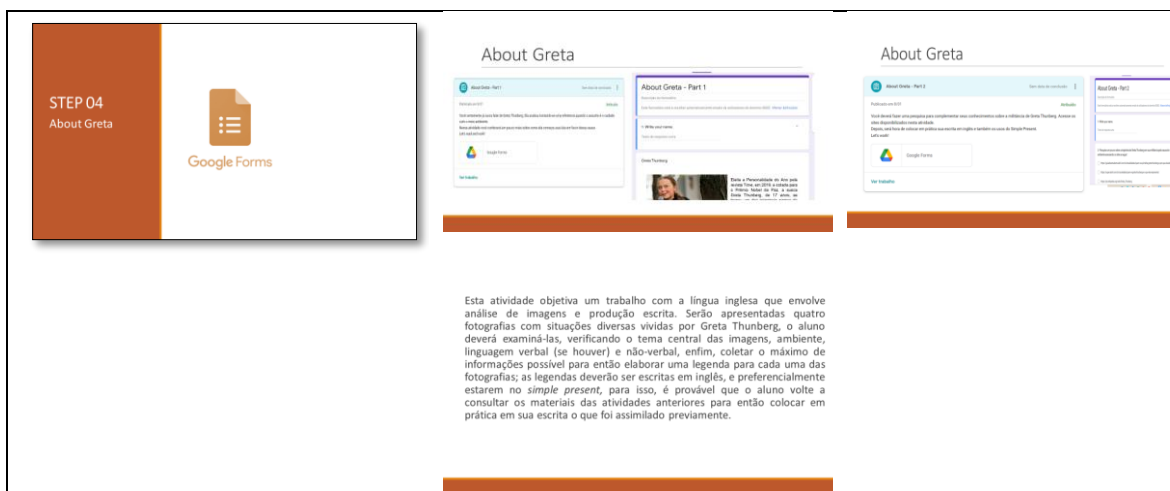
Quadro 5 – Atividades propostas no STEP 03



Fonte: As autoras

No **Step 04**, a *necessidade de conhecer* é um dos princípios andragógicos contemplados nas atividades, pois elas requerem a obtenção de informações sobre uma personalidade de destaque mundial. O aluno deve entender as razões que o levam à pesquisa, percebendo que esse passo é fundamental para o prosseguimento dos estudos nesse momento; também por meio dessa busca autônoma de informações complementares, podemos observar o princípio do **autoconceito de aprendiz** – a exploração e seleção das informações demandam uma autodireção ainda maior nessa situação. Já na esfera da taxonomia, espera-se que o princípio *avaliar* ocorra naturalmente, pois é muito provável que a leitura dos textos com fatos verídicos sobre uma jovem que conseguiu impactar milhões de pessoas leve o aluno a fazer seus julgamentos por meio de verificação e críticas. Ainda nessa esfera, mediante à atividade de produção de legendas para as fotografias, podemos constatar o princípio **criar**, sendo que haverá uma reunião de elementos ou uma reorganização dos mesmos para que se obtenha um produto coerente, de acordo com o que foi pesquisado, com as imagens em questão, a ainda com as estruturas gramaticais estudadas.

Quadro 6 – Atividades propostas no STEP 04



Fonte: As autoras

No **Step 05**, a multimodalidade apresenta-se intensamente no videoclipe musical, que é um gênero textual composto por imagens em movimento, cenário, narrativa, áudio e

letra. Podemos explorar diversos elementos dentro do videoclipe que contribuem no processo de aprendizagem da língua inglesa, tais como: a apresentação da linguagem cotidiana e coloquial; a familiaridade com o som e a cadência da língua inglesa; a memorização de vocabulário a longo prazo; o encorajamento da autonomia de aprendizagem e prática fora da sala de aula; e a transmissão de elementos culturais (ARRUDA, 2020). Na atividade em questão, além da prática da exploração visual e auditiva, observamos os princípios **entender, analisar e aplicar** da taxonomia, pois há a necessidade da inferência de significados para o entendimento da mensagem central do texto; da organização das ideias para a estruturação da mensagem e, por fim, da implementação das regras para compor as partes ausentes e obter a completude do sentido. Considerando também que a música é algo fortemente presente no dia a dia do aluno, a atividade proporciona que os conceitos apresentados anteriormente sejam aplicados de uma forma que se conecte com sua realidade, tornando-se mais acessíveis e carregados de sentido – princípio andragógico da **orientação para a aprendizagem**.

Ainda no Step 05, apresentamos atividades que demandam uma pesquisa prévia sobre determinado assunto para que se possa entender e argumentar sobre ele, podem ser tanto instigantes, quanto enfadonhas para o aluno, que é geralmente habituado a receber os conteúdos, e não os produzir. Devido a essa preocupação, procuramos buscar uma temática que pudesse chamar a atenção do aluno, pois é crescente a discussão que envolve o uso de animais tanto nas indústrias quanto nos laboratórios, além da questão ética sobre o consumo da carne, leite e ovos. Os princípios entender, analisar e avaliar da taxonomia são requisitados nessa atividade, assim como o autoconceito de aprendiz da andragogia, promove a autonomia e o desenvolvimento autodirigido.

Quadro 7 – Atividades propostas no STEP 05

Fonte: As autoras

No **Step 06**, fazemos uso da gramática contrastiva⁵, com o objetivo que a

⁵ A gramática contrastiva é um referencial teórico e metodológico que objetiva proporcionar fundamentos linguísticos para o ensino de língua estrangeira e incentivar a identificação de semelhanças e diferenças entre a língua materna e a língua alvo. (SAVEDRA, 2014).

comparação entre as expressões nas duas línguas proporcione ao aluno as premissas que apoiem seu raciocínio – sinaliza-se aqui novamente o princípio da orientação para a aprendizagem. A multimodalidade estará presente na utilização das imagens como veículo informativo, e também como elementos provocadores de reflexão e julgamentos – princípios **analisar** e **avaliar** da taxonomia. Também observamos o princípio **aplicar** na última parte da atividade, na qual o estudante deverá implementar os conceitos estudados anteriormente na execução da tarefa solicitada.

Quadro 8 – Atividades propostas no STEP 06

STEP 06
The effects of climate change

Google Forms

The effects of climate change

A atividade "The Effects of Climate Change" apresenta três imagens que ilustram os efeitos das mudanças climáticas seguidas de um texto. O objetivo é que o aluno correlacione essas imagens com o conteúdo do texto, que aborda os efeitos futuros da mudança climática e os efeitos já observáveis.

A atividade que traz em português todas as expressões que aparecerem no texto indicando os problemas climáticos, para que o aluno as relacione aos efeitos futuros ou já observáveis; para isso, ele terá que voltar ao texto e fazer a comparação entre as duas línguas, além de buscar a informação específica, ou seja, se aquele fenômeno climático é um efeito futuro ou já observável. O segundo passo da atividade traz três questões com trechos retirados do texto para que o aluno identifique e selecione a alternativa que apresente qual tempo verbal foi usado em cada uma delas (presente simples ou contínuo) e a qual uso se aplica a escolha desse tempo (ação frequente, ação do momento, opinião, verdade universal).

Fonte: As autoras

No **Step 07**, exploramos a naturalidade com que a geração Z ou *millennials* lida com os desafios tecnológicos que promovem a **motivação** – sexto princípio da andragogia. A atividade de interpretação textual requer a análise do vídeo, explorando a compreensão auditiva, a linguagem imagética e também a compreensão leitora, já que o aluno poderá ativar a legenda; o texto em questão, traz tanto informações que já apareceram anteriormente no material, quanto informações novas a respeito dos problemas ambientais. Mediante esse contexto, verificamos três princípios da taxonomia: **lembrar**, pois grande parte do vocabulário já trabalhado no material aparecerá novamente, assim como as estruturas verbais estudadas; **entender**, visto que o exercício da compreensão textual exige a construção de significados; e **aplicar**, em razão da execução da tarefa com as expressões que possuem sentidos semelhantes, que exigem a escolha e a aplicação dos termos adequados.

Quadro 09 – Atividades propostas no STEP 07

STEP 07
Climate change: why does 1.5°C matter?

Climate change: why does 1.5°C matter?

Para a atividade Climate change: why does 1.5°C matter? espera-se que o aluno já esteja habituado à rotina de autoestudo e overendo com mais confiança a sua autonomia ao realizar as tarefas propostas, diante disso, é pertinente que as tarefas se tornem mais desafiadoras. A Plataforma British Council disponibiliza gratuitamente atividades de inglês nas quais o aluno pode selecionar seu nível de proficiência e seus tópicos de interesse.

Essa tarefa é específica para os níveis B1 e B2, e seus tópicos são: climate change, environment e future. Ela se inicia com uma pré-atividade (preparatory) na qual o aluno assiste a uma animação de 2:39 minutos com o título "Climate change: why does 1.5°C matter?". Nas instruções ao aluno, é sugerido o uso da transcrição do vídeo, pois o ritmo da narração pode dificultar o entendimento de seu conteúdo. Na sequência, há uma atividade de compreensão textual, cujo objetivo é selecionar e organizar (por meio de drag and drag) informações contidas no texto em três grupos: um dos problemas que acontecerão se a temperatura do planeta aumentar em 1,5°C, outro se a temperatura aumentar 2°C, e o último, que são as ações possíveis de serem feitas para evitar todo esse aquecimento.

Na última tarefa da atividade, o aluno deverá analisar um banco de palavras que completam afirmações presentes no texto, essas afirmações não aparecem na tarefa idênticas às do texto, mas sim semelhantes, isso requer um maior esforço do aluno em realizar a compreensão textual, pois não será possível voltar na transcrição para buscar a palavra faltosa, mas sim para buscar a informação que o levará à escolha correta.

Fonte: As autoras

Percebemos, no **Step 08**, diferentes intenções, como: o resgate de conhecimentos pré-existent do aluno sobre o assunto; a análise de imagens para a captação de possíveis

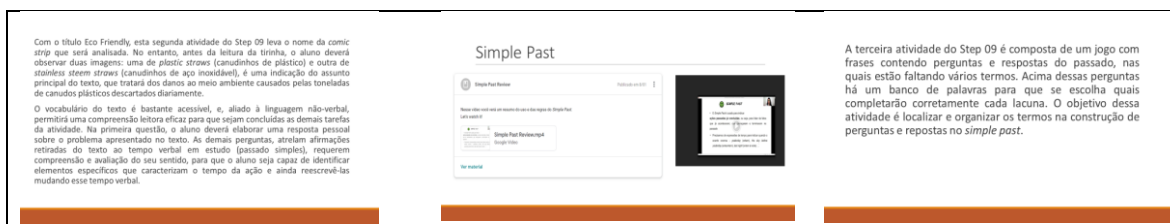
significados sociais e culturais; e o estudo de uma estrutura linguística. Diante de tais propósitos, as experiências de aprendizagem devem estar sincronizadas com essas tarefas de desenvolvimento, ou seja, o que está sendo revisto e/ou aprendido deve estar relacionado ao que deve ser executado, além disso, é essencial que o aluno perceba a conexão do que está sendo estudado com a vida real - esse é cerne do princípio andragógico **prontidão para aprender**. Em consonância com os preceitos taxonômicos, as atividades também requerem o **lembrar, analisar e aplicar**.

Quadro 10 – Atividades propostas no STEP 08

Fonte: As autoras

O **Step 09**, além de reforçar o uso e as normas do *Simple Past*, traz o gênero tirinha como um recurso multimodal aliado no desenvolvimento da compreensão leitora e do pensamento crítico. A tirinha possui uma linguagem bastante simplificada e acessível, imagens bem coloridas e personagens divertidos, tornando sua exploração visual muito atraente; seu conteúdo traz uma crítica ao uso de canudinhos de plástico e informações reais acerca dos danos que o descarte desses canudos causam ao meio ambiente. Pretende-se que o aluno, ao realizar seu exercício de compreensão leitora, alcance o princípio taxonômico **avaliar**, que envolve fazer julgamentos com base em critérios e padrões por meio de verificação e críticas, a primeira questão da atividade é subjetiva, e o conduzirá a esse processo. As demais atividades com a tirinha têm um enfoque na estrutura linguística, e querem a aplicação dos conceitos estudados nos *steps* 8 e 9 – princípio **aplicar** da taxonomia.

Quadro 11 – Atividades propostas no STEP 09



Com o título Eco Friendly, esta segunda atividade do Step 09 leva o nome da comic strip que será analisada. No entanto, antes da leitura da tirinha, o aluno deverá observar duas imagens: uma de plastic straws (canudinhos de plástico) e outra de stanless steel straws (canudinhos de aço inoxidável), é uma indicação do assunto principal do texto, que tratará dos danos ao meio ambiente causados pelos toneladas de canudinhos descartados diariamente.

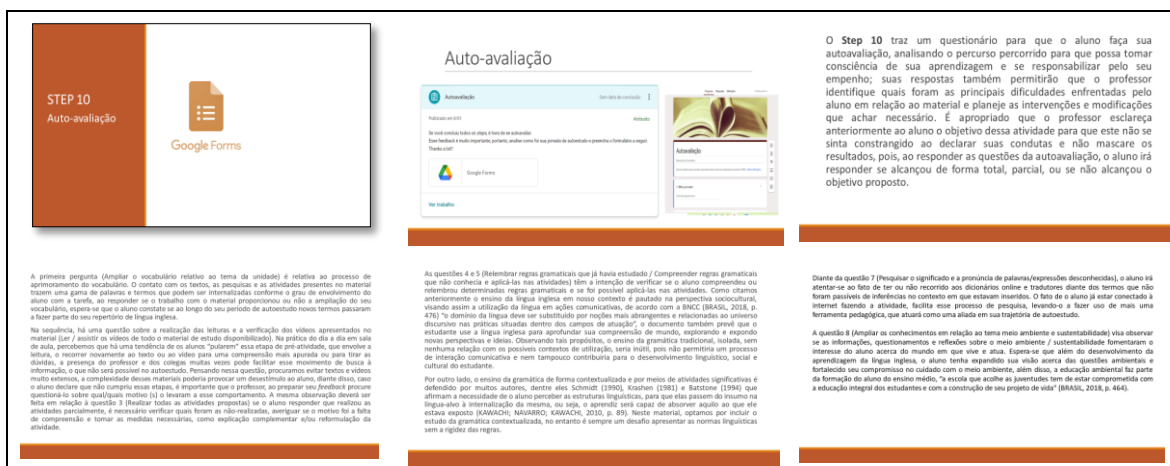
O vocabulário do texto é bastante acessível, e, aliado à linguagem não-verbal, permitirá uma compreensão leitora eficaz para que sejam concluídas as demais tarefas da atividade. Na primeira questão, o aluno deverá elaborar uma resposta pessoal sobre o problema apresentado no texto. As demais perguntas, atrelam afirmações retiradas do texto ao tempo verbal em estudo (passado simples), requerem compreensão e avaliação do seu sentido, para que o aluno seja capaz de identificar elementos específicos que caracterizam o tempo da ação e ainda reescreva-las mudando esse tempo verbal.

A terceira atividade do Step 09 é composta de um jogo com frases contendo perguntas e respostas do passado, nas quais estão faltando vários termos. Acima dessas perguntas há um banco de palavras para que se escolha quais completarão corretamente cada lacuna. O objetivo dessa atividade é localizar e organizar os termos na construção de perguntas e repostas no simple past.

Fonte: As autoras

O **Step 10** traz um questionário para que o aluno faça sua autoavaliação, analisando o percurso percorrido para que possa tomar consciência de sua aprendizagem e se responsabilizar pelo seu empenho; suas respostas também permitirão que o professor identifique quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno em relação ao material e planeje as intervenções e modificações que achar necessário. De acordo com o QECRL (Quadro Europeu Comum de Referência das Línguas), “a autoavaliação pode ser um complemento eficaz dos testes e da avaliação do professor” ajudando “os aprendentes a apreciar os seus aspectos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia”. (ALVES, 2001, p. 263). Esse processo também proporciona ao aluno um envolvimento pessoal no processo de avaliação, gerindo o seu desempenho e refletindo sobre ele, tornando-se assim regulador da sua própria aprendizagem.

Quadro 12 – Atividades propostas no STEP 10



O **Step 10** traz um questionário para que o aluno faça sua autoavaliação, analisando o percurso percorrido para que possa tomar consciência de sua aprendizagem e se responsabilizar pelo seu empenho; suas respostas também permitirão que o professor identifique quais foram as principais dificuldades enfrentadas pelo aluno em relação ao material e planeje as intervenções e modificações que achar necessário. É apropriado que o professor esclareça anteriormente ao aluno o objetivo dessa atividade para que este não se sinta constrangido ao declarar suas condutas e não mascare os resultados, pois, ao responder as questões da autoavaliação, o aluno irá responder se alcançou de forma total, parcial, ou se não alcançou o objetivo proposto.

As questões 4 e 5 (Relembra regras gramaticais que já havia estudado / Compreender regras gramaticais que não conhece e aplicá-las nas atividades) têm a intenção de verificar se o aluno compreendeu ou relembrou determinadas regras gramaticais e se foi possível aplicá-las nas atividades. Como chamamos anteriormente o estudo da língua inglesa em nosso contexto é pautado na perspectiva comunicativa, visando assim a utilização da língua em ações comunicativas, de acordo com a BNCC (BRASIL, 2018, p. 478) “O domínio da língua deve ser substituído por inglês mais abrangente e relacionado ao universo discursivo nas práticas vivenciadas dentro dos campos de atuação”. O documento também prevê que o estudante use a língua inglesa para agenciando sua compreensão de mundo, explorando e expandindo novas perspectivas e ideias. Observando tais propósitos, o ensino da gramática tradicional, isolada, sem nenhuma relação com os possíveis contextos de utilização, sem mais, não permite um processo de interação comunicativa e nem tampouco contribui para o desenvolvimento linguístico, social e cultural do estudante.

Por outro lado, o ensino da gramática de forma contextualizada e por meio de atividades significativas é defendido por muitos autores, dentre eles: Schmidt (1990), Krashen (1981) e Batstone (1994) que afirmam a necessidade de o aluno perceber as estruturas linguísticas, para que elas passem da memória na língua-alvo à internalização da mesma, ou seja, o aprendiz será capaz de absorver aquilo ao que ele estava exposto (KAWACHI, KAWACHO, KAWACHO, 2020, p. 89). Neste material, optamos por incluir o estudo da gramática contextualizada, no entanto é sempre um desafio apresentar as normas linguísticas sem a rigidez das regras.

Diante da questão 7 (Pesquisar o significado e a pronúncia de palavras/expressões desconhecidas), o aluno irá atentar-se ao fato de ter ou não recorrido aos dicionários online e tradutores diante dos termos que não foram passíveis de inferência no contexto em que estavam inseridos. O fato de o aluno já estar conectado à internet, fazendo a atividade, facilita esse processo de pesquisa, levando-o a fazer uso de mais uma ferramenta pedagógica, que atua como uma aliada em sua trajetória de autoestudo.

A questão 8 (Analisar os conhecimentos em relação ao tema meio ambiente / sustentabilidade) visa observar se as informações, questionamentos e reflexões sobre o meio ambiente / sustentabilidade fomentaram o interesse do aluno acerca do mundo em que vive e atua. Espera-se que além do desenvolvimento da aprendizagem da língua inglesa, o aluno tenha expandido sua visão acerca das questões ambientais e fortalecido seu compromisso no cuidado com o meio ambiente, além disso, a educação ambiental faz parte da formação do aluno de ensino médio. “A escola que acolhe as juventudes tem de estar comprometida com a educação integral dos estudantes e com a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2018, p. 464).

Fonte: As autoras

Considerações finais

Sabemos que, de acordo com o artigo 205 da nossa Constituição Federal (BRASIL,1988), a educação é um direito de todos, é dever do Estado e da família, e deve ser fomentada pela sociedade. Entretanto, compreendemos que a realidade da escola apresenta inúmeros percalços a serem superados para se alcançar um bom desempenho escolar. Neste cenário, o afastamento dos estudantes em tratamento médico e das alunas

em licença maternidade transforma-se em um problema, por causar impedimento à continuidade desses alunos aos seus estudos, daí a necessidade de algo que venha a assisti-los nesse período.

Nesta investigação, apontamos a educação à distância como uma modalidade de ensino que oportuniza a inclusão dos alunos temporariamente afastados das atividades escolares e viabiliza a promoção da autoaprendizagem, em razão do uso das tecnologias de informação e comunicação e dos recursos multimodais, podendo assim estimular o desenvolvimento pessoal e a prática de autonomia como caminhos que conduzem o aluno à desenvoltura do estudo independente. Na busca pelo alcance da aprendizagem autônoma, encontramos nos princípios andragógicos, elementos que conduzem uma aprendizagem centrada na independência do aluno (DEAQUINO, 2007) empregando a autoinstrução como uma das condições essenciais para que essa autonomia se efetue.

Destacamos também, os fundamentos da Taxonomia Digital de Bloom (CHURCHES, 2008) atendendo aos novos comportamentos que surgiram a partir da inclusão da tecnologia na educação, fazendo uso das ferramentas tecnológicas como meios intensificadores dos processos categorizados pela taxonomia original: recordar, compreender, aplicar, analisar, avaliar e criar. Tais fundamentos foram elencados nos objetivos de cada uma das atividades planejadas na composição do produto, por sua vez, reunidas em uma trilha de aprendizagem, visando oportunizar diferentes formas de acesso e compreensão dos conteúdos (LIMA, 2020).

Nós educadores vivenciamos a realidade dos problemas enfrentados na sala de aula e procuramos (dentro de nossas possibilidades) agir de forma a amenizar as dificuldades dos estudantes aos quais temos acesso. Por fim, reiteramos o objetivo desse trabalho, destinado aos alunos excluídos do processo de ensino e aprendizagem durante seu período de convalescência, no intuito de ampliar sua aplicabilidade, divulgando-o para professores de outras disciplinas, além de modificá-lo, aperfeiçoando-o com intervenções dos colegas de trabalho e dos próprios alunos.

Referências

ALMEIDA, M. E.; VALENTE, J. A. Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 57-82, set./dez. 2012. Disponível em: http://www.waltenomartins.com.br/pmd_aula1_art01.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

ALVES, J. M. (dir.). *Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

ARRUDA, R. É professor? Confira dicas de como ensinar inglês com música. *Letras*, 4 dez. 2020. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/blog/como-ensinar-ingles-com-musica/>. Acesso em: 17 abr. 2023.

BELLONI, M. L. *Educação à distância*. 2. ed. Campinas: Autores associados, 2001.

BRASIL. *Base nacional comum curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abril. 2023.

BRASIL. *Decreto de lei 6202 de 17 de abril de 1975*. Garante regime de exercícios domiciliares a partir do oitavo mês de gestação e durante três meses. Brasília: MEC, 1975. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-6202-17-abril-1975-357541-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 17 abr. 2023.

BRASIL. *Decreto de Lei nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Regulamenta o art. 80 da lei 9394/96, referente à educação à distância. Brasília: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

BRASIL. *Decreto de lei nº 1.044 de 21 de outubro de 1969*. Dispõe sobre tratamento excepcional para os alunos portadores das afecções que indica. Brasília: MEC, 1969.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2005. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html> . Acesso em: 5 mar. 2022.

BRASIL. *Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm . Acesso em: 16 abril. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Estabelece a obrigatoriedade do ensino de inglês em território brasileiro do 6º ano do ensino fundamental até o ensino médio. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 15 de abril. 2023.

BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEMTEC, 2006. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf. Acesso em: 17 abr. 2023.

BLOOM, B. et. al. *Taxionomia de Objetivos Educacionais*: domínio cognitivo. Porto Alegre: Editora Globo, 1977.

CHURCHES, A. *Blooms's digital taxonomy*. [S. l.: s. n.], 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/30868755/Andrew_Churches_Blooms_Digital_Taxonomy_pdf. Acesso em: 16 abr. 2023.

COSTA, J. W.; GROSSI, M. G. R.; SILVA, E. R. Design para EaD: metodologia recursiva para a produção de materiais didáticos. *Revista Poiésis Unisul*, Tubarão, v. 10, n. esp., p. 84-96, jun./dez. 2016. Disponível em:

<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/4043>.

Acesso em: 5 abr. 2023.

DeAQUINO, C. T. E. *Como Aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson, 2007.

FREITAS, I.; BRANDÃO, H. Trilhas de aprendizagem como estratégia para desenvolvimento de competências. In: BORGES-ANDRADE, J. et al. (orgs). *Treinamento, desenvolvimento em organização de trabalho – fundamento para gestão de pessoas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FURTOSO, V. *Desempenho oral em português para falantes de outras línguas: da avaliação à aprendizagem de línguas estrangeiras em contexto online*. 2011. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2011.

GONÇALVES, A.; NASCIMENTO, E. Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 49, n. 1, jan./jun. 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100016. Acesso em: 18 jan. 2022.

INDALÉCIO, A.; RIBEIRO, M. Gerações Z e Alfa: os novos desafios para a educação contemporânea. *Revista UNIFEV*, Votuporanga, v. 2, p. 137-148, 2017. Disponível em <http://www.soudapromessa.com.br/wp-content/uploads/2017/10/234-1101-3-PB-2.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

INOCÊNCIO, A.; HLENKA, V. Principais causas para a desistência de alunos no ensino médio. *Revista Eletrônica Científica Inovação e Tecnologia*, Medianeira, v. 8, n. 16, 2017.

KRESS, G.; VAN LEEUWEN, T. *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication*. Hodder Arnold Publication. London: 2001.

LIMA, P. Trilhas de aprendizagem. In: SIMPÓSIO DE PESQUISA E DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, DO UGB/FERP, 8., 2020, Volta Redonda. *Anais [...]*. Volta Redonda, 2020. Disponível em: <http://revista.ugb.edu.br/ojs302/index.php/simposio/article/view/2111>. Acesso em: 29 nov. 2021.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital online. *Revista UFG*, Goiânia, v. 20, n. 26, 2020. Disponível em https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/10642/1/Doc.UFG_Onlife.pdf. Acesso em: 17 abril. 2023.

MOULIN, N; PEREIRA, V. Operações de pensamento no material instrucional para ensino a distância. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA, 10., 2003, Porto Alegre. *Anais [...]*. Porto Alegre: ABED, 2003. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC44.htm> . Acesso em: 14 abr. 2023.

NOGUEIRA, S. M. A andragogia: que contributos para a prática educativa? *Linhas*, Florianópolis, v. 5, n. 2, 2004. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1226>. Acesso em: 14 abr. 2023.

OLIVEIRA, R. H. A.; COSTA, M. E. C.; DA SILVA, M. Z. V. Multimodalidade e Letramento visual crítico no ensino de Língua Inglesa: Investigando as propostas de atividade de produção de texto do livro didático Time to Share. *Revista Linguagem em Foco*, v.12, n.2, 2020. p. 269 - 291. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4020>. Acesso em: 05 abr. 2023.

PEREIRA, A.; PARREIRA, F.; SILVEIRA, S.; BERTAGNOLLI, S. *Metodologia da aprendizagem em EAD*. Santa Maria, RS: UFSM, NTE, 2017.

PINHEIRO, M.; ARAÚJO, A. Formação docente continuada e multimodalidade sob a perspectiva de professores de línguas de uma escola pública. *Revista Linguagem em Foco*, Fortaleza, v. 12, n. 2, p. 170-189, 2020. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4019> . Acesso em: 14 abr. 2023.

POLAK, Y. N. S. A avaliação do aprendiz em EAD. In: LITTO, F.; FORMIGA, M. (org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2009. p. 153-160.

ROJO, R.; MOURA, E. (org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SAVEDRA, M. Gramática e cultura contrastiva: a alternância das formas verbais na interação tempo, modo, aspecto em estudos de tradução. *Cadernos de Tradução*, Florianópolis, v. 2, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/287425374_Gramatica_e_cultura_contrastiva_a_alternancia_das_formas_verbais_na_interacao_tempo_modos_aspecto_em_estudos_de_traducao. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHLEMMER, E.; FAGUNDES, L. C. Uma Proposta para avaliação de ambientes virtuais de aprendizagem na sociedade em rede. *Informática na Educação: Teoria & Prática*. Porto Alegre, UFRGS, v. 4, n. 2, 2001. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/%20infeducteoriapratica/article/view/5200>. Acesso em: 14 abr. 2023.

SCHLEMMER, E. AVA: *Um ambiente de convivência interacionista sistêmico para comunidades virtuais na cultura da aprendizagem*. 2002. Tese (Doutorado em Informática na Educação) Programa de pós graduação em Informática na Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

TAFNER, E. P.; TOMELIN, J. F.; MÜLLER, R. B. Trilhas de aprendizagem: uma nova concepção nos ambientes virtuais de aprendizagem – AVA. In: Congresso Internacional de Educação a Distância, 18. São Luís. Disponível em <http://www.abed.org.br/congresso2012/anais/95c.pdf>. Acesso em: 14 abr. 2023.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão social em debate*. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Senac, 2006.

Como citar este documento:

RAMOS, Samantha Gonçalves Mancini; RIBEIRO, Michelli de Assis. Autoestudo de inglês no Ensino Médio: protótipo de ensino para inclusão de alunos afastados das aulas. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, e14144, 2023.
Disponível em: <https://doi.org/10.5335/rep.v30i0.14144>.