

Ensino Híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de administração

Sheilla Andrade Souza¹

Christian Leonardo Cantuária²

Isabela Oliveira Silva³

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar uma pesquisa realizada em uma instituição pública de Minas Gerais, através de um projeto cadastrado no Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica – PIVIC. De modo geral, o projeto visou ampliar as possibilidades e os espaços de aprendizagem de modo a desenvolver a motivação e autonomia do aprendiz de língua inglesa. Especificamente, buscou (1) complementar a carga horária da disciplina de língua inglesa dos aprendizes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso administração, por meio do ensino híbrido; (2) testar atividades orais e escritas desenvolvidas através do uso da tecnologia móvel. Partiu-se do consenso que há entre pesquisadores (MATTOS, 2011; ROJO, 2012) de que a escola precisa se adequar às novas demandas sociais a fim de atingir os objetivos educacionais. É essencial destacar o avanço no campo das tecnologias digitais; a Internet permite-nos estarmos conectados sem limitação de tempo e espaço, segundo Moran (2007, p. 67), as novas tecnologias permitem flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo. Como metodologia foi utilizada a Pesquisa-Ação, os participantes foram alunos do primeiro ano do curso integrado de administração que desenvolveram um vídeo relacionado ao tema “Daily Routine” os quais foram disponibilizados em um grupo no *Facebook*, para que os demais participantes pudessem ter acesso às produções. Foi possível perceber que o projeto contribuiu para um maior desenvolvimento da autonomia e da motivação do aprendiz, e que a produção do vídeo favoreceu melhoras nos aspectos relacionados à compreensão oral e escrita dos aprendizes no contexto investigado, além de possibilitar uma ampliação da carga horária da disciplina através do ensino híbrido.

Palavras-chave: Autonomia. Motivação. Redes Sociais.

Abstract

The aim of this study is to report a survey conducted in a public institution in the State of Minas Gerais. It was carried out through a project registered in the Volunteer Program for beginning researcher named PIVIC. Overall, the project intended to expand the possibilities and the learning environment in order to develop the motivation and autonomy of the English language learners. Specifically, it was expected to (1) contribute to the hour load of English as a school subject for learners in the first year of the integrated high school administration course through blended education; (2) test oral and written activities developed through the use of mobile technology. It started from the consensus that exists among researchers (MATTOS, 2011; ROJO, 2012) that the school needs to get adapted to new social demands in order to achieve educational goals. It is essential to highlight the progress in the field of digital technologies. The Internet allows us to be connected without limitation of time and space. According to Moran (2007, p. 67), new technologies allow students and teachers to have more flexible curriculum, multiply spaces and time for learning. Also, the Internet gives us new ways to teach and learn. The methodology used was an action research. The participants were students from the first year of the integrated management course who produced a video related to the theme of a “Daily Routine”. The video was posted on Facebook group to the others. It was possible to see that the project contributed to the further development of learner autonomy and motivation, and that the video production

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

² Estudante do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

³ Estudante do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

favored improvement in aspects of oral and written activities in the context investigated, besides allowing them an extension of the hours of the discipline through hybrid education.

Keywords: Autonomy. Motivation. Social networks.

1 Introdução

É partilhada a ideia de que a Internet desenvolve um papel importante no ensino de línguas estrangeiras. Assim, para Dias (2012, p. 295)

[a] Internet configura-se, hoje, como um espaço aberto para discussões compartilhadas, troca de experiências e coconstrução de conhecimentos, oferecendo possibilidades de uso de ambientes virtuais de socialização da web 2.0 para propiciar a aprendizagem de inglês no meio on-line” (sic)

Dessa maneira, ela possibilita a troca de saberes sem que as pessoas estejam no mesmo espaço geográfico. Nesse sentido, Rabello e Haguenuer (2011, p. 20) afirmam que

[a]vanço de novas ferramentas disponíveis no ambiente on-line permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais de aprendizagem fundamentadas na organização de redes sociais.

Ao estabelecer um diálogo entre o apresentado por Dias (2012) e Rabello e Haguenuer (2011) com as exigências contemporâneas, que apontam a necessidade de ressignificar os currículos escolares, minhas percepções de professora-pesquisadora, no contexto de educação técnica de nível médio, fizeram suscitar o desejo de seguir investigando tal situação, em uma tentativa de minimizar os conflitos nela existentes. Nesse processo de reflexão e busca por inovações e mudanças no campo educacional, não podemos perder de vista a legislação oficial; diante disso, busquei embasamento legal para essa proposta no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 8º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O decreto estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, viabilizando a oferta da modalidade à distância para os diversos níveis de ensino, incluindo o ensino médio.

Justifico a proposta aqui apresentada ancorada em Tori (2002), que assevera: “[a] educação do futuro se baseará em mistura harmônica de atividades no espaço virtual e no espaço físico”. Após pouco mais de uma década, acredito estarmos vivendo o início da

educação visualizada pelo autor e vejo a necessidade de proporcionar e investigar práticas pedagógicas que contemplem o ensino de línguas e o uso das novas tecnologias.

Com base nisso, propus um projeto, no Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – PIVIC, que contou com a ajuda de dois alunos orientandos.

O projeto, de maneira geral, objetivou ampliar as possibilidades e o espaço de aprendizagem de modo a desenvolver a motivação e autonomia do aprendiz de língua inglesa (doravante LI). Especificamente, buscou (1) complementar a carga horária da disciplina de língua inglesa dos aprendizes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso administração, por meio do ensino híbrido; (2) testar atividades orais e escritas desenvolvidas através do uso da tecnologia móvel. As perguntas que guiaram nosso estudo foram: (a) de que maneira a produção do vídeo contribuiu para o desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz de língua inglesa?, (b) em que medida o ensino híbrido favorece a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa?; (c) como a atividade de produção do vídeo proporcionou a aprendizagem de língua inglesa?

Este artigo fornece, primeiramente, a base teórica na qual situamos nossa proposta, para isso apresentaremos o conceito de língua no qual no apoiamos, falaremos, de maneira breve, sobre o ensino híbrido e o uso pedagógico de redes sociais, em seguida estabeleceremos um paralelo entre o ensino de línguas e os construtos motivação e autonomia. Na sequência, passaremos a relatar sobre a metodologia utilizada, assim como o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento da proposta. Após, apresentaremos os resultados e os discutiremos. Por fim, seguiremos com as considerações finais do nosso trabalho. Passaremos, a seguir, para o nosso referencial teórico.

2 Referencial Teórico

Existe um consenso entre os pesquisadores, a exemplo de Mattos (2011) e Rojo (2012), sobre a necessidade da escola em se adequar às novas demandas sociais a fim de atingir os objetivos educacionais, com isso, destacamos a urgência de reformularmos o ensino de línguas em contexto de escola regular, em particular, no que se refere à educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, recorreremos a Miccoli (2011, p. 181) para

quem “[o] ensino de línguas estrangeiras deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas”.

Como sabemos, a história do ensino de línguas é marcada pela tradição estruturalista de ensinar por meio de normas e regras gramaticais; exercícios de repetição elaborados a partir de frases soltas e descontextualizadas. Conforme Leffa (2012, p. 392), nessa visão, a “língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua, basta adquirir cada uma de suas partes”. Nessa mesma direção, Paiva (2012, s/p) afirma:

[n]o caso do ensino e aprendizagem de línguas, o conceito de língua como conjunto de estruturas linguísticas e aprendizagem como domínio dessas estruturas tem sido atrator⁴, o comportamento relativamente estável do sistema. O ensino de gramática pela gramática ainda é um comportamento forte em nossa realidade e isso, muitas vezes, impede a mudança, a inovação no comportamento do sistema.

Na visão da autora, “transformações acontecem através de pequenas mudanças no comportamento de um sistema, quando novidade, criatividade e inovação podem emergir”; no entanto, para que haja transformações no que se refere à inovação⁵ do sistema educacional, não basta somente disponibilizar artefatos para alunos e professores, é necessário que o novo artefato⁶ provoque mudanças no sistema, que faça emergir novos comportamentos. Adicionado às reflexões da autora, destacamos a necessidade de entender o ensino de línguas dentro de uma perspectiva que leve o aprendiz a agir por meio da linguagem em práticas sociais contextualizadas, e preferencialmente havendo a presença de um interlocutor, que não seja somente o professor-corretor.

Assim, pensamos caminhar ao lado de Antunes (2009, p. 21), para quem a língua passa a ser entendida sob a dimensão de sistema em uso, que representa o caráter sócio-histórico do povo, lugar por onde entra “[...] a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões”. A língua

⁴ Termo definido por Stacey (1996, p. 54-55) citado em Paiva (2012, s/p) como sendo “um estado potencial de comportamento, uma disposição, ou um arquétipo em processo de realização ou atualização através da experiência específica de um sistema”.

⁵ Termo definido por Rogers (1994, xvii) citado em Paiva (2012, *on-line*) como “ideia, prática, ou objeto que é percebido como algo novo por um indivíduo ou por outra unidade de adoção”.

⁶ Aqui referimos ao uso das novas tecnologias digitais como artefato para o ensino de línguas.

continua a evoluir e modificar-se de acordo com o contexto em que se encontra inserida; por isso, é vista como heterogênea e variável.

Com base nisso, ao lado de Paiva e Braga (2014, p. 78), percebemos o uso de uma língua como meio de agência, como instrumento que nos permite atuar e modificar o ambiente no qual estamos inseridos. Na perspectiva de língua como agência, segundo Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228) “[...] é por meio dela [da língua], nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas e em diferentes lugares e momentos no tempo”, o que permite entendê-la como viva, heterogênea, que se modifica/adapta de acordo com o contexto de uso; sob esse prisma, a língua assume um caráter político, histórico e social.

Dito de outra forma, a língua “[...] não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos, e as relações sociais estabelecidas”; tem-se aqui uma visão de língua como “[...] agência e como produtiva (não apenas reprodutiva)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228).

Posto isso, há que se pensar nas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade atual, na qual saber uma língua estrangeira de modo a se comunicar efetivamente, agir através da língua/linguagem nos diferentes contextos sociais, não é mais questão de prestígio ou privilégio social, configura-se uma necessidade (como discutido em SOUZA, 2013). Para reforçar, recorreremos a Mastella (2010, p. 103), pois, conforme a autora, “se vivemos em um novo momento global, o qual traz implicações sobre a vida local, é preciso traçar reflexões sobre ele a fim de que nossas práticas e vivências educacionais, de alguma forma, sejam preparadas para a realidade em que nos inserimos”.

É essencial destacar o avanço no campo das tecnologias digitais, pois a Internet permite-nos estarmos conectados sem limitação de tempo e espaço. Isso resulta, segundo Moran (2007, p. 67), na necessidade de desenvolver uma nova competência: a de saber conviver nos espaços digitais pelos quais nos movemos, de respeitar a diversidade e as diferentes opiniões. Ainda conforme o autor, “com as novas tecnologias podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo” (p. 45), sendo assim, “os ambientes virtuais complementam o que fazemos em sala de aula” (p. 98).

As reflexões de Moran (2007) apontam na direção de futuras mudanças na organização do espaço escolar que proponham a inserção das novas tecnologias e o desenvolvimento de um currículo mais flexível. O autor afirma: “[h]averá maior flexibilidade de tempos, horários, e metodologias do que há atualmente” (p. 24). Essas mudanças, no nosso entendimento, contemplam uma nova geração de aprendizes denominada por Kalantzis e Cope (2012, p. 9) como “Geração Participatória” (doravante “Geração P”). Para os autores, os aprendizes da Geração P deixam de ser passivos receptores de conhecimento para ser produtores; eles acessam as informações por meio de múltiplas fontes, a saber: sonora, gestual, imagética, verbal, espacial etc, a qualquer momento e lugar, não ficando restritos somente aos livros impressos.

As discussões acima sugerem que “a sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida” (MORAN, 2007, p. 94), nessa mesma linha de raciocínio, Menezes e Braga (sem data, s/p) afirmam que, em contexto de salas de aula tradicional, é

comum ouvirmos reclamações sobre a falta de autonomia dos alunos, mas a forma como os cursos são, geralmente, organizados parece dar pouca oportunidade para o exercício real da autonomia. O que se entende por autonomia, muitas vezes, é sinônimo de fazer as tarefas designadas pelo professor e não de buscar oportunidades de aprendizagem além das oferecidas pela escola.

Essas discussões vêm ao encontro de nossos anseios no sentido de mostrar que a sala de aula tradicional de ensino formalizado, cujo professor é autoridade máxima e possuidor do saber, tende a perder o caráter de espaço permanente de ensino, para o de ambiente de iniciação e conclusão de processos de aprendizagem. Na visão de Moran (2007), passaremos menos tempo juntos fisicamente, porém serão momentos intensos e também importantes de organização de atividades de aprendizagem.

Para nos auxiliar no desenvolvimento desta proposta, recorreremos ao ciberespaço, que, segundo Rabello e Haguenaer (2011, p. 26), é um local que possibilita a interatividade e sociabilidade assim como o compartilhamento de informações e a construção colaborativa de conhecimento. As autoras complementam: “as mídias sociais, principalmente os SRS [Sites de Relacionamento Social], oferecem diversas ferramentas que permitem a exploração dessas características dentro do campo educacional”, embora não tenham sido desenvolvidos com esse objetivo.

Dentre os diversos sites de relacionamento social elegemos o *Facebook* para ser o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Para melhor explicar, um AVA, segundo Tori (2010, p. 129),

trata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* ou como apoio a atividades presenciais. São variados os recursos que se oferecem, que podem ir de simples apresentação de páginas de conteúdos a completos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce.

Ainda no que se refere aos AVAs, conforme argumentam Dillenboug, Schneider e Synteta (2002, p. 3), eles representam um espaço para troca de informações, permitem interações educacionais e são explicitamente representados. Os autores pontuam que os AVAs não são restritos à educação à distância, mas também permitem o enriquecimento das atividades de sala, proporcionam a integração de tecnologias diversas com múltiplas abordagens, além de permitir a combinação entre o ambiente virtual com o físico, o que, a nosso ver, dialoga com nossa proposta. Tem-se aqui a noção de “ensino híbrido” ou “*blended learning*”, construto definido por Tori (2009, p. 121) como sendo “a tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância”.

Como já dito, os cursos híbridos constituem uma tendência educacional contemporânea, no entanto, Dillenboug, Schneider e Synteta (2002) salientam que a criação de AVAs por si só não garante aprendizagem. Eles - os AVAs - devem integrar os cenários pedagógicos que sejam lucrativos pelo uso de diversos recursos facilitadores. Assim sendo, Palloff e Pratt (2007, p. 19) sugerem quatro práticas pedagógicas a serem desenvolvidas a fim de que ocorra um ambiente *on-line* rico em aprendizagem colaborativas, são elas: (1) o uso de tarefas colaborativas; (2) a facilitação de discussões ativas; (3) a promoção do desenvolvimento crítico; e (4) o desenvolvimento de habilidades de pesquisa.

A partir disso, há a possibilidade de paralelo entre o construto autonomia e o ensino de línguas; na visão de Paiva e Vieira (2005, p. 4),

[...] autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição de idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento, não deixando que ele

trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”.

Para explicar, o construto autonomia foi definido por Holec (1981, p. 3) como sendo a habilidade de se encarregar pela própria aprendizagem. O autor apresenta algumas estratégias que podem auxiliar o aprendiz durante o processo de aprendizagem: (1) determinar os objetivos; (2) definir os conteúdos e os progressos; (3) selecionar métodos e técnicas a serem utilizados; (4) monitorar os procedimentos de aquisição da fala (ritmo, tempo, lugar etc.); e (6) avaliar o que foi adquirido. Já Benson (2001, p. 47) prefere utilizar o termo “taking a control” para definir autonomia, afirmando que essa é a capacidade de controlar a própria aprendizagem.

Na visão de Littlewood (1996, p. 431), a autonomia do indivíduo pode ser de três tipos: (1) autonomia como comunicador: depende da capacidade de usar a linguagem de forma criativa e de fazer uso de estratégias apropriadas para comunicação significativa em situações específicas; (2) autonomia como aprendiz: depende da capacidade de engajar-se em trabalhos independentes e de usar estratégias de aprendizagem, dentro ou fora da sala; (3) autonomia como pessoa depende da capacidade de expressar-se individualmente e criar contextos de aprendizagem e interação, dentro ou fora da sala de aula.

Nesse contexto, com o avanço dos recursos tecnológicos, Paiva (2005, p. 4) acrescenta uma visão de (4) autonomia como usuário de recursos tecnológicos: capacidade de fazer uso das tecnologias e resolver problemas tecnológicos, principalmente, em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, nos quais a Internet disponibiliza ferramentas significativas para o processo de aprendizagem.

Entendemos que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, autonomia e motivação caminham juntas. No que se refere à motivação, na visão de Ortega (2009, p. 168), o termo é usualmente utilizado para se referir ao desejo de iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e ao esforço empregado para sustentar esse desejo. Nessa mesma perspectiva, Ryan e Deci (2000) acreditam que a motivação de um indivíduo varia tanto quanto ao nível como também de acordo com a orientação, dito de outra forma, um indivíduo pode realizar uma tarefa simplesmente por causa da recompensa e do medo da

punição, ou para obter notas – Motivação Extrínseca. Em contrapartida, pode um indivíduo desenvolver tarefas porque acredita na sua importância – Motivação Intrínseca.

Segundo Gardner (2001, p. 9), motivação implica em várias facetas, sendo que o indivíduo motivado apresenta diferentes atributos e objetivos, tais como: (1) se esforça para alcançar os objetivos, é persistente e atento às tarefas propostas; (2) possui objetivos e desejos; (3) se diverte realizando as tarefas; (4) recebe reforços positivos pelo sucesso (5) é consciente sobre os sucessos e os fracassos; (6) é estimulado pelos desafios; e (7) faz uso de estratégias para superar os desafios. Isso significa dizer que um indivíduo motivado expressa comportamentos, sentimentos, cognições etc que o indivíduo não motivado não apresenta. Salientamos que as discussões de Gardner orientarão nossa análise de dados no que se refere ao construto motivação. A seguir, passaremos a explicar o porquê do uso do vídeo para desenvolver a oralidade.

2.1 O vídeo como recurso para desenvolver a oralidade

Apreendemos que o ensino de línguas precisa englobar outras capacidades não somente a escrita focada em práticas estruturais de ensino de gramática, buscamos desenvolver aspectos relacionados à oralidade, muitas vezes esquecida em contexto de escola regular. Para isso, encontramos na produção do vídeo uma possibilidade de trabalhar as capacidades orais com turmas lotadas e com uma carga horária insuficiente, sabemos que as dificuldades são muitas, no entanto não podemos negligenciar, pois conforme Brasil (2006, p. 87), “no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”. Vemos, com base no documento, que a compreensão oral precisa fazer parte dos currículos escolares. Destacamos que essa facilidade somente tornou-se possível a partir do avanço das ferramentas digitais que estão cada vez mais acessíveis.

3 Metodologia

Na visão de Nunan (1992), a prática da pesquisa-ação (doravante P-A) e seu uso têm crescido nas pesquisas sobre a linguagem. Seu desenvolvimento iniciou-se entre o fim dos

anos 1960 e o início de 1970, com o objetivo de entender mais os processos que permeiam as práticas pedagógicas. Quanto à origem da P-A, há controvérsias. Na visão de Barbier (2007, p. 27), essa prática teve início com Kurt Lewin durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Outros pesquisadores acreditam que essa teve origem em John Dewey, no movimento da escola nova. Para Tripp (2005, p. 445), “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”.

Segundo Dick (2002), a P-A consiste em um processo espiral flexível que permite ação (mudança, melhoramento) e pesquisa (entendimento, conhecimento) a serem alcançados de maneira concomitante. Dessa forma, as pessoas afetadas pelas mudanças estão geralmente envolvidas na P-A, o que permite comprometimento maior durante o processo. Sendo assim, justifica-se a escolha da pesquisa-ação para este estudo devido à proximidade do método com os nossos objetivos, uma vez que estamos investigando nossas práticas pensando em melhorá-las.

Informamos que os participantes da pesquisa foram os alunos do primeiro ano de administração do curso técnico integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no interior de Minas Gerais, no decorrer do texto serão representados pela letra P (participante) seguida de um número. Inicialmente, pensamos em desenvolver a pesquisa com alunos dos três cursos existentes na instituição, sendo eles: administração, eletrônica e informática, e fazemos um estudo comparativo de acordo com o perfil da turma. No entanto, por razões alheias a nossa vontade, não foi possível, sendo necessário realizar uma escolha e, por ser a orientanda inicial do projeto aluna do curso de administração, optamos, então, por investigar esse curso.

A turma de Administração era composta por 39 (trinta e nove alunos), porém, houve 5 (cinco) desistências, sendo assim, tivemos um total de 34 (trinta e quatro) questionários respondidos. Desses, 8 (oito) por alunos do sexo masculino e 26 (vinte e seis) do sexo feminino. Dentre os participantes, havia 23 (vinte e três) com idade entre 13 (treze)-15 (quinze) anos, e 11 (onze) com idade entre 16 (dezesesseis)-18 (dezoito) anos, sendo que 9 (nove) vieram de escolas particulares e 25 (vinte e cinco) de escolas públicas. Quanto à aprendizagem de língua inglesa, 20 (vinte) participantes afirmaram não terem estudado

essa língua em cursos livres e 14 (quatorze) participantes disseram que já frequentaram cursos de inglês anteriormente.

Os dados, que serão analisados neste trabalho, foram coletados através de questionário, e serão apresentados da maneira como foram escritos pelos participantes, noutros termos, não será realizada qualquer correção gramatical a fim de manter a originalidade. Esclarecemos que, em determinados momentos, ao nos referirmos aos participantes, consideraremos o gênero masculino por não sabermos de quem se trata, pois não solicitamos identificação nos questionários, esperávamos, assim, obtermos respostas mais verdadeiras. Passamos, a seguir, a descrever o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa.

4 Percurso metodológico

Em um primeiro momento, desenvolvemos atividades em sala de aula relacionadas ao tema “Daily Routine/Everyday Activities⁷”, salientamos que essa primeira proposta foi retirada de um *site*, disponível na Internet, no qual professores ao redor do mundo compartilham suas produções. Nesse sentido, como dito em Souza (2013, p. 63):

[t]rata-se de uma comunidade colaborativa, de troca de experiências. Adotei esse caminho por acreditar que, assim como o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula regular necessita ser construído e realizado de maneira colaborativa, fora deste contexto, no que se refere às questões profissionais, essa prática se aplica. Nós temos a possibilidade de aprender uns com os outros; além disso, aproveitar a oportunidade de compartilhar experiências nos beneficia mutuamente como pares profissionais. Todavia, ressalvo a importância de selecionar e adequar os materiais que traduzam nossa cultura de ensinar e que sejam condizentes com a cultura de aprender do nosso público-alvo. Adaptações fazem-se necessárias.

O objetivo, neste momento, foi praticar o vocabulário referente às ações realizadas pelos alunos no dia a dia, bem como fazer uso da estrutura do presente simples e dos advérbios de frequência usados com esse tempo verbal. Estudamos, ainda, como dizer números e as horas em inglês, por percebermos ser essa uma dificuldade recorrente.

⁷ Atividade retirada de:

<http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/actions/everyday_activities/Everyday_activities_129380/#thetop> acessado em 27 de ago. 2016.

Pensamos em apresentar a língua de maneira contextualizada e não somente através de frases soltas, com a intenção de explicar um tempo verbal específico.

Posteriormente, com o objetivo desenvolver a compreensão auditiva e fornecer exemplos de atividades relacionadas ao tema, foram compartilhados, no grupo criado pela professora-pesquisadora no *Facebook*⁸, vídeos retirados do “*You Tube*”. Informamos que os vídeos estão disponíveis no grupo <<https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>>.

Solicitamos aos demais aprendizes que compartilhassem materiais no grupo do *Facebook* para que houvesse troca de experiências. Com essa atividade esperávamos que os participantes assistissem aos vídeos, a fim de ouvir a pronúncia do vocabulário específico, assim como as estruturas utilizadas para falar de ações habituais e/ou rotinas, e a partir de então, fossem capazes de produzir seu próprio vídeo respeitando o tempo e individualidade de aprendizagem. Salientamos que nenhum tipo de controle sobre quais e quantos alunos assistiram ao vídeo foi realizado, deixamos os aprendizes livres para realizar suas escolhas. Neste ponto, recorremos a Dias (2012, p. 296) que declara:

[a] fim de escrever, os alunos têm de ler – então leitura e escrita são vistos como processos indissociáveis. Para falar com desenvoltura, os alunos têm de, primeiro, aprender ouvir. A compreensão oral serve então como suporte ao desenvolvimento da fala em inglês.

Sendo assim, buscamos fornecer aos alunos atividades que contemplassem habilidades passivas (ouvir e ver) para que na sequência eles produzissem, fizessem uso das habilidades ativas (escrever e falar). Por fim, após realizarem a atividade de compreensão oral e ouvirem textos com vocabulários relacionados à rotina, os participantes foram convidados a criar seus próprios vídeos, relatando ações diárias praticadas por eles. Iniciou-se efetivamente a produção do trabalho final – o vídeo denominado “*My Daily Routine*”. Não estipulamos tempo máximo e mínimo de duração do vídeo, e os aprendizes ficaram livres para decidir se usariam imagens reais deles mesmos, ou material retirado do banco de imagens e/ou se utilizariam outros recursos. Neste momento recorremos a Weissheimer e Leandro (2016, p.126), “as vantagens de um curso híbrido para os alunos são a flexibilidade,

⁸ Grupo pode ser acessado pelo seguinte link: <https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>.

o ritmo individualizado para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de compreensão e de produção oral”.

Várias foram as possibilidades encontradas pelos aprendizes para a produção do vídeo, muito usaram imagens do banco de imagens, outros fotos de si mesmos, todavia vale ressaltar o vídeo⁹ de um participante em específico, que criou avatares dele mesmo, de seus colegas de classe, e de professores incluindo a professora-pesquisadora. Destacamos a criatividade e originalidade dos participantes na produção do vídeo e entendemos que houve o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como comunicadores (LITTLEWOOD, p. 431), para lembrar, capacidade de usar a linguagem de forma criativa e de fazer uso de estratégias apropriadas para comunicação significativa em situações específicas. Reiteramos que os vídeos deveriam ser publicados no grupo do *Facebook*, pois assim como Leffa (2016, p. 143) acreditamos que as redes sociais configuram um recurso promissor para aproximar o interlocutor ideal do aluno. Passaremos, na próxima seção, a descrever a atividade de produção do vídeo – “My Daily Routine”.

4.1 A produção do trabalho final – o vídeo “My Daily Routine”

Durante a produção do vídeo, a turma foi dividida em grupos, que contavam com ajuda de um monitor para auxiliar os alunos que apresentavam maior dificuldade na produção escrita e oral. Primeiramente, deveria ser elaborado um roteiro e entregue para que a professora-pesquisadora realizasse as primeiras correções e contribuísse com sugestões, salientamos que nem todos entregaram o texto escrito. Alguns participantes ressaltaram a dificuldade em elaborar o roteiro, vejamos o que disse P18: “minha maior dificuldade foi fazer o roteiro pois tinha que fazer, ver se estava bom e depois desmancha tudo de novo e eu que nunca estudei um inglês para saber escrever as coisas, é bem difícil construir um roteiro”.

Nessa mesma perspectiva, P32 conta: “o roteiro, pois é o mais difícil pois exige um conhecimento tanto de vocabulário quanto de gramática”. Podemos constatar, a partir dos depoimentos, que houve dificuldade na elaboração do roteiro: produção da língua na modalidade escrita; no entanto, as dificuldades foram superadas uma vez que os

⁹ Vídeo disponível em <<https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>>. Acesso em: 3 set. 2016

participantes entregaram o trabalho final. Igualmente, é possível perceber lacunas no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, quando P18 menciona: “eu que nunca estudei um inglês para saber escrever as coisas”; entendemos que, neste momento, ele refere-se ao uso da língua em práticas sociais, em outras palavras, para comunicar e agir através da língua(gem), “contar coisas”, falar sobre situações reais vividas por ele. É importante ressaltar que o participante em questão cursava o primeiro ano do ensino médio, sendo assim, de maneira obrigatória, teve aulas de LI nos quatro anos anteriores do ensino fundamental.

Nessa mesma direção, 16 (dezesesseis) participantes reconheceram como dificuldade a fala. Para ilustrar, temos as palavras de P31: “nunca fui proposto fala, so copia do quadro” e de P18: “(...) a parte mais difícil foi a de falar, gravar o áudio, por eu ser ‘marinheiro de primeira viagem’ não conseguiria, porém, vários amigos me ajudaram e ficou bem legal”. Apreendemos que os depoimentos apresentados remetem a um ensino de línguas pautado em práticas estruturalistas, distanciado de uma visão de língua como um sistema em uso.

Ainda neste ponto, com base em P18, destacamos a importância dos monitores no processo de produção, para P30 as dificuldades “foram todas as partes, sem a ajuda dos monitores eu não chegaria a lugar algum nesse trabalho, pois não sei nada de inglês”, já P25 menciona o fato de ter conseguido fazer o roteiro e reconhece que “foi fácil de fazer com a ajuda dos monitores”, assim, valorizamos o trabalho com os pares mais experientes, uma vez que devido ao número de alunos, quantidade de aulas a ser ministrada, além de outras atividades de pesquisa e extensão, torna-se inviável para o professor assumir toda a responsabilidade sozinho. A nosso ver, a ajuda dos monitores permite-nos ressignificar o espaço de sala de aula tradicional, cujo professor é autoridade máxima e detentor do saber.

Durante a elaboração do texto os aprendizes podiam fazer uso dos celulares, computadores, laptops etc. Elucidamos que, na proposta inicial, pensamos em utilizar somente a tecnologia móvel, porém, nem todos os alunos possuíam celulares compatíveis conectados à Internet.

Após a devolutiva do roteiro, os alunos deveriam realizar as correções, selecionar as imagens e, por fim, praticar a leitura do texto com o objetivo de aperfeiçoar a pronúncia, somente depois gravariam o áudio e finalizariam a produção do vídeo. É importante dizer

que, durante as aulas presenciais, para realização desta atividade, os alunos eram livres e poderiam escolher o melhor local para se reunir. Almejávamos com isso ressignificar os espaços escolares e ampliar os ambientes de aprendizagens, por ora, em muitos casos, restritos somente à sala de aula tradicional, uma vez que ainda existe a visão de que alunos fora da sala de aula, das quatro paredes, configura-se indisciplina, falta de organização e de controle escolar. Compreendamos como foi a realização desta atividade por meio das fotos a seguir:



Figuras 1 e 2: Alunos trabalhando em grupo – ressignificando os espaços escolares
Fonte: Os autores



Figuras 3 e 4: Aluna apresentando a primeira versão do áudio
Fonte: Os autores

Levando em consideração o barulho, que é inevitável em propostas como a descrita neste artigo, muitos alunos decidiram realizar a atividade fora da sala de aula, em espaços julgados por eles como sendo mais confortáveis e favoráveis para as discussões. Nas figuras 1 e 2, os alunos estavam produzindo o roteiro. Nas figuras 3 e 4, a participante solicitou que a professora-pesquisadora ouvisse o áudio e emitisse um parecer. Foi interessante que o

professor de Matemática passava no momento, e também teve a oportunidade de ouvir o áudio produzido pela aluna. Confirmando, assim, a presença de interlocutores reais e diversos, que vai além do professor-corretor. Na sequência, passaremos para a apresentação e análise dos dados.

5 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos os dados coletados a partir do questionário. Propusemos questões que, do nosso entendimento, ajudariam a responder nossas perguntas de pesquisa, para lembrar: (1) de que maneira a produção do vídeo contribuiu para o desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz de língua inglesa?, (2) em que medida o ensino híbrido favorece a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa?; (3) como a atividade de produção do vídeo proporcionou a aprendizagem de língua inglesa?

Em um primeiro momento, perguntamos aos participantes: “[v]ocê pode dizer que a produção do vídeo de alguma maneira beneficiou seu aprendizado em língua inglesa? Apresente argumentos”.

Nesta questão, 30 (trinta) participantes concordaram que a produção do vídeo beneficiou a aprendizagem de língua inglesa, e 4 (quatro) disseram que não. Salientamos que os 4 (quatro) questionários não serão analisados nesta seção, pois somente 2(dois) participantes forneceram argumentos, expondo: “*não mudou nada*”. Por acharmos as respostas vagas, decidimos não priorizá-las neste momento. Dos argumentos apresentados pelos 30 (trinta) participantes que disseram sim, destacamos:

P8: *Cheguei a desistir do vídeo, porque não me achava capaz. Mais comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia, é claro que o meu inglês não é bom, pois ainda não aprendi a falar fluentemente. Mais hoje posso dizer que não devemos nos colocar para baixo, por uma coisa que você consegue fazer, obivio que não vai sair perfeito, mais sai na sua medida. Valeu sim o esforço mesmo com as dificuldades. Recebi elogios após o trabalho é gratificante.*

P2: *A produção do vídeo me ajudou ir além dos meus limites, me envolvi bastante com o trabalho e busquei conhecimento para aprimorar o meu vídeo enriquecendo ainda mais meu aprendizado.*

P3: *O vídeo me deu a oportunidade de contar a minha rotina em inglês, coisa que até então nunca tinha tido a oportunidade ou até pensado em fazer, fazendo o*

vídeo, aprendi coisas que nem imaginava que podia fazer. A atividade ajudou a mim a fazer o que muitos têm medo, falar em inglês.

Com base nos depoimentos acima, percebe-se que a produção do vídeo contribuiu para que os aprendizes superassem limites, P2 pronuncia: “*fui além dos meus limites*”, logo P8 afirma: “*comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia*”, P3, por sua vez, argumenta: “*atividade ajudou a mim a fazer o que muitos têm medo, falar em inglês*”. Inferimos uma conquista de autonomia por parte dos participantes com relação à aprendizagem de LI, o que faz lembrar Paiva e Vieira (2005, p. 4), quando afirmam: “[...] autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição de idioma”. Igualmente, podemos trazer para este ponto os dizeres de Blos e Nicolaidis (2011, p. 16), pois, para as autoras, autonomia é uma capacidade do indivíduo que pode ser estimulada, sendo assim, entendemos que a produção do vídeo exerceu a função de motivador, não foi somente um artefato do sistema educacional, mas esse artefato provocou mudanças no sistema, e fez emergir novos comportamentos por parte dos participantes, como defendido em Paiva (2012, s/p).

Ainda nesse sentido, segundo Weissheimer e Leandro (2016, p. 127):

[a] aprendizagem autônoma colaborativa pode ocorrer quando os aprendizes de inglês interagem por meio de um grupo no FB em um contexto híbrido de aprendizagem no qual podem debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo que aumentam substancialmente o grau de exposição a essa língua.

Argumentamos ser importante trazer à baila as afirmações das autoras supracitadas, pois elas abordam o nosso contexto de pesquisa e reforçam a nossa intenção com a criação do grupo no *Facebook*. Pensamos que, ao compartilhar informações em um grupo nessa rede social, estaríamos oportunizando aos aprendizes uma aprendizagem autônoma e colaborativa, e proporcionando o compartilhamento de informações que poderiam ser acessadas independentemente de tempo e espaço, além de viabilizar a publicação das produções dos vídeos, tendo em vista um interlocutor real. Para constatar nossa ideia inicial, temos o depoimento de P3: “[o] vídeo me deu a oportunidade de contar a minha rotina em inglês, coisa que até então nunca tinha tido a oportunidade ou até pensado em

fazer”, e P23: “é difícil fazer um texto bom para mostrar as pessoas”. Nesse ponto, conforme Leffa (2016, p. 141), apreendemos:

(...) finalmente o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informações, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro.

Percebemos que houve transmissão de informações pessoais de maneira significativa, por parte dos aprendizes deste contexto, à medida que eles apresentaram aos interlocutores um pouco do que é a rotina deles, como visto em P3 citado anteriormente. Por fim, lembrarmos mais uma vez Leffa (2016, p. 143) que defende que: “a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor”.

Ainda com base na primeira questão do questionário, a palavra “capaz”, que apareceu em 5 (cinco) depoimentos, nos chamou a atenção, pois nos fez pensar no fato de que aprender uma nova língua é se ressignificar como pessoa, notemos:

P5: (...) pois me achava incapaz (...) e vi que sou capaz.

P6: (...) me fez ver que sou capaz de falar (...).

P7: (...) e pude ver que somos capazes (...).

P8: (...) Cheguei a desistir do vídeo, porque não me achava capaz. Mais comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia (...).

Com isso, podemos inferir que a atividade contribuiu para que estes participantes se reconhecessem como aprendizes-usuários da língua inglesa; nesse sentido, cabe recorrer a Rajagopalan (2013, p.69) que afirma: “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Ainda para o autor “não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística (...). A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68), no entanto, ele reconhece que a situação começa a mudar, é o que podemos constatar com o depoimento de P12: “[e]u comecei a não ter vergonha de falar em inglês”.

Podemos dizer que a atividade de produção do vídeo cooperou para que a língua inglesa se tornasse mais acessível, menos estrangeira ao aprendiz. Nesse sentido, segundo Almeida Filho (2010, p. 15), aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se “desestrangeiriza” para quem a

aprende”, na visão do autor, “[a] nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 12).

Na sequência, para verificarmos se este tipo de atividade era eficaz para a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa, perguntamos: “[c]onsiderando que uma hora-aula tem 50’ (cinquenta minutos). Quantas horas-aula você gastou para realizar o trabalho de produção do vídeo, fora da sala de aula? Qual etapa mais demorou? (Ex: roteiro, busca das imagens, áudio). Comente sua resposta”.

Houve divergência nas respostas, o que é compreensível e justificável devido ao nível de conhecimento apresentado pelos alunos – sabemos que a turma é heterogênea e alguns dominam mais e melhor a língua inglesa que outros, bem como os conhecimentos relacionados à informática. No entanto, em média, os dados revelaram a necessidade de 5 (cinco) horas-aula para realização do trabalho fora da sala de aula. O que foi ao encontro da nossa proposta inicial, pois propusemos uma ampliação de 6 (seis) horas-aula, sendo 1 (uma) para audição dos vídeos no *Facebook*, 2 (duas) para elaboração do roteiro fora da sala de aula e 3 (três) para produção do vídeo, salientamos que nos baseamos em uma hora-aula de 50 (cinquenta) minutos. Nessa perspectiva, 5 (cinco) alunos disseram ter dedicado duas horas-aula fora da sala de aula para realização do trabalho, e 1 (um) disse ter precisado de 14 (quatorze) horas-aula. Constatamos, portanto, uma discrepância com relação ao nível de dificuldade.

Diante dos resultados, podemos dizer que atividades híbridas demandam tempo extra e configuram uma possibilidade para ampliar a carga horária de língua inglesa. Neste momento, recorremos a Weissheimer e Leandro (2016, p. 126) “as vantagens de um curso híbrido para os alunos são a flexibilidade, o ritmo individualizado para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de compreensão e de produção oral”. Assim sendo, consideramos o ensino híbrido uma possibilidade que apresenta benefícios para o ensino de línguas.

Em outro questionamento, ao serem interrogados sobre a maior dificuldade na produção do vídeo, encontramos os resultados disponibilizados no Quadro 1.

| Dificuldades | Quantidade de respostas |
|-------------------------------|-------------------------|
| Fala/pronúncia/fonética | 16 |
| Produção do vídeo/informática | 13 |
| Escrita | 7 |
| Não apresentou dificuldades | 2 |
| No uso da língua como um todo | 1 |
| Falar horas | 1 |

Quadro 1: Apresentação de resultados
Fonte: Os autores

Com base no Quadro 1, verificamos que os participantes apresentaram diferentes tipos de dificuldades durante a elaboração do trabalho, o que nos faz deduzir que a atividade exigiu dos aprendizes o desenvolvimento de outras capacidades, não somente de domínio linguístico, de maneira específica, relacionadas aos tópicos gramaticais. Sendo assim, justificamos as dificuldades reveladas, baseado em Leffa (2016, p. 140), pois para o autor: “[a] dificuldade de aquisição aumenta quando buscamos o desenvolvimento da língua em sua plenitude” e complementa, “incluindo sua recepção e produção, tanto na modalidade escrita como oral, chegando-se a uma dificuldade máxima na interação oral”. A fala do autor pode ser constatada neste contexto de pesquisa, uma vez que a maior dificuldade para a realização da atividade esteve relacionada aos aspectos da oralidade. Para confirmar, destacamos as seguintes respostas:

***P6:** Com certeza foi gravar os áudios, pois falar uma língua estrangeira não é fácil, tive ajuda de colegas e da professora, confesso que usei muito o “google tradutor” para poder entender melhor as palavras.*

***P8:** Fazer o áudio. Pois era um desafio, você não saber falar inglês e derrepente ter que se depara com um trabalho desses.*

***P24:** Falar bem a pronúncia. Eu sempre tive uma noção boa do inglês, mas raramente tinha chance de treina-lá, por isso a parte mais difícil.*

***P29:** Falar, porque eu não sabia falar algumas coisas em inglês o que fez eu aprender.*

***P31:** Falar. Pois nunca fui proposto fala so copia do quadro.*

É importante dizer que, apesar das dificuldades pontuadas, dos 30 (trinta) questionários analisados, 23 (vinte e três) participantes reconheceram que o trabalho de produção do vídeo favoreceu uma melhora na pronúncia/fala/fonética da língua inglesa, conforme podemos verificar por meio dos seguintes depoimentos:

P16: “o vídeo foi uma forma de aprendizado interessante pois desenvolvemos a fala”.

P18: “além de existir palavras que eu não sabia também me ajudou a desenvolver a fonética na língua inglesa”.

P23: “ajudou na pronúncia e ajudou aprender mais palavras”.

As respostas acima dialogam com nossos anseios, de modo particular, com as expectativas da professora-pesquisadora, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de outras capacidades não somente a compreensão escrita. Percebemos que os aprendizes apresentam maior dificuldade em atividades de produção sejam elas orais e/ou escritas, ou de ordem técnica como no caso da produção do vídeo que exigia um conhecimento na área de informática. Sabemos que nossos alunos passam parte do tempo manipulando as ferramentas digitais, entretanto, ainda apresentam dificuldades em atividades de produção em contextos educacionais, os quais requerem o uso pedagógico das novas tecnologias. A partir dos dados, pontuamos a necessidade da escola desenvolver mais atividades de produção, seja envolvendo a parte técnica, seja relacionada ao ensino de línguas em qualquer outra disciplina da grade curricular.

Em uma próxima pergunta, buscamos investigar se os alunos desenvolveram o trabalho sozinho ou em grupo, perguntamos: “[v]ocê realizou o trabalho sozinho ou em grupo? Com a ajuda dos amigos é mais fácil se aprender uma língua? Justifique sua resposta”.

Verificamos que 16 (dezesseis) participantes afirmaram ter desenvolvido o trabalho sozinho, 17 (dezessete) em grupo e 1 (um) não respondeu. Os dados nos levaram na direção de Dickinson (1991, p. 11), para quem autonomia é o termo que descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a própria aprendizagem e pela implementação dessas escolhas. Sendo assim, os aprendizes, deste contexto, ficaram responsáveis por escolher se fariam o trabalho em grupo ou individualmente. Nesse sentido, P4 diz ter realizado o trabalho sozinho, justificando sua escolha pelo fato de que quando a atividade é pessoal, como no caso em questão, realizá-la sozinho é mais agradável e sai como o autor realmente planejou sem haver interferências dos outros. Já P9, que escolheu trabalhar em grupo, explica o seguinte: “fiz o trabalho em

grupo porque é mais fácil de fazer podemos trocar informações e exercer um bom trabalho e ter bom desempenho”.

A partir dos depoimentos acima, pode-se estabelecer uma relação com conceitos importantes, apresentados por Dickinson (1991), relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, sendo eles: a autoinstrução, o autodirecionamento e o autoacesso. O primeiro e bastante significativo é à “autoinstrução”, que se refere a situações nas quais os aprendizes trabalham em grupos ou sozinhos sem o controle direto do professor, como no caso do trabalho neste texto relatado. Para a autora, esse tipo de trabalho pode ocorrer em um curto período de tempo ou durante todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, a autoinstrução consiste no princípio de que o professor procura incluir os aprendizes no processo de tomada de decisões e transferir para os aprendizes a responsabilidade de gerenciar o próprio processo de aprendizagem.

Outro termo que merece destaque, exposto por Dickinson (1991), é o “autodirecionamento”, o qual se refere às atitudes individuais, nas quais os aprendizes são preparados para ser responsáveis pela própria aprendizagem. Os aprendizes retêm a responsabilidade por todos os aspectos de gerenciamento da sua aprendizagem, mas, provavelmente, procurarão ajuda de especialistas para executar algumas tarefas. Como no caso de P25 que procurou ajuda de uma amiga, “pois ela faz curso e sabe falar inglês muito bem e me ajudou bastante”. Já segundo P5, foi necessária “muita persistência para conseguir executar com sucesso”, sendo assim, o sucesso o fez perceber que era capaz.

Sabemos, mas é preciso insistir, um aprendiz autônomo poderá trabalhar em grupos e/ou pares. “Autonomia não significa estar isolado” (DICKINSON, 1991, p.13), embora os participantes abaixo tenham trabalhado em grupo, verificamos que eles desenvolveram autonomia com a realização da atividade. Vejamos:

***P9:** Fiz em grupo porque é mais fácil de fazer podemos trocar informações exercer um bom trabalho e ter bom desempenho.*

***P18:** Em grupo com certeza pois sempre haverá uma que sobressai, sendo assim, ele ajuda os outros.*

***P19:** Tive ajuda de uma pessoa na produção do roteiro. Sim é mais fácil se aprender com a ajuda de amigos, pois quando se interage com o trabalho a aprendizagem é maior.*

***P29:** Com minha prima. É mais fácil com amigos, pois quem sabe pode ajudar os outros.*

Com base nos dados acima, percebemos que os aprendizes buscaram ajuda necessária para realização da atividade, souberam trabalhar em grupo e são conscientes sobre a importância da aprendizagem colaborativa.

Quanto ao termo “autoacesso”, esse é referente à organização de materiais didáticos e alguns equipamentos que auxiliam na aprendizagem. Assim sendo, o aprendiz acessa informações disponíveis a partir dos diversos materiais e mídias para construir o conhecimento. No caso de P6, o participante gerenciou a aprendizagem fazendo uso de ferramentas como o “*google tradutor*” com o objetivo de entender melhor as palavras, destacamos nesse ponto, a autonomia do participante como usuário de recursos tecnológicos (PAIVA, 2005, p. 4).

Mas, como avaliar se um aprendiz é autônomo ou não? Little (1991, p. 4) afirma que reconhecemos a autonomia de um aprendiz pelo comportamento apresentado por ele. Porém, há a necessidade de considerar as variáveis individuais, tais como, idade, progresso na aprendizagem, entre outras. Manifestando, assim, a autonomia de diferentes maneiras.

Little (1991) observa o fato de a aquisição de autonomia, em contextos institucionais, não ser um processo fácil. É uma tentativa de conscientizar os aprendizes da necessidade de aproximação com tarefas e técnicas que, a primeira vista, causam desorientação e transmitem uma ideia de aprendizagem não significativa, sem objetivos. Como no caso de P8 mencionado acima, que diz ter pensado em desistir do vídeo, mas percebeu que com esforço conseguiria e ao final reconhece que o esforço foi positivo e o levou ao sucesso. Sendo assim, quando o processo é compreendido e bem sucedido, esse modelo traz ricos benefícios ao aprendiz, uma vez que ele passa a ser sujeito ativo e consciente no processo de aprendizagem (LITTLE, 1991).

Por fim, relacionamos os dados com o construto motivação, destacamos o depoimento de P30 que disse: “(...) motivada pelos pontos do trabalho, e sem gosta tive que estudar inglês e a pronúncia”. Podemos inferir de maneira clara que o participante foi movido pela motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2000), ou seja, fez uso da língua inglesa e realizou a atividade por causa dos pontos do trabalho e não por desejo e vontade próprios. Por outro lado, percebemos em P33 uma motivação intrínseca quando o participante disse: “(...) busquei conhecimento para aprimorar o meu vídeo enriquecendo ainda mais o meu

aprendizado”, ou seja, o participante se esforçou para realizar a atividade por acreditar na importância dela.

Trazemos para a discussão Gardner (2001, p. 9) para quem motivação implica em várias facetas, logo, um indivíduo motivado apresenta diferentes atributos. A fim de confirmar se os aprendizes deste contexto estavam motivados ou não, apresentaremos os sete atributos disponibilizados por Gardner (2001) e buscaremos dados através dos depoimentos coletados que os comprovem. Analisemos o quadro a seguir:

| Atributos (GARDNER, 2001) | Depoimentos |
|--|--|
| Esforça para alcançar os objetivos, é persistente e atento às tarefas propostas. | P5: <i>“com muita persistência consegui executar com sucesso e vi que sou capaz, achei muito educativo em meu ver”.</i> |
| Possui objetivos e desejos. | P22: <i>“(…) com a procura de benefícios para melhorar a pronúncia a pessoa tende a aprender mais”.</i> |
| Se diverte realizando as tarefas. | P18: <i>“e ficou bem legal”.</i> |
| Recebe reforços positivos pelo sucesso. | P8: <i>“Receber elogios após o trabalho é gratificante”.</i> |
| É consciente sobre os sucessos e os fracassos. | P8: <i>“(…) é claro que o meu inglês não é bom, pois ainda não aprendi a falar fluentemente. Mais hoje posso dizer que não devemos nos colocar para baixo, por uma coisa que você consegue fazer, obvio que não vai sair perfeito, mais sai na sua medida”.</i> |
| É estimulado pelos desafios. | P14: <i>“serviu como forma de alavanque, pois quanto eu não consegui falar a palavra corretamente eu via como um desafio, onde a vontade de cumprir esse desafio, incrivelmente era menor que aprender”.</i> P32: <i>“o aluno é obrigado a se desafiar tanto para aprender vocabulário quanto pronúncia”.</i> |
| Faz uso de estratégias para superar os desafios. | P6: <i>“confesso que usei muito o “google tradutor” para poder entender melhor as palavras”.</i> |

Quadro 2: Atributos dos aprendizes motivados

Fonte: Gardner (2001) e os autores

O quadro acima nos permite dizer que a atividade proposta possibilitou o desenvolvimento da motivação do aprendiz, uma vez que, no nosso entendimento, os dados apresentados revelam os atributos de um indivíduo motivado segundo Gardner (2001). Por fim, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho.

6 Considerações finais

Esperávamos que este projeto proporcionasse uma maior autonomia e motivação do aprendiz de língua inglesa, e a partir da análise dos dados foi possível perceber que este objetivo foi alcançado. Sabemos que a sala de aula é um sistema complexo, nem todos

desenvolvem da mesma forma, no mesmo tempo e com as mesmas atividades, assim, reconhecemos que houve alunos que alcançaram um maior, outros um menor nível de autonomia e motivação.

Quanto aos nossos anseios de implementar de forma oficial esta proposta no contexto estudado, a fim de ampliar a carga horária da disciplina de língua inglesa, entendemos que não será um processo fácil, principalmente porque envolve questões burocráticas e profissionais da área de letras com perfis e concepções pedagógicas e teóricas diversos, no entanto, com este trabalho foi possível aumentar em 5 (cinco) aulas a carga horária destes participantes.

Podemos dizer que de maneira geral a produção do vídeo contribui para melhorar as capacidades de compreensão oral e escrita dos aprendizes à medida que proporcionou uma melhora na fala e na aquisição de vocabulário, como vimos na seção de apresentação e análise dos dados.

Por último, acreditamos que os resultados deste trabalho, no campo acadêmico-pedagógico, no que se refere ao ensino de LI em contextos técnicos de nível médio, proporcionarão um embasamento teórico para os profissionais que atuam em contexto semelhante e buscam outras possibilidades de ensino fundamentadas em resultados de pesquisas aplicadas no âmbito do ensino de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes/Arte língua, 2010.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BENSON, P. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001. p. 7-21.

BLOS, D.; NICOLAIDES, C.S. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso. *Calidoscópio*, v.9, n. 1, p.15-27, 2011.

BRASIL. Lei 9.394/96 — *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012b, p. 295–315.

DICK, B. *Action Research: action and research*. 2002. Disponível em: <<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

DICKINSON, L. Basic issues in self-instruction. In: DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 4-42.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D. & S., Paraskevi. Virtual Learning Environment. In: DIMITRACOPOULOU (ED). *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"*. Kastaniotis Editions, Greece. Disponível em: <PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. 2001. p. 1-27. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

HOLEC, Henri. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. *Austrália*. Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, W. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez 2012.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, W. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. System. vol. 24, n. 4, 1996, p. 427-435.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102–17, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de aprender e ensinar*

línguas estrangeiras. crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011, p. 223-58.

MATTOS, A.M.A. Novos letramentos, ensino de línguas estrangeiras e o papel da escola pública no séc. XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-84.

MORAN, J.M. *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

ORTEGA, Lourdes. *Understanding Second Language Acquisition*. 1. ed. Hodder Education, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G., GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

_____, V. L. O. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas*. CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa. Pelotas: Educat, 2012.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa*. histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____; BRAGA, J. *Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

_____; VIEIRA, L.I.C. *A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em: 3 set. 2014.

_____. V.L.M.O. Autonomy in second language acquisition. *SHARE: An Electronic Magazine* by Omar Villarreal and Marina Kirac N. 146, ano 6, May 6th 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building online learning communities: effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2007. Disponível em: <PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>. Acesso em: 28 out. 2009.

RABELLO, C. R. L, HAGUENAUER, C. Sites de Redes Sociais e Aprendizagem: Potencialidades e Limitações. In: *Revista EducaOnline*, Vol. 5, nº 3, 2011.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. 3. ed. São Paulo: Parábola. 2003.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7–31.

RYAN, R. E DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 2000, p. 54-57. Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+oo.pdf>>. Acesso em: 7 jun 2012.

SOUZA, S. A.. *Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto de educação profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Disponível em: http://ppla.unb.br/images/Dissertacoes/2013/sheilla_andrade_de_souza_2013.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.112-119.

_____. *Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443–6. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

WEISSHEIMER, J; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, J; LEFFA, W. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Data de submissão: 23/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016