

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN UNIVERSIDADE
FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO-UFERSA

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIOGRANDE
DO NORTE

**ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA
PÚBLICA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR**

MOSSORÓ

2024

JOÃO JEISIANO SALVADOR DA SILVA FERNANDES

**ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA ESCOLA
PÚBLICA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO PROFESSOR-
PESQUISADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semiárido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Orientador: Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima

MOSSORÓ

2024

FICHA CATALOGRÁFICA
Biblioteca IFRN – Campus Mossoró

F3363e Fernandes, João Jessiano Salvador da Silva.

Ensino de inglês mediador por tecnologias digitais na escola pública : uma análise dialógica do discurso do professor-pesquisador / João Jessiano Salvador da Silva Fernandes. – 2024.

94 f. + [21f]

Dissertação (Mestrado em Ensino) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Universidade Federal Rural do Semi-Árido, 2024.

Orientador: Dr. Samuel de Carvalho Lima.

1. Tecnologias digitais. 2. Língua inglesa. 3. Escola pública.
4. Análise dialógica do discurso. I. Título.

CDU: 811.111:808.1

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária
Elvira Fernandes de Araújo Oliveira - CRB 15/294

JOÃO JEISIANO SALVADOR DA SILVA FERNANDES

**ENSINO DE INGLÊS MEDIADO POR TECNOLOGIAS DIGITAIS NA
ESCOLA PÚBLICA: UMA ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO DO
PROFESSOR-PESQUISADOR**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (POSENSINO) da associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), a Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Ensino. Linha de pesquisa: Ensino de Línguas e Artes.

Dissertação apresentada e aprovada em 30/09/2024 pela seguinte Banca Examinadora

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **SAMUEL DE CARVALHO LIMA**
data: 30/09/2024 08:18:14 -0100
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Samuel de Carvalho Lima, Dr. – Presidente

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Documento assinado digitalmente
 **ANANIAS AGOSTINHO DA SILVA**
data: 30/09/2024 14:42:03 -0100
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Ananias Agostinho da Silva, Dr. – Examinador Interno

Universidade Federal Rural do Semi-Árido

Documento assinado digitalmente
 **MARIA LEIDIANE TAVARES FREITAS**
data: 30/09/2024 14:02:20 -0100
verifique em <https://validar.itl.gov.br>

Maria Leidiane Tavares Freitas, Dra. – Examinadora Externa

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, em primeiro lugar, ao nosso criador, Deus, por conceder-me a oportunidade de existir neste plano terrestre e buscar, a cada dia, minha evolução.

Aos meus pais Floriano José Fernandes e, em especial, à minha mãe Enesiana Salvador da Silva Fernandes, por confiar em mim e sempre me motivar a ser um ser humano cada vez melhor.

Agradeço também aos meus filhos, Theo e Maria Letícia, pois eles são o principal motivo para que eu busque sempre o conhecimento e o aprimoramento profissional, e à minha esposa, Aretuza.

Agradeço também aos meus colegas e amigos do campus Presidente Figueiredo do Instituto Federal do Amazonas, que estiveram ao meu lado, sempre com uma palavra de motivação e superação. Em especial, a professora Dra. Teresinha Vilas Boas e a professora Ma. Erismar Nunes.

Aos meus colegas e amigos do mestrado, especialmente, os mestrandos da turma de 2022, entre eles Mateus, Marxuel, Pollyana, Dany, Samuel, Élide, Ramon, Marlison e todos aqueles que dividiram comigo as preocupações, mas, sobretudo, os momentos de aprendizagem.

Sou muito grato ao professor Dr. Ananias Agostinho da Silva, que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico, fazendo contribuições muito pertinentes desde a minha qualificação até a minha defesa.

Quero agradecer também às professoras Dra. Maria Leidiane Tavares Freitas e Dra. Ana Maria Pereira Lima, que fizeram a gentileza de participar da minha banca de defesa, e ao professor Dr. Giann Mendes Ribeiro, por também aceitar participar da minha banca de defesa.

Aos professores do POSENSINO, principalmente, ao meu orientador, Prof. Dr. Samuel de Carvalho Lima, pela oportunidade de poder aprender muito ao longo desses dois anos, pois Samuel é um exemplo de professor e de pesquisador que vale a pena ser seguido e que, com certeza, levarei para a vida.

RESUMO

O uso de tecnologias digitais no ensino de Língua Inglesa, na escola pública, é um tema amplamente estudado, especialmente com a constante inovação de aplicativos que auxiliam no processo de aprendizagem (Paiva, 2019; Aragão & Guanaes, 2022). Neste sentido, o objetivo deste trabalho foi investigar o ensino de Língua Inglesa mediado por tecnologias digitais na escola pública a partir da análise do discurso de professores-pesquisadores participantes do Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ABRALITEC). Para isso, elencou-se como objetivos específicos, identificar as tecnologias digitais utilizadas para ensinar a língua inglesa na escola pública e elucidar o posicionamento dos professores-pesquisadores de inglês sobre o ensino da língua por meio de tecnologias digitais. Assim, fundamentou-se nas concepções de que a língua é interação discursiva e mediadora das relações humanas que são evidenciadas por meio de enunciados concretos e realizadas em forma de gêneros do discurso (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). A abordagem desta investigação é de caráter qualitativo (Minayo, 2017; Gonzalez, 2013, 2020; Gerhardt & Silveira, 2009). Já o *corpus* foi constituído de 28 resumos de comunicações orais publicados nos cadernos de resumos do Seminário Internacional da ABRALITEC em suas edições I, II, III, no eixo temático, que trata sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de Língua Inglesa. Para analisar esses resumos, adotou-se a Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2021). Os resultados da pesquisa indicaram que os professores de inglês utilizam uma ampla gama de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa, com variações dependendo da abordagem adotada. Além disso, o uso dessas tecnologias possibilita a interação entre professores e alunos fora do ambiente escolar, facilitando o processo educativo. No entanto, a comunidade acadêmica ainda enfrenta desafios a serem superados.

Palavras-chave: tecnologias digitais; língua inglesa; escola pública; análise dialógica do discurso.

ABSTRACT

The use of digital Technologies in teaching English in public schools is a widely studied topic, especially with the constant innovation of applications that assist the learning process (Paiva, 2019; Aragão, Guanaes, 2022). Thus, this research aims to investigate the English language teaching mediated by digital technologies in public schools based on the analysis of the discourse of professors-researchers participating in the ABRALITEC International Seminar. In addition to identifying the digital technologies used to teach the English language in public schools and thereby elucidating the professors-researchers on language teaching through digital technologies. For this, we are based on the conceptions that language is a social interaction and mediator of human relationships that are evidenced through concrete utterance and carried out in the form of speech genres (Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017). The approach of this investigation is qualitative (Minayo, 2017; Gonzalez, 2013; Gerhardt & Silveira, 2009). The corpus consists of 28 abstracts of oral communications that were published in the abstracts booklets of the ABRALITEC International Seminar in its editions I, II, III, in the thematic axis that deals with new technologies Applied to the teaching and learning of the English language. To analyze these abstracts, we adopted Dialogical Discourse Analysis (Brait, 2021). The research results indicated that English teachers use a wide range of digital Technologies in the English language teaching-learning process, with variations depending on the approach adopted. Furthermore, the use of these Technologies enables interactions between teachers and students outside the school environment, facilitating the educational process. However, the academic community still faces challenges to be overcome.

Keywords: digital technologies; english language; public school; dialogic discourse analysis.

LISTA DE SIGLAS

ABRALITEC - Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

ADD - Análise Dialógica do Discurso BNCC - Base Nacional Comum Curricular.

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica.

COVID - Corona Virus Disease.

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

EAD – Educação a Distância.

ECO - Escrita Colaborativa Online.

EMI - English as a Medium of Instruction.

IFAM - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. MEC – Ministério da Educação.

MEO - My English Online.

PNLD - Programa Nacional do Livro e do Material Didático.

SETEC-CAPES/NOVA – Capacitação para Professores da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

SESU - Secretaria de Educação Superior.

SIABRALITEC – Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico.

UFRPE - Universidade Federal Rural de Pernambuco

.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Preferência por aplicativos didáticos.	19
Figura 2 - Preferências pelas línguas estrangeiras.....	21
Figura 3 - Aceitação do Duolingo entre alunos e professores.....	22
Figura 4 - Tecnologias digitais mais utilizadas durante o ensino remoto	32
Figura 5 - Exemplar de resumo	68
Figura 6 - Tipos de discursos que se bivocalizam com o discurso acadêmico.....	70
Figura 7 - Representação dos discursos na íntegra.....	71
Figura 8 - Representação do discurso ideológico.....	73
Figura 9 - Representação de R1.....	74
Figura 10 - Representação de R14.....	82
Figura 11 - Representação de R12.....	83
Figura 12 - Representação de R17.....	84
Figura 13 - Representação de R35.....	867

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Aplicativos mais utilizados no ano de 2018.....	18
Quadro 2 - Estágios para normalização do uso de aplicativos	20
Quadro 3 - Lista dos resumos do I SIABRALITEC.....	61
Quadro 4 - Lista dos resumos do II SIABRALITEC	62
Quadro 5 - Lista dos resumos do III SIABRALITEC	65
Quadro 6 - Lista dos títulos dos resumos que foram analisados	66
Quadro 7 - Mapeamento das tecnologias digitais por resumo.....	70

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	15
2.1 ENSINO DE INGLÊS E TECNOLOGIAS DIGITAIS	15
2.2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO	36
3 PERCURSO METODOLÓGICO.....	57
3.1 TIPO DA PESQUISA	57
3.2 CONSTITUINDO O CORPUS	58
4 DISCUSSÃO DOS DADOS	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS	91

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, no mundo globalizado, muito se fala da internet como um importante componente para auxiliar as pessoas em diferentes áreas de conhecimento. Segundo Almeida (2002), na educação do século XX, o ensino era centrado em textos e livros didáticos, mas, neste século XXI, estamos, sem dúvida, observando uma maior interação entre os olhares de educadores e educandos para promover educação por meio da internet.

As tecnologias já fazem parte do contexto escolar por algumas décadas, seja pelo uso de um simples projetor, seja pelo uso de uma televisão. Hoje, elas são conhecidas como tecnologias digitais, pois com o avanço tecnológico foram sendo criadas novas ferramentas que podem facilitar o ensino e a aprendizagem, com destaque para aplicativos que são utilizados com o auxílio da internet.

A tecnologia digital, desde seu surgimento, tem provocado transformações significativas no modo como as pessoas se comunicam e se relacionam, refletindo na forma como ensinam e aprendem. De acordo com Rech (2018), o uso das tecnologias digitais pode acomodar diferentes estilos de aprendizagem e níveis, uma vez que, a web e as tecnologias digitais oferecem elementos para serem explorados, os quais podem ampliar a gama de aprendizagem em línguas adicionais.

Assim, a partir do surgimento dessas tecnologias, foram aparecendo novas possibilidades de ensinar línguas adicionais, uma vez que elas possibilitaram que os professores pudessem utilizar novos procedimentos de ensino, além daqueles convencionais como o uso do livro didático. Nesse sentido, Soares e Lima (2019) demonstram por meio de uma pesquisa com o uso do aplicativo Duolingo, realizada no Instituto Federal do Rio Grande do Norte/campus Ipanguaçu, que os avanços tecnológicos presentes nos dispositivos móveis abriram um leque de oportunidades para que as escolas passem a usar essas tecnologias durante o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa, tanto para o público em sala de aula, ambiente presencial, quanto fora delas.

Neste contexto, a variedade de aplicativos possibilita que os professores escolham aquele que mais se adequa às necessidades dele em sala de aula. Nesse sentido, percebe-se que entre os vários aplicativos que podem ser utilizados, o *WhatsApp* se destaca por ser bastante usado por professores e estudantes dentro do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Nessa perspectiva, Lima e Mendes (2020) afirmam que a utilização do aplicativo WhatsApp está condicionada, principalmente, pela popularidade desse aplicativo e das possibilidades de uso como suporte ao ensino-aprendizagem de línguas adicionais.

Os relatos de experiências exitosas com o uso das tecnologias digitais são diversos. Nesse sentido, Costa e Lima (2022) realizaram uma pesquisa com 12 professores de Língua Inglesa que lecionam em escolas estaduais de Ensino Fundamental e Médio do Rio Grande do Norte. Segundo os pesquisadores, ao serem perguntados sobre o uso de tecnologias no ensino remoto de inglês, todos os participantes da pesquisa foram unânimes ao responderem que utilizaram o Whatsapp como recurso tecnológico para a interação com seus alunos.

Vale destacar que, a utilização de tecnologias digitais no ensino da língua inglesa está alicerçada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que traz as linguagens e suas tecnologias como uma de suas áreas de conhecimento, sendo nesta área em que a disciplina de inglês está inserida. Esse documento oficial afirma que a Língua Inglesa é uma disciplina obrigatória no Ensino Médio e que, devido a sua multiplicidade e sua variedade de usos, faz com que ela seja caracterizada como uma língua franca. “No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da língua inglesa na cultura digital.” (Brasil, 2018, p. 484). Contudo, mesmo que o uso dessas tecnologias esteja respaldado neste documento oficial, ainda encontra resistência. Nesse sentido, Paiva (2019, p. 5) ressalta que “as inovações tecnológicas sempre foram vistas com reservas por uns e com entusiasmo por outros, mas é inquestionável a sua relevância no ensino de línguas modernas”.

Dando continuidade a esse debate e trazendo especificidades sobre o uso de tecnologias digitais no ensino de inglês na escola pública, entendemos que ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais pode ser debatido por meio da análise dos discursos de professores de inglês sobre essa prática pedagógica em tempos recentes, antes, durante e pós-pandemia, por considerar não só o que já foi produzido acerca das tecnologias digitais aplicada ao ensino dessa língua como também as discussões presentes sobre o tema.

Diante disso, é preciso considerar os diferentes relatos que possam trazer dados para ampliar debates e pesquisas no âmbito educacional. Por isso, o discurso acadêmico do professor de língua inglesa, em torno do ensino dessa língua, será o nosso objeto de análise. Desta forma, escolhemos utilizar os resumos publicados no seminário internacional no qual tivemos experiências exitosas. Isso porque a nossa experiência docente no Ensino Técnico de Nível Médio Integrado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), bem como a nossa participação como membro da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (ABRALITEC) nos ajudaram e muito com a nossa formação.

A ABRALITEC é uma associação que foi criada em 2015 durante uma capacitação para

professores de inglês da segunda turma do Programa SETEC-CAPES/NOVA - Chamada Pública SETEC/MEC em 01/2015. É importante ressaltar que as associações de professores contribuem com o debate sobre o ensino e a aprendizagem de línguas por meio da realização de eventos especializados. Assim, de acordo com Lopes (1999), as associações de professores têm um relevante papel que ajuda no desenvolvimento da área das línguas adicionais no Brasil. Segundo o pesquisador, “as associações criam um espaço acadêmico importante para o desenvolvimento da área como também um espaço político de defesa da educação em LEs no Brasil” (Lopes, 1999, p. 425). De acordo com Lopes, essas associações se destacam de forma independente com profissionais que atuam na área das línguas adicionais, os quais organizam eventos anuais que têm tido grande influência na área.

A exemplo do que disse Lopes, a ABRALITEC vem realizando seminários internacionais, nos quais os professores associados (público interno), bem como os não associados (público externo) têm publicado suas produções acadêmicas e apresentado aos seus pares o resultado de suas reflexões, muitas vezes, voltadas para suas práticas docente. Esses eventos ganham grande relevância para esta pesquisa, uma vez que a maioria dos trabalhos apresentados nas comunicações orais estão dentro da nossa área de interesse que é a escola pública. Nesta dissertação, temos como conceito de escola pública, aquela escola que oferta a educação básica, seja nas esferas municipal, estadual ou federal. Logo, nessa escola, o ensino de inglês é obrigatório no ensino fundamental anos finais e no ensino médio (Brasil, 2018).

Em 2018, a ABRALITEC realizou o seu primeiro seminário internacional, o I SIABRALITEC. Após essa primeira edição, foram realizadas mais 4 edições: em 2019, 2020, 2022 e 2024 (II, III, IV e V SIABRALITEC), respectivamente. Porém, para a nossa pesquisa só foram utilizados os cadernos de resumos dos I, II e III SIABRALITEC, uma vez que, quando o IV e V SIABRALITEC aconteceram, esta pesquisa já estava em andamento. Ressaltamos que o SIABRALITEC é constituído por palestras, mesas redondas, oficinas e comunicações orais. Esta última está diretamente ligada ao nosso objeto de análise, pelo fato de ser nas comunicações orais onde cada professor(a) relata, de forma singular, sobre suas práticas docentes que foram realizadas ou ainda estão em andamento.

Na estrutura do SIABRALITEC, as comunicações orais estão organizadas por eixos temáticos que versam sobre: Experiências Exitosas no Ensino da Língua Inglesa da Rede Federal, Descolonização e o Inglês como Língua Franca, Língua Inglesa e Internacionalização e English as a Medium of Instruction (EMI), Multiletramentos e Letramento Visual, Literaturas de Língua Inglesa, English For Specific/Academic Purposes, Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Inglesa e outros temas relacionados ao ensino e à

aprendizagem de inglês na Rede Federal de Ensino.

Considerando esta estrutura e o fato da nossa pesquisa discorrer sobre tecnologias digitais e o ensino de inglês, o eixo temático que consta em nosso *corpus* é o que trata sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, no qual fizemos o uso dos resumos que estão listados nos cadernos de resumos do Seminário Internacional da ABRALITEC, referente às edições I, II e III.

Vale destacar que utilizar os resumos de comunicações individuais em um evento acadêmico especializado, a exemplo da SIABRALITEC, para criar inteligibilidade sobre o ensino de inglês não é algo inédito. Isso pode ser evidenciado em Lima (2023a) que analisou, dialogicamente, 12 resumos de comunicações orais do eixo temático sobre experiências exitosas no ensino de língua inglesa que foram publicados no caderno de resumos do III SIABRALITEC e Lima (2023b) com a análise de 5 resumos do eixo temático sobre Internacionalização e English as a Medium of Instruction da mesma edição do evento. Assim, partindo do pressuposto de que a língua reflete e refrata a realidade social (Volóchinov, 2017), vemos na realização desta investigação a oportunidade de analisar o que nossos pares, ou seja, profissionais que ministram a disciplina de língua inglesa, têm realizado na prática de sala de aula, ensinando a língua e usando as tecnologias, na convergência cada vez mais, para o entendimento do ambiente escolar, como espaço privilegiado de socialização e aprendizado mútuo entre professores e alunos.

Quando o professor de inglês opta por refletir sobre sua prática profissional no contexto acadêmico, podemos identificar, de maneira mais explícita, a prática do professor-pesquisador comprometido com a partilha de suas reflexões e o avanço do conhecimento sobre o ensino da língua inglesa. Essas reflexões e conhecimento também são evidenciadas por meio do discurso acadêmico que, por sua vez, pode se bivocalizar com outros discursos de forma explícita ou velada. Logo, diante de diferentes posicionamentos de professores-pesquisadores acerca do uso das tecnologias digitais na sala de aula, propomos a seguinte questão de pesquisa: Quais são os discursos que se bivocalizam do discurso acadêmico sobre o ensino de inglês mediado por tecnologias digitais no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC?

Para responder a esse questionamento, decidimos realizar uma investigação que será orientada por uma análise discursiva alicerçada na Análise Dialógica do Discurso (ADD), fundamentada nos estudos bakhtinianos e do Círculo. No grupo de conceitos que podem orientar uma ADD, fundamentamos esta investigação abordando os conceitos de língua/linguagem, interação discursiva, enunciado e gêneros do discurso, que, à luz dos estudos bakhtinianos, são conceitos interdependentes e intercomplementares.

Para tanto, elencamos como objetivo geral, investigar o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais na escola pública a partir de uma análise dialógica do discurso de professores-pesquisadores participantes do Seminário Internacional da ABRALITEC. Para dar conta desse objetivo, propomos como objetivos específicos: identificar as tecnologias digitais utilizadas para ensinar a língua inglesa na escola pública; bem como elucidar o posicionamento dos professores-pesquisadores de inglês sobre o ensino de língua por meio de tecnologias digitais.

Esta pesquisa traz, em sua fundamentação teórica, duas seções. Na primeira, apresentamos uma discussão sobre tecnologias digitais aplicadas ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa. Em seguida, apresentamos a seção sobre a ADD, nela trazemos alguns conceitos bakhtinianos que fundamentam a nossa análise. Após a seção da fundamentação teórica, apresentamos o nosso percurso metodológico, nele vamos detalhar o nosso corpus. Por fim, apresentamos uma seção de análise e discussão do corpus que é constituído pelos resumos publicados nos cadernos de resumos do SIABRALITEC I, II, III, no eixo temático que trata sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e a aprendizagem da língua inglesa.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Como dito anteriormente, esta seção será composta por duas subseções. Na primeira subseção, apresentamos uma discussão sobre investigações que tematizam a interface entre o ensino de língua inglesa e o uso de tecnologias digitais na escola pública, mostrando como esse assunto tem sido tratado nos últimos anos no campo acadêmico. Na segunda subseção, abordamos a teoria baseada nos estudos de Bakhtin e do Círculo, que trazem a discussão dos conceitos de língua, linguagem, interação discursiva, gêneros do discurso e, sobretudo, enunciado.

2.1 ENSINO DE INGLÊS E TECNOLOGIAS DIGITAIS

A comunicação por meio de línguas adicionais é um elemento essencial para aumentar as possibilidades de aprendizagem, potencializando as interações com diferentes falantes e viabilizando o entendimento de novos campos multiculturais. Por isso, é importante aproximar os estudantes às diversas formas de comunicação social possibilitada pelo uso da internet e das tecnologias digitais, como as redes sociais, por exemplo, que permitem a interação em tempo real, assim, contribuindo para uma aprendizagem permanente. Nesse sentido, nesta seção apresentamos uma discussão sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa mediada por tecnologias digitais.

A relação entre o ensino de inglês e as tecnologias digitais acontece de formas variadas, com tecnologias variadas em diversos contextos. Porém, não podemos lançar mão de um debate sobre tecnologias digitais e ensino de inglês, sem mostrar as etapas de inserção dessas tecnologias no ensino de línguas modernas. Desta forma, Paiva (2019) considera que existiu três momentos marcantes associados à criação de tecnologias, ao longo da história do ensino de línguas modernas.

A pesquisadora destaca que, primeiramente, foi inventada a prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos. Em seguida, vem o segundo momento com o surgimento das tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete, paralelamente a essas tecnologias foram criados os laboratórios de língua com a utilização dos gravadores portáteis, que podiam ser conduzidos pelos professores para as salas de aula facilmente e o terceiro momento é marcado pelo surgimento do computador e da Internet e pelo aprimoramento dos equipamentos e dos telefones celulares, que ganharam nova funcionalidade passando a serem chamados de *smartphones*.

Nesse sentido, Paiva (2019) traz uma divisão mais detalhada desses momentos, na qual a pesquisadora relata que no passado, com as primeiras iniciativas, haviam apenas os *mainframes*, enormes computadores utilizados somente em empresas, não havendo relatos da inserção dessas máquinas no ensino de línguas no Brasil. Segundo a pesquisadora, somente a partir dos anos 80, com a popularização dos computadores pessoais, essa tecnologia começou a ser utilizada nas escolas brasileiras, mas de maneira restrita sendo utilizada apenas para a produção de provas e textos. Com a popularização da Internet em 1995, a comunicação foi sendo aprimorada, uma vez que as escolas foram implementando o uso de computadores em laboratórios de idiomas, deixando os antigos laboratórios obsoletos (Paiva, 2019).

Em seguida, o avanço da tecnologia móvel e a implementação da banda larga marcaram o momento atual. Esse momento é caracterizado pelo aparecimento das tecnologias digitais como *notebooks* de última geração, *tablets* e telefones cada vez mais avançados, além da conexão via Internet *wireless*. Contudo, esse processo de inserção tecnológica no contexto educacional brasileiro foi bastante complexo e difícil.

Neste sentido, Paiva (2019, p.7) afirma que:

[...], no Brasil, os computadores só começaram a se integrar ao ensino no final dos anos 90 com a chegada da rede mundial de computadores às escolas. A nova tecnologia foi recebida com muita desconfiança e até mesmo resistência por parte de colegas e administrações escolares. Nas escolas, a tecnologia se integrou facilmente nas administrações e nas bibliotecas, mas causava temor e estranheza aos pedagogos e professores. Houve até casos de proibição por parte das direções quando alguém ousava a ministrar conteúdos on-line.

Então, podemos perceber que as tecnologias foram sendo inseridas no contexto educacional, a priori, de maneira lenta, mas gradativa, de acordo com o avanço e transformações tecnológicas de cada época. De modo que, esse avanço tecnológico exige uma mudança de paradigmas por parte da comunidade escolar. A implementação das tecnologias digitais permite que os professores busquem novos procedimentos metodológicos para serem aplicados em sala de aula.

Por isso, Rech (2018) afirma que, ao longo dos anos, na tentativa de descobrir um método que fosse mais apropriado para a aprendizagem, o ensino de línguas foi sendo modificado e houve o surgimento de novas metodologias, de acordo com o contexto e necessidades na educação. Segundo Rech (2018), a integração das tecnologias digitais na educação é essencial para superar a distância entre educadores e estudantes da era digital. As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNEB) enfatizam essa necessidade,

destacando que a inclusão de ferramentas tecnológicas no processo educativo pode fomentar a criação de métodos de ensino adaptados às características dos estudantes atuais, que possuem uma forma de aprendizagem multifacetada e simultânea.

A referida autora, portanto, argumenta que as tecnologias digitais são parte de um contínuo avanço tecnológico, perpassando pelas ferramentas tradicionais como o giz e os livros, que têm o potencial de apoiar e enriquecer as aprendizagens. Rech (2018) destaca a importância de garantir que os estudantes tenham acesso a bibliotecas, rádio, televisão e internet, explorando as possibilidades oferecidas pela convergência digital. Essa infraestrutura deve ser acompanhada de suporte pedagógico adequado, assegurando que as tecnologias digitais sejam utilizadas de forma a maximizar seu potencial educativo.

Além disso, a autora salienta que a integração das tecnologias digitais na educação não deve ser vista apenas como uma modernização tecnológica, mas como uma transformação pedagógica que requer uma reavaliação dos métodos de ensino e aprendizagem. Por isso, a autora ressalta que,

Como qualquer ferramenta, devem ser adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens (Rech, 2018, p. 7).

Isso implica na necessidade de formação continuada para os educadores, capacitando-os a utilizar essas ferramentas de maneira eficaz e inovadora. Assim, a incorporação das tecnologias digitais no ambiente escolar pode proporcionar uma educação mais dinâmica, interativa e alinhada às demandas da sociedade contemporânea (Rech, 2018).

Com a crescente integração das tecnologias digitais no ambiente educacional, conforme destacado por Rech (2018), abre-se um leque de possibilidades para a aplicação de diversos tipos de tecnologias no ensino de diferentes disciplinas. A utilização dessas ferramentas tecnológicas não se restringe apenas ao suporte geral das atividades escolares, mas também pode ser direcionada a áreas específicas do conhecimento, proporcionando recursos inovadores e eficazes para o aprendizado. Nesse contexto, uma tecnologia que tem se destacado no ensino e na aprendizagem da língua inglesa é o aplicativo Duolingo, que exemplifica como uma tecnologia digital que pode ser implementada de forma prática e acessível para facilitar o aprendizado de idiomas.

No Quadro 01, são apresentados os aplicativos mais utilizados no ano de 2018 por professores e alunos para o aprendizado de línguas estrangeiras. De acordo com o quadro, o aplicativo Duolingo foi bem aceito por estudantes e professores, seguido de dicionários *online*

e produtos do Google que também tiveram boa aceitação.

Quadro 1 - Aplicativos mais utilizados no ano de 2018.

Recursos	Estudantes	Professores	Total
Duolingo	23	29	52
Dicionários on-line	11	17	28
Produtos Google	6	16	22
YouTube	4	12	16
Kahoot	3	10	13
WhatsApp	3	9	12
Materiais da BBC	1	6	7
Lyrics Training	1	6	7
ABA	2	4	6
TED	0	5	5
Quizlet	0	4	4
Babbel	0	3	3
Busuu	0	3	3
HelloTalk	2	2	4
Podcasts	0	4	4

Fonte: Adaptado de Gomes Júnior, Silva e Paiva (2022).

Essa aceitação pode ter sido pelo fato do Duolingo ser uma plataforma de aprendizado de idiomas *online* que se destaca por oferecer uma abordagem inovadora e acessível para quem deseja aprender uma nova língua. lançado em 2011, o Duolingo rapidamente ganhou popularidade devido à sua proposta única, que combina aprendizado gamificado, acessibilidade gratuita e uma abordagem centrada no usuário. O Duolingo utiliza elementos de gamificação para tornar o processo de aprendizado mais envolvente e divertido. Os usuários ganham pontos por completar lições, acertar respostas e manter uma prática diária. Há também recompensas virtuais que incentivam a consistência eo progresso.

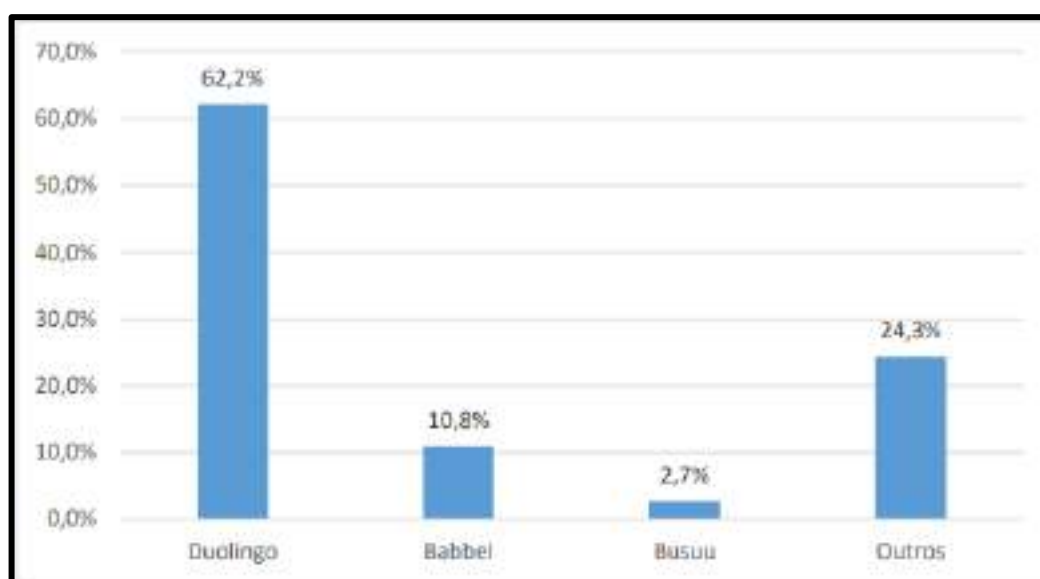
Assim, de acordo com Gomes Júnior, Silva e Paiva (2022, p. 10), o aplicativo Duolingo,

mostra-se consideravelmente saliente nas respostas dos participantes e isso coincide com dados de um estudo de Paiva (2017), que avaliou quatro aplicativos móveis para aprendizagem de idiomas. O Duolingo é um aplicativo de aprendizagem de idiomas que incorpora recursos e estratégias de gamificação, prometendo, de acordo com seu site oficial, uma aprendizagem “divertida e viciante”. A proposta é avançar por meio

da aprendizagem de palavras, frases e estruturas gramaticais, oferecendo recompensas em forma de moedas e desbloqueio de novos níveis. Outras características mencionadas por Paiva (2017) são: uso do método de gramática-tradução, a presença de ilustrações como apoio para a aprendizagem de vocabulário, arquivos em áudio para auxiliar na pronúncia, e feedback multimodal - por exemplo, o uso da palavra “Correto!” acompanhada de um som com efeito alegre.

O *Duolingo* oferece uma ampla variedade de idiomas para aprendizado, indo desde os mais comuns, como inglês, espanhol e francês, até línguas menos difundidas. Isso permite que os usuários escolham aprender um idioma com base em seus interesses pessoais ou necessidades específicas. A plataforma enfatiza a prática da compreensão auditiva e da produção escrita por meio de exercícios que envolvem ouvir frases, traduzir textos e formular respostas. Isso contribui para o desenvolvimento equilibrado das habilidades linguísticas. A Figura 1 mostra a preferência por aplicativos e o *Duolingo* se encontra como o mais aceito.

Figura 1 - Preferência por aplicativos didáticos



Fonte: adaptado de Ferreira e Nagao (2023).

O *Duolingo* também permite que os usuários interajam entre si por meio de recursos sociais disponíveis no aplicativo. Aos estudantes são possibilitadas trocas de experiências, esclarecimento de dúvidas e até mesmo competições amigáveis, criando um ambiente de aprendizado mais colaborativo.

Para alcançar o estágio de normalização da tecnologia no ensino de línguas, é necessário um esforço coordenado que envolva educadores, instituições educacionais, desenvolvedores de tecnologia e, muitas vezes, até mesmo as políticas públicas. No Quadro 02, foram descritos alguns estágios que se acredita que são necessários para a normalização do uso de aplicativos.

Quadro 2 - Estágios para normalização do uso de aplicativos

Estágio	Descrição
1° estágio Adeptos iniciais	Poucos professores e escolas começam a adotar a tecnologia por curiosidade.
2° estágio Ignorância/ceticismo	A maioria das pessoas demonstra ceticismo ou ignora a existência.
3° estágio Tentam uma vez	Pessoas tentam novamente, mas rejeitam a tecnologia diante de problemas iniciais. Elas não conseguem perceber o valor se a tecnologia tem alguma vantagem relativa.
4° estágio Alguém lhe diz que realmente funciona	As pessoas tentam novamente, pois alguém as convencem de que a tecnologia funciona, então, percebem que de fato há vantagens de uso.
5° estágio Medo/veneração	Mais pessoas começam a usar a tecnologia, mas ainda existe um medo alternado com expectativas exageradas.
6° estágio Normalizando	A tecnologia passa a ser vista como algo normal gradualmente.
7° estágio Normalização	A tecnologia está integrada em nossas vidas e se torna invisível, ou seja, normalizada.

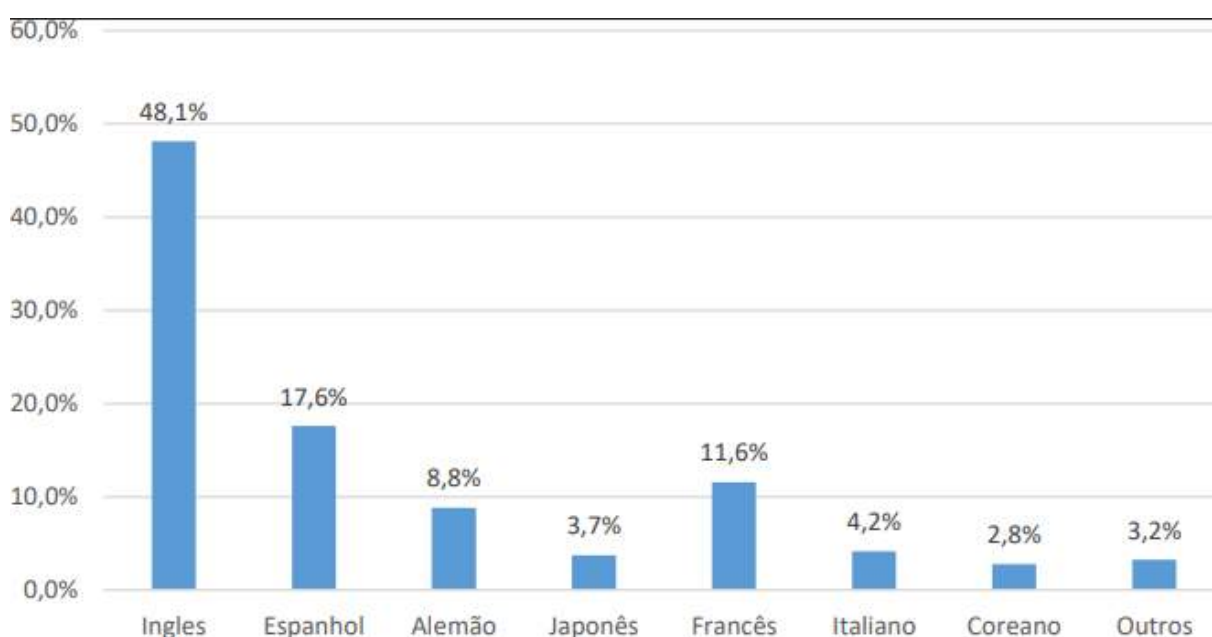
Fonte: Adaptado de Rech (2018)

Ao adotar uma abordagem holística que abrange a formação de professores, o desenvolvimento de recursos educacionais, o acesso equitativo e o apoio de políticas educacionais é possível avançar em direção à normalização da tecnologia no ensino de línguas, proporcionando benefícios significativos para os estudantes e professores.

Promover a criação de recursos educacionais digitais específicos para o ensino de línguas estrangeiras, principalmente o inglês. Isso inclui aplicativos interativos, plataformas de aprendizado online, jogos educativos e simulações que são culturalmente relevantes e adaptados aos objetivos de ensino. Grande parte do conteúdo online, incluindo cursos, tutoriais, materiais educativos e recursos culturais, está disponível em inglês. A escolha do inglês como língua de aprendizado oferece acesso a uma vasta gama de recursos digitais.

O inglês é amplamente reconhecido como a língua internacional dos negócios, ciência, tecnologia e comunicação global. A proficiência em inglês abre portas para oportunidades acadêmicas e profissionais em todo o mundo. A sua preferência como língua de aprendizado é uma tendência global, impulsionada por uma série de fatores que refletem sua relevância em contextos acadêmicos, profissionais e culturais. O estudo feito por Ferreira e Nagao (2022) mostrou a porcentagem sobre a preferência pelo idioma inglês com o uso do aplicativo *Duolingo*. Conforme apresentado na Figura 2.

Figura 2 - Preferências pelas línguas estrangeiras

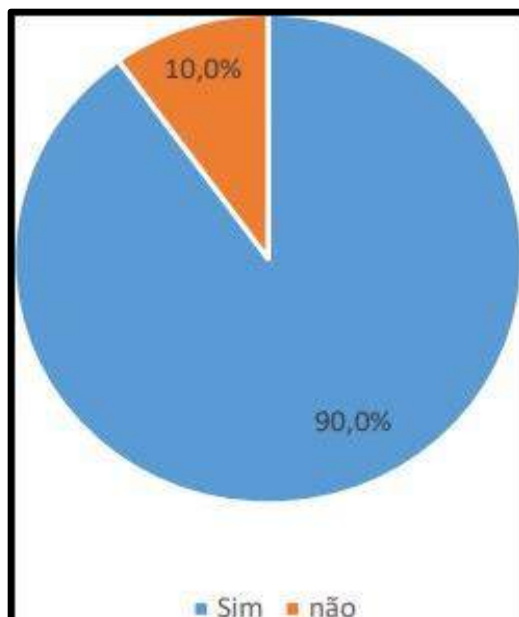


Fonte: Ferreira e Nagao (2023)

Dessa forma, as indicações dos usuários para o uso do aplicativo *Duolingo*, geralmente apontam para várias características que tornam o aplicativo atrativo. De modo que, mais uma vez, podemos destacar que a ampla variedade de idiomas oferecidos por esse aplicativo é uma atração significativa, permitindo que os usuários possam escolher a língua preferida entre uma vasta gama de línguas, desde as mais comuns até aquelas menos difundidas.

Além disso, esse aplicativo fornece *feedback* imediato sobre as respostas dos usuários, ajudando na correção de erros e na consolidação do aprendizado. O acompanhamento do progresso também é detalhado e transparente. Na Figura 03, abaixo, os pesquisadores utilizaram o gráfico para mostrar a aceitação pelo aplicativo *Duolingo* entre alunos e professores.

Figura 3 - Aceitação do Duolingo entre alunos e professores



Fonte: Adaptado de Ferreira e Nagao (2023).

A interface intuitiva do *Duolingo* é frequentemente elogiada por sua simplicidade e facilidade de navegação. Isso contribui para uma experiência de aprendizado sem complicações. Essas são algumas das razões pelas quais os usuários recomendam o referido aplicativo. No entanto, é importante observar que a eficácia do aplicativo pode variar de acordo com as preferências individuais de aprendizado e os objetivos linguísticos específicos de cada usuário.

Portanto, para exemplificar sobre o uso dessa tecnologia digital aplicada ao ensino de língua inglesa, citamos um estudo realizado por Soares e Lima (2019), que desenvolveram uma pesquisa-ação no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte – campus Ipanguaçu com esse aplicativo voltado para o ensino do inglês. Após a realização dessa pesquisa-ação, eles chegaram à conclusão de que os alunos mostraram reações positivas quanto ao uso do referido aplicativo.

A fim de evidenciar o uso desse aplicativo, de forma detalhada, Soares e Lima (2019 p. 162-163) fazem a seguinte descrição:

[...] após uma breve apresentação dos alunos, deu-se início à instalação do aplicativo Duolingo e o cadastramento nos seus *smartphones*. Em seguida, deu-se início à primeira atividade desenvolvida, a explicação do conteúdo Personal Pronouns. A segunda atividade foi desenvolvida no aplicativo Duolingo, através da realização das primeiras lições já disponíveis no aplicativo. Esse tipo de atividade leva o aluno a pensar não somente no vocabulário envolvido, mas também na estrutura gramatical que melhor se adequa a frase. É importante frisar que o próprio aplicativo mostra para o aluno se a frase foi respondida de forma correta, fazendo a referência ao modelo de

um jogo e traz também a tradução da frase respondida.

Os pesquisadores ressaltam que, em sala de aula, a intervenção que faz uso de tecnologias digitais é bem-vinda no contexto de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Segundo Soares e Lima (2019), ao usar o *Duolingo* como uma tecnologia de suporte ao ensino de gramática e vocabulário de inglês, pode-se perceber que o uso deste aplicativo é motivacional, podendo ser utilizado não apenas dentro de sala, mas além dos muros da escola. Pois, “a ferramenta tecnológica passou a impressão de um aplicativo dinâmico, interativo, útil em um ambiente escolar que tenha conexão com a internet, oferecendo também a possibilidade de contato com a língua estrangeira para além da sala de aula” (Soares; Lima, 2019, p. 168).

Contudo, de acordo com Soares e Lima (2019) o aplicativo Duolingo apresenta pontos positivos e negativos para o ensino da língua inglesa, que podem ser evidenciados na seguinte afirmação:

Uma potencialidade a ser destacada é a possibilidade de o aplicativo criar grupos (sala de aula virtual) que proporciona um melhor acompanhamento dos alunos diante do que estão produzindo, suas evoluções e pontos a serem melhorados. Uma fragilidade percebida no aplicativo é a pequena quantidade de questões envolvendo oralidade, como também a falta de textos para leitura. O ensino de gramática e vocabulário de inglês, portanto, restringe-se a contextos muito limitados de frases isoladas (Soares; Lima, 2019, p. 168).

Diante dessa observação, percebemos que o aplicativo *Duolingo* adapta-se às necessidades individuais dos alunos, oferecendo um plano de estudos personalizado com base no desempenho e no progresso de cada aprendiz. Isso possibilita uma abordagem mais flexível e centrada no aluno, permitindo que cada pessoa aprenda no seu próprio ritmo, enfatizando áreas específicas que requerem mais atenção (Soares; Lima, 2019). De acordo com os pesquisadores, a natureza móvel do *Duolingo* permite que os alunos acessem o aplicativo a qualquer momento e de qualquer lugar, proporcionando um aprendizado contínuo. A acessibilidade do aplicativo é particularmente benéfica para indivíduos que buscam integrar o estudo da língua inglesa em sua rotina diária, sem depender de um ambiente de sala de aula tradicional. Assim, o *Duolingo* não apenas abrange aspectos básicos do idioma, como vocabulário e gramática, mas também enfatiza a comunicação prática. As lições incorporam elementos de conversação, compreensão auditiva e leitura, proporcionando uma abordagem holística para a aquisição de habilidades linguísticas (Soares; Lima, 2019).

Em síntese, o uso do *Duolingo* no ensino de língua inglesa não representa apenas uma evolução nas práticas educacionais, mas uma revolução na forma como os alunos abordam o aprendizado de línguas adicionais. Sua abordagem *gamificada*, a personalização do

aprendizado e a sua acessibilidade contribuem significativamente para a transformação da experiência de ensino e aprendizado de inglês, destacando o potencial inovador e impactante dessa tecnologia no campo educacional.

Dentro desse contexto de inovação, outra ferramenta que tem ganhado destaque pela sua versatilidade e acessibilidade é o *WhatsApp*, visto que tal plataforma de comunicação tem sido amplamente utilizada não apenas para interações sociais, mas também como um meio eficaz de apoio ao ensino e à aprendizagem, facilitando a troca de informações e a colaboração entre estudantes e educadores. Nesta exploração, examinaremos como o *WhatsApp* pode ser empregado como uma ferramenta pedagógica no contexto do ensino-aprendizagem de língua inglesa, abordando diversas formas inovadoras de utilização que visam aprimorar habilidades específicas, desde a comunicação escrita e oral até a compreensão auditiva e a ampliação do vocabulário. Ao destacar a versatilidade dessa tecnologia digital no contexto educacional, buscamos ilustrar como o *WhatsApp* pode transcender sua função original, emergindo como um aliado valioso na promoção do aprendizado de inglês de maneira acessível, envolvente e eficaz.

Assim, o *WhatsApp* pode ser uma ferramenta pedagógica valiosa no desenvolvimento de habilidades no ensino-aprendizagem de língua inglesa. Algumas maneiras de incorporar o *WhatsApp* no contexto educacional incluem: comunicação assíncrona; atividades de leitura e escrita; prática de vocabulário e expressões; áudio e pronúncia; desafios e jogos; aulas ao vivo e tutorias; projeto colaborativo; feedback personalizado; notícias e atualidades; aprendizado informal.

Nesse contexto, Araújo Neta (2019) investigou o uso dessa tecnologia digital aplicada no desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio, de modo que o estudo aponta que o *Whatsapp* ganha mais destaque na preferência dos professores, devido à sua multifuncionalidade e constantes atualizações. Devido ao rápido crescimento dessa tecnologia, o *WhatsApp* tem investido, nos últimos anos, na adição de novos recursos, como chamadas de voz e vídeo, e no compartilhamento de localização entre os usuários. Conforme enfatiza a pesquisadora, o foco está na missão de possibilitar que as pessoas se comuniquem sem barreiras, em qualquer lugar do mundo.

De acordo com a Revista Exame, o Brasil é um dos países que mais utiliza o aplicativo *WhatsApp* em todo o mundo (Araújo Neta, 2019). Observando a proximidade dos brasileiros, especialmente os jovens alunos de Ensino Médio, com o aplicativo, e percebendo as potencialidades do seu uso em sala de aula. Todavia, Araújo Neta (2019) evidencia a necessidade de uma investigação mais profunda sobre como o *WhatsApp* pode contribuir para o ensino e a aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio.

O uso do WhatsApp em contextos educacionais permite não só a troca rápida e eficiente de informações, mas também a criação de um ambiente de aprendizado mais dinâmico e interativo. Neste sentido, o aplicativo *Whatsapp* se destaca por que é compatível com todos os smartphones, possibilitando, assim, o envio de mensagens instantâneas, chamadas de áudio ou vídeo chamadas, quando conectado à internet.

Assim, a crescente ubiquidade do WhatsApp, presente em *smartphones* de alunos e professores, oferece uma oportunidade única de estabelecer uma conexão direta e instantânea entre os participantes do processo de ensino-aprendizagem. Ao ser incorporado de maneira planejada e estratégica, o *WhatsApp* pode se transformar em um ambiente dinâmico que promove não apenas a comunicação entre os envolvidos, mas também o aprimoramento das competências linguísticas dos aprendizes de inglês (Senefonte; Talavera, 2018).

Uma das características distintivas do *WhatsApp* é a sua capacidade de facilitar a comunicação assíncrona, permitindo que alunos e professores interajam independentemente do tempo e do local. Segundo Senefonte e Talavera (2018), a criação de grupos específicos para o ensino de inglês possibilita discussões contínuas sobre tópicos relevantes, dúvidas gramaticais, e até mesmo a troca de recursos educacionais. Essa abordagem promove a participação ativa dos alunos, incentivando-os a expressar suas ideias e a construir um diálogo colaborativo em inglês, contribuindo assim para o desenvolvimento das habilidades de escrita e comunicação.

Nesse mesmo sentido, Neta (2019) acrescenta que o *WhatsApp* pode ser utilizado como uma plataforma eficaz para atividades de leitura e escrita, de modo que os professores podem compartilhar textos, artigos ou histórias em inglês diretamente nos grupos, proporcionando aos alunos acesso imediato a materiais autênticos. Após a leitura, os alunos podem compartilhar suas interpretações, fazer perguntas ou iniciar discussões sobre o conteúdo. Além disso, o professor pode propor tarefas de escrita, como resumos, análises críticas ou mesmo a criação de histórias, incentivando o uso ativo do idioma.

Essas atividades não apenas fortalecem as habilidades de leitura e escrita, mas também estimulam a interação entre os participantes do grupo, criando um ambiente virtual de aprendizado colaborativo. Segundo Senefonte e Talavera (2018), ao utilizar o WhatsApp para essas práticas, os educadores exploram uma abordagem contemporânea e integradora, alinhada ao estilo de comunicação preferido dos alunos, ao mesmo tempo em que promovem aprofundamento nas competências linguísticas essenciais ao aprendizado de inglês.

De acordo com os pesquisadores, o aplicativo *WhatsApp* ajuda na prática de leitura e escrita, tornando mais fácil a compreensão dessas habilidades pelos alunos, de modo que,

O WhatsApp pode ser uma ferramenta com a qual os alunos são incentivados a usar sua criatividade combinada com a expressão pessoal, para melhorar e fortalecer sua leitura e escrita. WhatsApp tem uma plataforma inerente que exige que os usuários usem mensagens curtas e breves. Tal modo de comunicação permite aos alunos praticarem brevidade, coerência e clareza. O uso do aplicativo pode ajudá-los a identificar jargões, abreviações e outras características próprias desse tipo em sua escrita. (Senefonte; Talavera, 2018, p. 256).

Logo, podemos inferir que esse aplicativo se mostra como uma tecnologia promissora para o desenvolvimento da habilidade oral em língua estrangeira, de modo que a gamificação é uma estratégia eficaz para envolver os alunos e tornar o aprendizado de inglês mais lúdico e estimulante. No WhatsApp, os professores podem criar desafios e jogos de palavras, quizzes rápidos ou até mesmo charadas em inglês. Essas atividades não só incentivam a participação ativa, mas também desafiam os alunos a pensar de maneira crítica e criativa no idioma alvo. Além disso, a competitividade amigável que os jogos introduzem pode aumentar a motivação dos alunos para a prática autônoma do idioma (Araújo Neta, 2019). A pesquisadora relata em sua pesquisa, sobre a prática de jogos dinâmicos para o aprendizado da língua inglesa junto a utilização do WhatsApp, da seguinte forma:

A turma selecionada é composta por 20 alunos que possuem entre 16 e 17 anos e questão, em sua maioria, rapazes. Todos os alunos dessa turma fazem uso frequente de jogos eletrônicos, estão quase sempre conectados à internet e às redes sociais e sempre assistem a filmes e séries de TV. Aliás, alguns critérios foram levados em consideração no momento da escolha dessa turma específica para a realização da pesquisa, como a quantidade de alunos que fazem uso do aplicativo Whatsapp no dia a dia, o engajamento deles nas aulas de inglês e o rendimento de um modo geral (Araújo Neta, 2019, p. 51- 52).

Corroborando com o exposto, Lima e Mendes (2020) ressaltam que o WhatsApp oferece uma plataforma dinâmica para a prática contínua de vocabulário e expressões em inglês. Professores podem enviar diariamente ou semanalmente palavras do dia, frases idiomáticas ou expressões relevantes diretamente para os grupos de aprendizes. Os alunos, por sua vez, são incentivados a utilizar esses termos em contextos próprios, compartilhando frases ou pequenos textos que incorporem o vocabulário destacado. Essa prática regular não apenas expande o repertório vocabular, mas também promove a assimilação e aplicação prática dos conceitos aprendidos.

Ao integrar essas práticas no contexto do WhatsApp, os educadores têm a oportunidade de personalizar o aprendizado, adaptando-se aos interesses individuais dos alunos e promovendo um ambiente colaborativo de aprendizado. Essa abordagem não apenas reforça o vocabulário e as expressões essenciais, mas também torna o processo de aprendizagem mais envolvente, transformando o WhatsApp em uma ferramenta dinâmica para o desenvolvimento

de habilidades específicas no ensino-aprendizagem de língua inglesa (Val; Lima, 2020).

Apesar das divergências de opiniões entre educadores sobre seu uso no ambiente escolar, esses aparelhos oferecem um potencial significativo para a incorporação de ferramentas tecnológicas no processo educativo. Monteiro (2020) aborda essa questão ao destacar o papel dos aplicativos móveis e ferramentas web acessadas por meio de *smartphones*, enfatizando sua relevância no contexto educacional quando afirma que,

É possível verificar que, entre as TICs mencionadas pelos professores nos inquéritos, há um destaque para os aplicativos de telefones móveis ou mesmo ferramentas Web acessadas pelos alunos por meio dos seus smartphones. Esse aparelho, embora ainda divida opiniões no ambiente escolar, já que para muitos educadores é o causador de indisciplina ou de falta de concentração dos alunos, pode revelar-se como um importante facilitador de acesso a TICs facilitadoras do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (Monteiro, 2020, p. 12).

Com base nessa afirmação, podemos inferir que as tecnologias digitais, mesmo com todas as suas funcionalidades, ainda enfrentam algum tipo de resistência pela comunidade escolar. Todavia, essa resistência se torna incipiente, quando comparada a todos os benefícios que essas tecnologias oferecem, como acesso a uma vasta gama de recursos online do tipo aplicativos educacionais, vídeos, jogos interativos e plataformas de aprendizado. Essa diversidade tecnológica permite que os alunos explorem diferentes métodos de aprendizagem, adaptando-se às suas preferências individuais.

As tecnologias digitais também permitem a personalização do ensino, ajustando o ritmo e o conteúdo de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isso permite que cada estudante progrida em seu próprio ritmo, concentrando-se em áreas específicas que requerem mais atenção (Aragão; Ferreira, 2022). Portanto, embora os aplicativos desempenhem um papel crucial no ensino de línguas, é fundamental considerar sua integração harmoniosa com abordagens tradicionais. De modo que a combinação de métodos diversos pode proporcionar uma experiência de aprendizado abrangente e eficaz, capacitando os alunos a desenvolverem habilidades linguísticas de maneira mais completa e envolvente.

Na esteira desta nova dimensão educativa, Gomes Junior *et al* (2022) ressaltam que o avanço das tecnologias influenciou a maneira como vivemos, como nos comunicamos e como aprendemos. Dessa maneira, percebe-se que esse avanço tecnológico influencia a sociedade de forma relevante, uma vez que as tecnologias digitais têm permeado as relações interpessoais, como afirmam os autores.

A sociedade pós-industrial, uma sociedade em rede, é marcada pela expansão e massificação do acesso à Internet, o que interfere significativamente em nossas vidas e muda as formas como interagimos no e com o mundo. Dessa maneira, é importante investigar as tecnologias utilizadas para ensinar e aprender línguas, de

modo a lançar luz sobre esse aspecto importante em uma sociedade em rede (Gomes Júnior; Silva; Paiva, 2022, p. 2).

Portanto, no contexto educacional, as tecnologias digitais têm causado mudanças na forma de ensinar, possibilitando aos professores diversificar seus procedimentos metodológicos para o ensino da língua inglesa, possivelmente, tornando mais fácil seu entendimento pelos estudantes, além de possibilitar que os estudantes assumam uma postura mais ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem.

Com base nisso, podemos inferir que as tecnologias digitais possibilitam que os professores de língua inglesa tornem suas aulas cada vez mais lúdicas e cada vez menos convencionais, uma vez que tais tecnologias possibilitam aos professores ampliar seus horizontes com novas formas de ensinar inglês. Logo, com “a difusão dessas tecnologias, e o rápido acesso à informação que elas proporcionam, ampliam nossas práticas socioculturais, influenciando o sistema educacional como um todo, e o ensino de línguas em particular” (Aragão; Guanaes, 2022, p. 175).

São vários os estudos que ratificam a importância das tecnologias digitais para o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Em um estudo realizado por Lima e Mendes (2020), os pesquisadores afirmam que as tecnologias digitais permitem que os professores saiam das atividades escritas e utilizem, quadrinhos, podcasts, memes, áudio-books etc. Nesse sentido, dentro de uma gama de tecnologias digitais utilizadas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa, algumas ganham maior destaque, como por exemplo: Google Meet, YouTube, Redes sociais, Google Classroom, Quizzes, Zoom, Kahoot e Whatsapp (Costa; Lima, 2022).

Mais uma vez, o aplicativo *Whatsapp* ganha lugar de destaque entre aquelas tecnologias digitais de maior relevância para o ensino de línguas. De acordo com Costa e Lima (2022), o WhatsApp é uma das tecnologias digitais mais utilizadas no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Os pesquisadores realizaram um estudo com 12 professores participantes durante a pandemia, e concluíram que além do aplicativo *Whatsapp*, o *Google Meet* e o *YouTube*, também se destacam como aquelas mais utilizadas, porque que permitem diversas experiências de fala, de compreensão oral e de interação, seja por textos escritos, de forma síncrona ou assíncrona, além de oferecer práticas de uso da língua de maneira multimodal, uma vez que as mensagens podem envolver áudio, fotografias e vídeos.

Neste sentido, Araújo e Guanaes (2022), ao explicar as funcionalidades do *Whatsapp*, destacam que:

[... a estudante pode falar, ouvir, escrever com imagens e frases, no momento e no espaço que lhe é mais conveniente. Todas falam e todas podem ser ouvidas, pois as produções escritas e orais ficam registradas no ambiente digital de uma disciplina em um grupo criado para esse fim. Isso se dá diferentemente da sala de aula presencial, onde a tendência é que apenas algumas falam e todas escutam...] (Aragão; Guanaes, 2022, p. 176).

Nesse contexto, é importante reconhecer que a adaptação às tecnologias digitais vai além da mera inclusão de novas ferramentas, especialmente se a estrutura e os métodos de ensino da sala de aula permanecerem inalterados e seguindo modelos tradicionais e hierárquicos. Por isso, Aragón e Guanaes (2022) apontam que simplesmente adicionar tecnologias a uma instituição educacional tradicional, na tentativa de aparentar uma adequação aos tempos modernos, não é suficiente para promover uma verdadeira transformação. Segundo eles, “maquiar a instituição tradicional com aparelhos tecnológicos, na tentativa de exibir uma pretensa sintonia com os tempos atuais, não é suficiente” (Aragão; Guanaes, 2022, p. 179).

As tecnologias digitais, quando bem integradas, podem desempenhar um papel crucial na busca por alternativas que ajudem a superar as dificuldades enfrentadas pelas instituições de ensino e para que essas tecnologias sejam efetivamente aproveitadas, é essencial que os programas de formação de professores abordem adequadamente o tema. As inovações tecnológicas têm um impacto significativo na escola e em todas as disciplinas, tornando fundamental que os educadores compreendam as múltiplas formas de utilizar essas ferramentas no processo de ensino. Os pesquisadores ressaltam que, ao entender e refletir sobre as possibilidades oferecidas pelas tecnologias digitais, os docentes estarão mais aptos a integrar essas ferramentas em práticas pedagógicas relevantes e na elaboração de novos materiais didáticos.

Segundo Costa e Lima (2022), as tecnologias digitais possibilitam que os professores tenham acesso a uma variedade de recursos interativos, multimídia e aplicativos especializados no ensino de inglês. Essa diversidade tecnológica permite que eles tornem as aulas mais dinâmicas, envolventes e alinhadas aos diferentes estilos de aprendizagem dos estudantes. Assim, os pesquisadores concluem que os aplicativos têm influência positiva no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. Podemos citar como exemplo, a tradução, a correção de pronúncia e a prática de vocabulário, de modo que a utilização dessas tecnologias, pelos estudantes, permite que eles aprendam de forma autônoma. Uma vez que essas tecnologias digitais podem ser usadas de forma complementar, proporcionando suporte individualizado e oportunidades para o aprimoramento das habilidades linguísticas (Gomes Júnior *et al*, 2022).

Pode-se notar que com a integração das tecnologias digitais no ensino de inglês na

educação básica houve uma mudança na abordagem do ensino dessa língua, tornando-a mais moderna e dinâmica, enriquecendo o processo de aprendizagem e preparando os alunos para as demandas de uma sociedade cada vez mais conectada e globalizada (Paiva, 2019). Algumas abordagens foram mais evidenciadas a partir do período pandêmico, o qual exigiu uma mudança de paradigma no ensino de línguas adicionais, de modo que o ensino remoto de língua inglesa na escola pública emergiu como uma resposta crucial aos desafios impostos pelas circunstâncias atípicas da pandemia da COVID 19, como visto em (Costa; Lima, 2022).

Assim, percebemos que esse cenário impulsionou a adoção de abordagens inovadoras para garantir a continuidade do aprendizado, especialmente no contexto do ensino de uma língua estrangeira como o inglês. Todavia, a transição para o ensino remoto na escola pública não apenas destaca a resiliência do sistema educacional, mas também apresenta oportunidades únicas e desafios a serem enfrentados no processo de proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, independentemente das barreiras físicas e sociais.

Nesta perspectiva, exploraremos os aspectos fundamentais do ensino remoto de língua inglesa na escola pública, examinando como as tecnologias e estratégias pedagógicas são empregadas para promover um ambiente de aprendizado inclusivo e eficaz. De acordo com Costa e Lima (2022), o ensino remoto aborda questões de acessibilidade ao proporcionar oportunidades de aprendizado a estudantes em locais diversos. Isso é particularmente significativo em escolas públicas, onde a diversidade de contextos socioeconômicos muitas vezes requer abordagens flexíveis para garantir a inclusão de todos os estudantes.

Especialmente no contexto da pandemia de Covid-19, ocorrida entre 2020 e 2021, ocorreram profundas transformações para a sociedade em todos os aspectos, incluindo a educação. Em resposta à necessidade de distanciamento social e à crise sanitária global, o ensino remoto emergiu como uma solução temporária adotada, sobretudo, pelas instituições de ensino. Este contexto de mudança é amplamente explorado no artigo de Costa e Lima (2022), que oferece uma análise detalhada das implicações do ensino remoto, particularmente no ensino de língua inglesa nos anos iniciais do Ensino Fundamental I.

Para construir os dados de sua pesquisa, Costa e Lima (2022) utilizaram um questionário on-line, elaborado com base em Dörnyei (2003), que se mostrou uma ferramenta válida para a fase exploratória da investigação. Este questionário foi aplicado, em julho de 2021, para professores da 13ª Diretoria Regional de Educação e Cultura (DIREC) do Rio Grande do Norte (RN), após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Os participantes da pesquisa foram professores de Língua Inglesa que lecionam no Ensino Fundamental e Médio e que experienciaram o ensino remoto em

escolas públicas, utilizando tecnologias digitais durante a pandemia.

A análise das respostas dos professores revelou vários aspectos cruciais sobre o ensino remoto de língua inglesa em escolas públicas potiguaras durante a pandemia. Primeiramente, a pesquisa destacou a predominância do uso de plataformas como Google Meet, WhatsApp e YouTube como as tecnologias digitais mais frequentes para facilitar o ensino remoto. Estas ferramentas foram essenciais para a continuidade do processo educativo, permitindo a comunicação e a interação entre professores e estudantes.

No entanto, a pesquisa também identificou desafios significativos. A falta de acesso à Internet por parte dos estudantes foi apontada como o maior obstáculo para a efetividade do ensino remoto. Este problema de conectividade exacerbou as desigualdades existentes, dificultando a participação de muitos alunos nas atividades educacionais. Além disso, os professores relataram uma ausência de capacitação específica para a forma emergencial de ensino adotada durante a pandemia, o que evidenciou a necessidade de uma preparação mais robusta e sistemática para o uso das tecnologias digitais no ensino.

Costa e Lima (2022) enfatizam, portanto, a importância de compreender e refletir sobre essas experiências para aprimorar as práticas educacionais futuras. A pandemia de Covid-19, apesar de suas muitas dificuldades, também ofereceu uma oportunidade única para repensar e inovar os métodos de ensino. A integração das tecnologias digitais no ensino de línguas, quando bem implementada, pode enriquecer significativamente o processo de aprendizagem, tornando-o mais dinâmico e acessível.

As tecnologias digitais como aplicativos e plataformas *online* desempenharam um papel crucial no ensino remoto de língua inglesa. De modo que os aplicativos interativos, videoconferências e recursos de multimídia ofereceram oportunidades para práticas de escuta, leitura, escrita e fala, contribuindo para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (Costa; Lima, 2022). Os pesquisadores ressaltam que além dos problemas de conexão com a Internet, o ensino remoto também enfrentou outros desafios, como a necessidade de adaptação rápida por parte dos profissionais da educação para garantir a participação ativa dos estudantes e a superação das limitações com o uso das tecnologias. Portanto, nota-se que estratégias pedagógicas inovadoras, como a criação de materiais adaptados ao ambiente virtual e a promoção de interações significativas, foram fundamentais para superar esses desafios.

Por isso, estratégias que fomentam a comunicação e interação entre estudantes e professores são essenciais, as atividades que simulam situações cotidianas e o uso prático da língua inglesa em contextos reais através de videoconferências e fóruns online contribuem significativamente para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Logo, segundo

Costa e Lima (2022), o ensino remoto de língua inglesa na escola pública não apenas enfrentou os desafios impostos pelas circunstâncias do período pandêmico, mas também carece de oportunidades para inovação e aprimoramento da comunidade escolar. A adaptação constante, o investimento em capacitação docente e a busca por soluções criativas são elementos-chave para assegurar que todos os estudantes tenham acesso a uma educação de qualidade, independentemente do formato do ensino. Em seguida, ilustramos na Figura 4 as tecnologias digitais mais utilizadas pelos professores participantes do estudo mencionado.

Na Figura 4, percebe-se claramente a preferência unânime por três tecnologias digitais, sendo elas o Google Meet, WhatsApp e YouTube. Contudo, observa-se que a diversidade das tecnologias digitais utilizadas pelos participantes desse estudo é considerável. De modo que percebemos uma variação significativa na utilização delas pelos professores participantes. Nesse sentido, podemos inferir que os professores utilizaram cada uma dessas tecnologias digitais de acordo com a proposta metodológica, considerando o contexto no qual estavam inseridos.

Figura 4 - Tecnologias digitais mais utilizadas durante o ensino remoto

Tecnologia digital	%	Quantidade de professores (f)
Google Meet	100 %	12
WhatsApp	100 %	12
YouTube	100 %	12
Arquivos em PDF	66,7 %	8
Redes sociais	50 %	6
Google Classroom	41,7 %	5
Quizzes	33,3 %	4
Zoom	33,3 %	4
Kahoot	16,7 %	2
Plickers	8,3 %	1
SIGEDUC	8,3 %	1
LiveWorksheets	8,3 %	1
Jogos de celular como Freefire	8,3 %	1
Radio Web – Pory Web Radio	8,3 %	1
WordWall	8,3 %	1
Brainstormer	8,3 %	1

Fonte: Costa e Lima (2022)

Isso mostra que nessa Era Digital, o uso de tecnologias digitais direcionadas ao ensino de inglês no Brasil, passa por constantes transformações, proporcionando oportunidades

inovadoras para o ensino de línguas. Em um país vasto e diversificado como o Brasil, onde a língua inglesa é fundamental para o acesso a oportunidades acadêmicas e profissionais, a integração de tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem tem impactos substanciais (Gomes Júnior; Silva; Paiva, 2022).

Nesse sentido, para Gomes Júnior, Silva e Paiva (2022), plataformas dedicadas ao ensino de inglês, como o English Live e Cambly, conectam alunos a professores nativos em aulas online. Essa abordagem oferece a oportunidade de praticar a língua em contextos autênticos, aprimorando a compreensão auditiva e a fluência verbal. Nessa mesma linha, os pesquisadores ainda ressaltam que as instituições educacionais e organizações oferecem cursos de inglês online por meio de plataformas de ensino a distância, como Coursera, edX e Moodle. Segundo ele, essas plataformas proporcionam acesso a cursos de diferentes níveis de complexidade, muitas vezes gratuitos ou a preços acessíveis.

Tecnologias emergentes, como realidade virtual, podem criar ambientes virtuais imersivos para a prática de situações do mundo real em inglês. Isso é particularmente relevante para simulações de situações profissionais, preparando os estudantes para contextos específicos de uso da língua. Contudo, a incorporação eficaz das tecnologias digitais no ensino de inglês requer adaptações curriculares e investimento em treinamento docente. Professores precisam desenvolver habilidades para integrar ferramentas digitais de maneira pedagogicamente eficaz, garantindo que o uso dessas tecnologias amplie e aprimore a experiência de aprendizado.

Em síntese, percebe-se que as tecnologias digitais oferecem um vasto leque de possibilidades para aprender e ensinar inglês no Brasil. O desafio está em aproveitar essas oportunidades de maneira equitativa, garantindo que alunos de diferentes contextos socioeconômicos tenham acesso às ferramentas necessárias para desenvolver suas habilidades linguísticas de maneira eficaz. De modo que o uso judicioso dessas tecnologias pode contribuir significativamente para o avanço do ensino de inglês e, por extensão, para o desenvolvimento educacional e profissional no país (Gomes Júnior; Silva; Paiva, 2022).

Neste mesmo sentido, podemos citar outro estudo importante realizado por Ferreira e Nagao (2023), o qual dialoga com Costa e Lima (2022). Nesse estudo, os pesquisadores utilizaram para coleta de dados a plataforma Google Forms. Naquele momento foram realizadas 11 perguntas a um grupo de pessoas, que envolveram alunos e professores, sobre o uso dos aplicativos Duolingo, Beelingo, Busuu e Babbel.

1. Qual sua idade?;
2. Já usou algum aplicativo para aprender alguma língua?;
3. Se sim, qual(is) aplicativo(s) usou?;
4. Caso tenha usado mais de um, qual preferiu?;
5. Quanto tempo por dia usou esse aplicativo?;
6. Quanto tempo, ao todo, usou esse aplicativo?;
7. Qual(is) língua(s) escolheu aprender?;
8. Qual sua avaliação do seu

rendimento com o uso do aplicativo?; 9. Já fez algum curso de idioma sem uso de aplicativo?; 10. Como ficou sabendo do aplicativo?; 11. Indicaria o aplicativo? (Ferreira; Nagao, 2023, p. 73-74).

Após a realização das perguntas, foram coletadas um total de 140 respostas. Segundo os pesquisadores, ao serem perguntados sobre quais aplicativos os entrevistados utilizaram para estudar línguas, 69,5% responderam que usaram o Duolingo; 5,7% Busuu; 10,3% Babbel e apenas 1,1% o Beelingo. Quando perguntados qual aplicativo eles preferiram usar, 62,2% responderam que preferiram o Duolingo, 10,8% Babbel, e 2,8% Busuu. Portanto, isso mostra que o aplicativo Duolingo é uma tecnologia bastante aceita e utilizada para a aprendizagem de uma língua adicional, preferencialmente a língua inglesa, pois foi escolhida por 40,1% dos entrevistados segundo (Ferreira; Nagao, 2023). Esse estudo ratifica os dados levantados por Soares e Lima (2019) e Gomes Júnior et al (2022), corroborando a preferência pelo aplicativo Duolingo para o ensino e a aprendizagem de língua inglesa.

Portanto, a praticidade e a flexibilidade oferecidas pelos aplicativos são particularmente notáveis, permitindo que os estudantes acessem materiais de estudo a qualquer momento e em qualquer lugar. Essa mobilidade facilita a incorporação do aprendizado de línguas na rotina diária deles, promovendo uma prática regular e consistente, uma vez que a interatividade é uma característica fundamental dessas tecnologias digitais, pois elas incorporam elementos lúdicos, como jogos e desafios, para tornar o aprendizado mais atraente e motivador. Além disso, a obtenção de feedback imediato sobre o desempenho do aluno contribui para a correção rápida de erros, promovendo um progresso mais eficaz (Trindade; Moreira, 2023).

Outra característica oferecida por algumas tecnologias é a comunicação em tempo real, pois a possibilidade de interagir com falantes nativos ou colegas de classe por meio de recursos como chat e videoconferência enriquece a experiência de aprendizado, proporcionando oportunidades autênticas de prática oral (Santos; Barreto; Soares, 2020). Os aplicativos não apenas oferecem acesso aos conteúdos atualizados, refletindo mudanças na língua e na cultura, mas também fornecem dados que permitem aos professores monitorar o progresso dos estudantes de maneira mais detalhada. Essa capacidade de avaliação contínua permite que os professores possam planejar e adaptar suas abordagens metodológicas de acordo com as necessidades específicas de cada estudante.

Além dos aplicativos Duolingo e Whatsapp que se mostraram promissores para o ensino-aprendizagem da língua inglesa, podemos mencionar o aplicativo Kahoot!. Porque ele proporciona uma abordagem interativa à avaliação, transformando questionários e exercícios em desafios competitivos. Durante sua utilização, os estudantes são estimulados a responder

rapidamente e com precisão, criando uma atmosfera de empolgação que se traduz em maior participação e, por consequência, maior retenção do conteúdo (Santos, Barreto; Soares, 2020).

Segundo Santos, Barreto e Soares (2020), ao centrar-se na avaliação formativa, o Kahoot! permite que os educadores obtenham insights em tempo real sobre os erros e os acertos dos alunos em relação ao que está sendo estudado. Assim, esse feedback imediato não apenas informa os professores sobre áreas que necessitam de reforço, mas também possibilita ajustes dinâmicos no processo de ensino para atender às necessidades específicas dos estudantes.

No contexto do ensino-aprendizagem da língua inglesa, o Kahoot! emerge como uma ferramenta inovadora de avaliação formativa, pois essa plataforma de aprendizado baseada em jogos combina elementos de competição, colaboração e entretenimento para criar uma experiência educacional envolvente. Ao adaptar-se às características do idioma inglês, o Kahoot! não apenas oferece uma alternativa dinâmica às tradicionais avaliações, mas também capitaliza a natureza lúdica da aprendizagem desse idioma (Santos; Barreto; Soares, 2020).

Com base em tudo que já foi discutido, percebe-se que o surgimento de novas tecnologias digitais é constante, com novas propostas e abordagens de aprendizagem. Isso nos leva a uma indagação: o ensino de línguas será o mesmo com todo esse avanço tecnológico em um futuro próximo? Essa não pode ser respondida de forma exata no momento. Todavia, Paiva (2019, p. 20-21) faz algumas perspectivas nesse sentido, ao dizer que,

Os cursos de leitura instrumental vão desaparecer em função do aprimoramento dos programas de tradução automática; Teremos banda larga de amplo acesso gratuito; Haverá ampliação de tecnologias assistivas de forma a mediar a interação entre professores e alunos com necessidades especiais; O movimento traga seu próprio equipamento, conhecido pela sigla BYOD (Bring your own device), vai contribuir para a extinção dos laboratórios computadorizados como conhecemos hoje. Eles vão ser substituídos pelos equipamentos móveis trazidos pelos próprios alunos ou emprestados pelas instituições onde estudam; As lousas digitais vão ser substituídas por telas de LED grandes e sensíveis ao toque; [...] Haverá aumento de aprendizagem autônoma em função dos aplicativos de celulares, que permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora; Haverá ampliação de atividades pedagógicas gamificadas; Os livros digitais ganharão cada vez mais espaço e mais prestígio na comunidade acadêmica.

Assim, é possível perceber que o avanço tecnológico sempre oferecerá mais possibilidades de ensinar e aprender a língua inglesa de diversas formas. Porém, essa perspectiva futura traz várias incertezas que só poderemos respondê-las daqui a algum tempo. Haverá acesso equitativo à tecnologia, a segurança online e a garantia de que as abordagens digitais complementam, em vez de substituírem, a interação humana na aprendizagem de línguas? Segundo Paiva (2019), para nos adequarmos a esse futuro cenário, é preciso estarmos abertos a essas possíveis mudanças, de modo que “isso não significa apagar os velhos hábitos,

principalmente se eles ainda são eficientes, mas precisamos nos engajar em novas formas de aprender e de ensinar, de interagir e de colocar em circulação a produção de conhecimento” (Paiva, 2019, p. 22).

Então, após essas considerações feitas sobre tecnologias digitais e seu uso para o ensino e a aprendizagem da língua inglesa, passaremos a discutir, na seção seguinte, sobre a Análise Dialógica do Discurso e os conceitos primordiais de língua e linguagem, interação discursiva, gêneros do discurso e, sobretudo, enunciado, tomando como base os estudos de Bakhtin e o Círculo.

2.2 ANÁLISE DIALÓGICA DO DISCURSO

Nesta subseção, será pautada uma discussão acerca de conceitos bakhtinianos, trazendo como principal ponto de discussão a ADD. O conjunto da obra do Círculo de Bakhtin possui algumas bases sobre as quais toda a concepção de linguagem se alicerça: a interação discursiva, o enunciado concreto, os gêneros do discurso e as relações dialógicas. Utiliza-se a expressão Círculo de Bakhtin porque, para além do pensador, Mikhail Bakhtin (1895-1975), as formulações e as obras são produtos de reflexão de um grupo que tinha a participação dos intelectuais Valentin Volóchinov e Pável Medviédev.

Para Brait (2021), não é possível conceituar a ADD de maneira fechada, de modo que essa expressão surgiu aqui no Brasil, quando pesquisadores brasileiros começaram a estudar os postulados do Círculo de Bakhtin. A pesquisadora ainda afirma que Bakhtin, Volóchinov e Medviédev não postularam preceitos que pudessem funcionar de maneira fechada em uma perspectiva teórico-analítica, uma vez que,

Esse fechamento significaria uma contradição em relação aos termos que a postulam, é possível explicitar seu embasamento constitutivo, ou seja, a indissolúvel relação existente entre língua, linguagem, história e sujeitos que instaura os estudos da linguagem como lugares de produção de conhecimento de forma comprometida, responsável, e não apenas como procedimento submetido a teorias e metodologias dominantes em determinadas épocas (Brait, 2021, p. 10).

Isso implica que, os sujeitos envolvidos nas relações dialógicas estão sempre situados em um contexto histórico-cultural, no qual a concepção de linguagem é concebida. Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem é realizada dentro de interações discursivas por meio de enunciados.

Para Bakhtin e o Círculo, a linguagem se dá por meio da interação discursiva concebida pelas relações dialógicas, levando em consideração todo o embasamento constitutivo

extralinguístico que faz parte, por assim dizer, dessas relações dialógicas entre os sujeitos envolvidos, pois, na visão de Bakhtin, a sociedade, a comunidade, o contexto histórico, no qual os sujeitos estão inseridos, as relações afetivas entre esses sujeitos ganham importância dentro das relações dialógicas, uma vez que, esses elementos podem interferir na comunicação.

Segundo Volóchinov (2017), a língua vive e se forma no plano histórico, exatamente na interação discursiva concreta, refutando a tese do sistema abstrato das formas da língua e do psiquismo individual do falante. Diante dessa premissa, ele afirma que, metodologicamente, a ordem que fundamenta o estudo da língua deve ser:

- 1) formas e tipos de interação discursiva em sua relação com as condições concretas;
- 2) formas dos enunciados ou discursos verbais singulares em relação estreita com a interação da qual são parte, isto é, os gêneros dos discursos verbais determinados pela interação discursiva na vida e na criação ideológica; 3) partindo disso, revisão das formas da língua em sua concepção da língua habitual (Volóchinov, 2017, p. 220).

Diante do exposto, podemos dizer que a abordagem dialógica da linguagem considera que os discursos não se realizam isoladamente, uma vez que são frutos de interações sociais. Assim, analisar textos em uma perspectiva dialógica da linguagem é buscar compreender como os textos são moldados por influências interativas, contextuais e ideológicas, desta forma, enfatizando a dinamicidade e a evolução das interações discursivas. Logo, para Bakhtin (2016), o discurso sempre está fundido em forma de enunciado que por sua vez é pertencente a um determinado sujeito do discurso, que fora dessa forma não pode existir. O enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados (Volóchinov, 2017), contudo, na falta de um interlocutor real, ele é ocupado pela figura do representante médio daquele determinado grupo social do falante. De forma, que para Volóchinov (2017, p. 204-205),

A palavra é orientada para o interlocutor, ou seja, é orientada para quem é esse interlocutor: se ele é integrante ou não do mesmo grupo social, se ele se encontra em uma posição superior ou inferior em relação ao interlocutor (em termos hierárquicos), se ele tem ou não laços sociais mais estreitos com o falante (pai, irmão, marido etc).

Assim, percebemos que não existe interlocutor abstrato, ou isolado, uma vez que com ele não existiria uma língua comum literalmente, tampouco de forma figurada. Então, “mesmo quando pretendemos viver e expressar *urbi et orbi*, é claro, que, na verdade, vemos tanto a cidade quanto o mundo pelo prisma do ambiente social concreto circundante” (Volóchinov, 2017, p. 205). Desta forma, Volóchinov ressalta a importância do contexto social dos falantes, no qual, cada indivíduo possui seu auditório social estável, para o qual se direciona a criação ideológica de cada grupo social, uma vez que, para Volóchinov, um indivíduo quanto mais culto

for, mais o seu auditório se aproxima do auditório médio da criação ideológica.

Então, de acordo com essa premissa, a orientação da palavra que é direcionada ao interlocutor é de extrema importância, pois em sua essência, a palavra é determinada tanto por aquele de quem ela procede, quanto por aquele para quem é dirigida, tornando-se um ato bilateral, por assim dizer. Pois na condição de palavra, ela é necessariamente o produto das inter-relações dos indivíduos envolvidos em uma interação verbal. Desta maneira, cada palavra proferida servirá de expressão de um em relação ao outro, “na palavra, eu dou forma a mim mesmo do ponto de vista do outro e, por fim, da perspectiva da minha coletividade. A palavra é uma ponte que liga eu ao outro. Ela apoia uma das extremidades em mim e a outra no interlocutor” (Volóchinov, 2017, p. 205).

Consequentemente, ao tomarmos a palavra como signo e não como um ato fisiológico da realização do som, a questão da propriedade se transforma em uma grande complexidade, pois a palavra como signo é tomada por empréstimo pelo falante da reserva social de signos disponíveis, na medida que, a própria constituição da palavra individualizada, como enunciado concreto, é determinada integralmente pelas relações sociais, pois *“a situação social mais próxima e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, de dentro, a estrutura do enunciado”* (Volóchinov, 2017, p. 206).

De todo modo, devemos considerar que a orientação do enunciado é inteiramente social, não importa se ele representa uma mensagem objetiva, ou até mesmo uma expressão verbal de alguma necessidade, a exemplo da fome. Logo, o enunciado é determinado de modo mais próximo pelos integrantes da interação discursiva, sendo eles imediatos ou distantes, em relação a uma determinada situação. Com isso, percebemos que a situação influencia na formação do enunciado, assim, obrigando-o a soar de um modo e não de outro em qualquer que seja a circunstância, pois nas palavras de Volóchinov (2017, p. 207),

Essa situação mais próxima e os participantes sociais imediatos determinam a forma e o estilo ocasionais do enunciado. As camadas mais profundas da sua estrutura são determinadas por ligações sociais mais duradouras e essenciais, das quais o falante participa.

Com base nessa afirmação, podemos inferir que uma tomada de consciência simples e incerta de alguma sensação, por exemplo, da fome, jamais poderá ser expressa sem considerar alguma forma ideológica, pois a tomada de consciência necessita do discurso interior, da entonação interior e do estilo embrionário, de forma que é possível sentir a própria fome por meio de diferentes modos. Neste sentido, para Volóchinov (2017), na sensação da fome, o sentido de entonação está condicionado tanto pelo contexto social, quanto pela situação mais

próxima daquele que sente fome. Logo, o contexto valorativo e o horizonte social serão determinados por essas condições que estão imersas na experiência da fome, assim, “o contexto social mais próximo determinará os possíveis ouvintes, aliados ou inimigos para os quais a consciência e as vivência da fome irão se orientar” (Volóchinov, 2017, p. 207).

Sendo assim, inferimos que a vivência é constituída de formas ideológicas. Contudo, a vivência do eu e a ‘vivência do nós’ vivem nos extremos. Ao se aproximar do seu limite, a ‘vivência do eu’ perderá sua forma ideológica, deixando de ser concebida, pois no limite, a vivência perde suas potencialidades totalmente, consequentemente, todos os germes de orientação social e sua forma verbal. Já a ‘vivência do nós’ é uma vivência diferenciada se distanciando de ser gregária primitiva, de forma que a diferenciação ideológica e o aumento da consciência são proporcionais à firmeza e à convicção da orientação social. Pois, “quanto mais unida, organizada e diferenciada for a coletividade na qual se orienta um indivíduo, tanto mais diversificado e complexo será seu mundo interior” (Volóchinov, 2017, p. 209).

Deste modo, percebemos que as interações sociais estão constituídas de vivências, que por sua vez, trazem uma enorme bagagem ideológica de cada indivíduo. De forma que, a personalidade do falante se torna um produto das inter-relações sociais, na medida que, sua expressão exterior e sua vivência interior fazem parte de todo o contexto social vivido por cada indivíduo, logo nas palavras de Volóchinov (2017, p. 21),

Todo o caminho entre a vivência interior (aquilo que é “expresso”) e sua objetivação exterior (o “enunciado”) percorre o território social. Já quando a vivência é atualizada em um enunciado finalizado, a sua orientação social adquire uma direção para a situação social mais próxima da fala e, acima de tudo, aos interlocutores concretos.

A partir dessa premissa, podemos inferir que os sistemas ideológicos como: a arte, a moral, o direito se diferem da ideologia do cotidiano. Logo, estes sistemas ideológicos se materializam a partir da ideologia do cotidiano, na medida que esses sistemas exercem forte influência sobre ela. Contudo, ao mesmo tempo, esses sistemas estão ligados organicamente com a ideologia do cotidiano, de maneira que, sem ela suas existências ficam comprometidas. Então, normalmente, aquilo que chamamos de individualidade criativa exprime a linha final da orientação social de um homem. A ideologia do cotidiano pode ser classificada por camadas, que são determinadas com base na escala social que mede a vivência e a expressão e pelas forças sociais que as orientam de maneira direta. Podemos, por assim dizer, na visão de Volóchinov, que a camada inferior é composta daquela vivência que sua orientação social, ocasional e instantânea se limita a um grupo eventual e instável formado por algumas pessoas. Por sua vez, a camada superior está em contato direto com os sistemas ideológicos, sendo mais

responsável e substancial, possuindo um caráter criativo.

Consequentemente, “o centro organizador de qualquer enunciado, de qualquer expressão não está no interior, mas no exterior: no meio social que circunda o indivíduo” (Volóchinov, 2017, p. 216). Neste sentido, podemos perceber que todo e qualquer enunciado é composto por ideologia, pois para o autor, somente um grito animal inarticulado é organizado a partir do aparelho fisiológico, uma vez que, trata-se de pura reação fisiológica, sem influência de nenhum acréscimo ideológico. Por isso, ele destaca que,

O enunciado humano mais primitivo, pronunciado por um organismo, é organizado fora dele do ponto de vista do seu conteúdo, sentido e significação: nas condições extraorgânicas do meio social. O enunciado como tal é inteiramente um produto da interação social, tanto a mais próxima, determinada pela situação da fala, quanto a mais distante, definida por todo o conjunto dessa coletividade falante (Volóchinov, 2017, p. 216).

Isso corrobora, de forma contundente, para o entendimento de que enunciado não é necessariamente uma expressão do mundo interior do falante, pelo contrário, ele está ligado de maneira inseparável de uma estrutura social. Pois, para Volóchinov (2017), o enunciado, desde o seu acabamento estilístico – acabamento social e o seu fluxo discursivo que representa a realidade da língua – tem um caráter social. Com base nisso, podemos dizer que, a realidade da linguagem não é um sistema abstrato de formas linguísticas, nem o enunciado monológico, sendo, dessa forma, um produto de acontecimentos sociais que se concretizam por meio de interações discursivas.

As formas de interação discursiva são diversas, mas o diálogo se destaca como a mais importante (Volóchinov, 2017) podendo ser amplamente compreendido. Logo o diálogo não fica restrito apenas como uma comunicação entre pessoas face a face, uma vez que, vai além dessa perspectiva, como exemplifica Volóchinov (2017, p. 219),

Um livro, ou seja, *um discurso verbal impresso* também é um elemento da comunicação discursiva. Esse discurso é debatido em um diálogo direto e vivo, e além disso, é orientado para uma percepção ativa: uma análise minuciosa e uma réplica interior, bem como uma reação organizada, também impressa, sob formas diversas elaboradas em dada esfera da comunicação discursiva (resenhas, trabalhos críticos, textos que exercem influência determinante sobre trabalhos posteriores etc.).

Diante do exposto, percebemos que esse discurso verbal é influenciado por discursos anteriores, não apenas do próprio autor, como também de outros que se realizaram na mesma esfera. O discurso verbal impresso, a partir de uma determinada situação de um problema científico ou de um estilo literário, ele participa de uma discussão ideológica de grande escala, na medida que pode responder, refutar, confirmar algo, antecipar respostas e possíveis críticas,

buscar apoio etc.

Entretanto, qualquer enunciado, por mais significativo ou acabado, faz parte apenas de um momento da interação discursiva ininterrupta, que é parte da constituição e multilateral de uma determinada coletividade (Volóchinov, 2017), por isso surge um problema: o elo entre a interação concreta e a situação extraverbal mais próxima, por intermédio desta situação mais ampla. Esse elo assume formas variadas estando cada uma delas condicionadas a diferentes significações, as quais as situações adquirem em diversos momentos, “por exemplo, esses elos variam em conformidade com cada um dos momentos das situações da comunicação artística ou científica” (Volóchinov, 2017, p. 220). Segundo o autor,

A comunicação discursiva nunca poderá ser compreendida nem explicada fora dessaligação com a situação concreta [...]. A língua vive e se forma no plano histórico justamente aqui, na comunicação discursiva concreta, e não no sistema abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes (Volóchinov, 2017, p. 216).

Posto isto, destacamos que as formas do enunciado, em sua totalidade, não podem ser analisadas de modo simplista ou isolado, sem considerar o contexto e as condições sociais em que são realizadas. Isso porque elas são moldadas de acordo com o contexto e as condições sociais, logo não podem ser separadas das intenções do falante, das relações de poder, das ideologias e das situações específicas em que ocorrem. Desta forma, as formas do enunciado não têm um significado fixo e universal, elas são sempre influenciadas pela complexidade da comunicação humana. Assim, para compreender as formas do enunciado é necessário considerar os contextos social, cultural e histórico, bem como as intenções do falante e das relações entre os participantes da interação discursiva. Neste sentido, no entendimento de Volóchinov (2017, p. 221, grifo nosso),

Os enunciados são as unidades reais do fluxo da linguagem. Não obstante, justamente para estudar as formas dessa unidade real, não se pode isolá-la do fluxo histórico dos enunciados. O enunciado em sua totalidade se realiza apenas no fluxo da comunicação discursiva. *A totalidade é determinada pelas fronteiras que se encontram na linha de contato desse enunciado com o meio extraverbal e verbal (isto é, com outros enunciados).*

Em outras palavras, as formas do enunciado não podem ser limitadas a uma lista finita e fixa de estruturas linguísticas, pelo contrário, elas são infinitamente variáveis e são moldadas de acordo com o contexto nas quais elas ocorrem. Elas são criadas e adaptadas de maneira dinâmica pelos falantes em suas interações cotidianas. Desta forma, percebemos que a noção de totalidade das formas do enunciado deixa claro que a diversidade e a fluidez da linguagem

não podem e nem devem ficar restritas a regras abstratas, uma vez que, a análise da linguagem deve considerar a riqueza das variações e adaptações linguísticas que ocorrem em diversos contextos de interação discursiva.

Deste modo, podemos inferir que o enunciado cotidiano é um processo ininterrupto da vida discursiva interior e exterior, não existindo início nem fim, uma vez que a situação e o contexto no qual o discurso está inserido forçam o discurso interior a moldar-se a uma determinada expressão exterior que esteja imersa no contexto cotidiano não enunciado, desta maneira, sendo contemplado pela ação, ato ou resposta verbal dos outros participantes do enunciado. Logo, de acordo com Volóchinov (2017), o acabamento dos enunciados cotidianos é determinado pelo contato com o meio extraverbal e pelo contato com outros participantes, de maneira que uma pergunta acabada, uma exclamação ou uma ordem sempre vão exigir um complemento extraverbal. Assim, em qualquer lugar, “o gênero cotidiano se insere em uma determinada via da comunicação social, sendo um reflexo ideológico do seu tipo, estrutura, objetivo e composição social” (Volochinov, 2017, p. 222).

Por isso, é importante ressaltar que, para o Círculo de Bakhtin, só é possível fazer a análise produtiva das formas da totalidade dos enunciados como unidades reais do fluxo discursivo, quando concebemos cada enunciado como fenômeno puramente sociológico.

Em uma abordagem Bakhtiniana da linguagem, os aspectos extraverbais sempre estarão presentes formando o enunciado em sua totalidade, logo quando combinamos todos esses aspectos em um enunciado, temos o seu tema. Portanto, assim como o enunciado não se repete, o tema também não, porque é individual e irrepetível como o próprio enunciado (Volóchinov, 2017), pois ele é uma representação da situação histórica concreta que na qual o enunciado é gerado.

Os aspectos extraverbais são indispensáveis, na medida que, sem eles o enunciado fica incompreensível, pois a concretude do tema do enunciado se evidencia também no momento histórico ao qual pertence, de modo que “o enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno histórico em toda sua plenitude concreta. É isso que constitui o tema do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 228). Com base nessa afirmação do autor, concluímos que o tema do enunciado não pode ser definido, por assim dizer, sem considerar o enunciado na sua totalidade, assim, quando falamos sobre o tema, não estamos pensando no conjunto de palavras que formam uma frase ou um texto, para além disso, precisamos considerar também que o tema se renova a cada interação discursiva, mesmo que usando as mesmas palavras.

Todavia, a significação se trata dos aspectos do enunciado que são repetíveis e idênticos em todas as ocorrências, que uma vez sendo tratados de forma isolada esses aspectos não

possuem uma existência independente concreta, mas são partes inseparáveis e muito importantes do enunciado. “A significação se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado” (Volóchinov, 2017, p 229).

De acordo com Volóchinov (2017), ao lançarmos mão da frase – Que horas são? – este enunciado é único, mantendo uma ligação muito próxima com a situação histórica concreta, deste modo, não podendo ser fragmentado em elementos linguísticos. Contudo, sua significação será a mesma em todas as situações históricas em que é proferido, tendo um caráter puramente abstrato. O autor evidencia a diferenciação entre tema e significação quando diz que,

O tema é um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação. O tema é uma reação da consciência em constituição à formação da existência. A significação é um artefato técnico de realização do tema. Evidentemente, é impossível traçar um limite absoluto e mecânico entre o tema e a significação (Volóchinov, 2017, p. 229).

Neste sentido, inferimos que não existe tema sem que exista significação, como não existe significação sem que exista tema, de modo que, torna-se impossível mostrar a significação de uma palavra isoladamente, sem que ela seja um elemento do tema. Já o tema, por sua vez, perderá a sua conexão com aquilo que veio antes e depois, caso não encontre apoio em alguma significação estável, deste modo, perdendo totalmente o seu sentido.

Segundo Volóchinov (2017), na década de 1920, o pesquisador Nikolai Yakovlevich Marr defende haver uma palavra omnisignificante, sugerindo que cada palavra, em todas as línguas, possui um significado básico que é comum a todas elas. Entretanto, Volóchinov (2017) diz que a palavra tem como propriedade constitutiva a pluralidade de significações, ele ainda ressalta que esse entendimento de palavra defendido por N. Ia. Marr quase não possui significação, sendo inteiramente tema, na medida que a sua significação não se separa da situação concreta durante sua realização, uma vez que, conforme a mudança de cada situação, essa significação se altera.

Assim, considerando que o tema pertence apenas à totalidade do enunciado, uma palavra isolada só vai adquirir um tema quando se figurar na condição de enunciado completo. Então, a palavra omnisignificante de N. Ia. Marr não possui significações estáveis, uma vez que, ela sempre figura na qualidade de um todo. A significação, por sua vez, pertence a um elemento a ao conjunto dos elementos em sua relação com o todo. Assim, ao abstrair totalmente a sua relação com o enunciado, a sua significação desaparece por completo. Logo, um limite rígido entre tema e significação não pode ser traçado.

Neste sentido, a relação entre tema e significação seria formulada da seguinte forma: “o tema é o limite superior, real, do significado linguístico; em essência, apenas o tema designa

algo determinado. A significação é o limite inferior do significado linguístico” (Volóchinov, 2017, p. 231). Assim, o estudo da significação de um elemento linguístico aponta para dois caminhos que podem ir em direção ao limite superior, ou seja, ao tema, deste modo esse estudo contextual da palavra figurando como enunciado concreto. Ele também pode apontar para o limite inferior, ou melhor, para o limite da significação, abordando a significação da palavra no sistema linguístico, por assim dizer, da palavra dicionarizada.

Contudo, é preciso evidenciar a diferença entre o tema e a significação no que se refere ao problema da compreensão. Partindo da premissa de que a verdadeira compreensão é ativa e possui um germe responsivo, inferimos que somente essa compreensão ativa é capaz de dominar o tema, uma vez que, um processo de formação só pode ser aprendido com o auxílio de outro processo de formação. De maneira que, para compreender um enunciado alheio, faz-se necessário se orientar em relação a ele, ou seja, encontrar para esse enunciado seu devido lugar dentro do contexto correspondente. Pois, as camadas de nossas palavras responsivas vão aumentando, de acordo com cada palavra de um enunciado compreendido.

Desta forma, toda compreensão é dialógica, de modo que, a compreensão se opõe ao enunciado, pois ela busca se contrapor à palavra alheia, como em um diálogo uma réplica se opõe à outra. Por esse motivo, é errôneo dizer que a significação pertence à palavra como tal, pois em sua essência ela se realiza somente dentro do processo de uma compreensão ativa e responsiva, em vista que, “a significação é *um efeito da interação entre o falante e o ouvinte no material de um dado conjunto sonoro*” (Volóchinov, 2017, p. 232).

Ao abordar o problema da inter-relação entre avaliação e significação, Volóchinov deixa claro que qualquer palavra realmente dita não se constitui somente de um tema e uma significação, ela também é constituída de uma avaliação. De forma que a avaliação não é um componente acessório da palavra, mas sim um elemento intrínseco ao ato de significar, pois todos os conteúdos objetivos existem na fala viva, sendo ditos ou escritos com certa ênfase valorativa, não havendo palavra sem essa ênfase valorativa. Logo, a avaliação social da camada mais evidente contida na palavra é transmitida com a ajuda da entonação expressiva, que por sua vez é determinada pela situação mais próxima, na maioria das vezes por suas circunstâncias momentâneas.

Assim, uma conversa pode ser realizada por meio de entonações que expressam as avaliações dos falantes, de forma que, tais avaliações e suas entonações correspondentes estão totalmente moldadas pela situação social mais próxima, sem precisar de nenhuma referência concreta. A entonação costuma ter uma significação completamente independente da sua composição semântica na fala cotidiana, de modo que o material entonacional interior

acumulado flui com frequência em construções linguísticas totalmente inapropriadas para essa entonação.

Este é o caso em que a entonação não adentra na significação intelectual e no objeto material da construção. A palavra eventual, que por vezes pode ser uma interjeição vazia ou um advérbio, é manifestada profunda e expressivamente pelos nossos sentimentos, pois a maioria dos falantes têm alguma interjeição ou advérbio preferido, ou uma palavra com conteúdo semântico pleno, os quais costumam usar visando uma solução puramente entonacional. São exemplos de escapes entonacionais, “expressões do gênero: ‘pois é, pois é’, ‘uhn-uhn’, ‘eh-eh’, ‘ahn-ahn’ e assim por diante” (Volóchinov, 2017, p. 236). Percebe-se que nesses exemplos as palavras se repetem, contudo elas podem variar suas entonações ao serem pronunciadas, essa mudança de entonação está condicionada às diferentes situações e emoções cotidianas.

Assim, evidencia-se que o tema se realiza por meio da entonação expressiva de maneira integral, sem o auxílio da significação das palavras, nem das relações gramaticais. De modo que essa avaliação não vai além dos estreitos limites da situação mais próxima. Este tipo de avaliação pode ser denominado como um fenômeno secundário e adicional das significações linguísticas. Todavia, a avaliação social, apesar de não ser expressa adequadamente por meio de uma entonação, tem grande importância, pois ela determinará a escolha e a ordem dos principais elementos significantes do enunciado. Por isso, Volóchinov (2017, p. 236) afirma que,

Não existe um enunciado sem avaliação. Todo enunciado é antes de tudo uma *orientação avaliativa*. Por isso, em um enunciado vivo, cada elemento não só significa, mas também avalia. Apenas um elemento abstrato, percebido no sistema da língua e não na estrutura do enunciado, aparece privado de avaliação.

Então, devido à orientação para o sistema linguístico abstrato, a maioria dos linguistas isolaram a avaliação da significação, de forma a considerá-la como elemento secundário da significação. Assim, o pensamento linguístico moderno elaborou no campo da linguística comparativa o estudo da fonética e morfologia, de modo que, outros fenômenos linguísticos são observados pela mesma ótica da fonética e da morfologia.

Logo, de acordo com Volóchinov (2017), os problemas de sintaxe, que são analisados pela ótica do sistema linguístico abstrato, desconsideram o contexto extraverbal, sendo dessa forma, “a sintaxe analisada de modo extremamente inadequado” (Volóchinov, 2017, p. 241). Todavia, ao abordar a sintaxe fora dessa concepção linguística, percebemos que as formas sintáticas são as que mais se assemelham com as formas concretas do enunciado, ou seja, com aquelas dos discursos verbais concretos. Quando olhamos para as formas sintáticas percebemos

que elas são mais concretas do que as formas fonéticas e morfológicas, pois elas estão estreitamente ligadas às condições reais da fala. Devido a isso, na compreensão dos fenômenos vivos da língua, as formas sintáticas devem ter nossa preferência (Volóchinov, 2017), em relação às formas fonéticas e as morfológicas.

Nesse sentido, evidencia-se que o estudo produtivo das formas sintáticas é possível, apenas, no terreno de uma teoria bem elaborada do enunciado. Para Volóchinov (2017), o enunciado na sua totalidade foi abordado de maneira muito simplória pela linguística, deste modo, enquanto este enunciado for uma incógnita para o linguista, é impossível falar de uma compreensão real e concreta e não abstrata das formas sintáticas. Ele argumenta que o linguista vai perdendo a segurança na medida em que vai se aproximando dos limites do discurso, em direção à totalidade do enunciado.

Na linguística, todas as categorias são aplicáveis, somente, no interior do enunciado. Desta forma, podemos citar as categorias morfológicas que ganham relevância dentro do enunciado, mas não servem para defini-lo na totalidade. Da mesma maneira, acontece com as categorias sintáticas, como por exemplo, a categoria da frase que se refere somente à frase dentro do enunciado, como apenas um de seus elementos, mas não como um todo. Logo, para evidenciar a elementaridade dessas categorias linguísticas, vamos tomar um enunciado acabado, considerando que ele faz parte de um processo discursivo formado por uma palavra. Quando essa palavra é analisada em todas as categorias linguísticas, fica perceptível que elas definem a palavra somente como um elemento possível do discurso, mas não dão conta do todo do enunciado, de modo que, os aspectos adicionais que fazem com que essa palavra se transforme em um enunciado real ficam fora completamente de todas as categorias e definições linguísticas.

Portanto, no campo das categorias gramaticais estudadas pela linguística moderna, o todo discursivo jamais será compreendido, uma vez que, essas categorias linguísticas o empurram para sua compreensão dentro do sistema abstrato da língua. Porém, Volóchinov (2017) ressalta que não só o enunciado em sua totalidade precisa de definições linguísticas, como todas as partes mais ou menos acabadas do enunciado monológico. Para ele, isso fica evidenciado na composição sintática dos parágrafos que é muito diversificada, de modo que, eles podem ser constituídos de apenas uma palavra, como por uma grande quantidade de períodos compostos. Por isso,

Afirmar que um parágrafo deve conter uma ideia acabada é o mesmo que não dizer absolutamente nada. Uma vez que são necessárias definições do ponto de vista da própria língua, a noção de parágrafo como uma ideia acabada não é, de modo algum, uma definição linguística. Se, como supomos, é inaceitável separar as definições

linguísticas das ideológicas, tampouco se devem substituir umas pelas outras (Volóchinov, 2017, p. 244).

Portanto, inferimos que o sistema de parágrafos e todos os problemas análogos só podem ser elucidados por meio do estudo das formas da comunicação discursiva e pelas formas correspondentes de enunciados integrais, ou seja, enquanto a linguística entender o enunciado como monológico isolado, não haverá uma abordagem omnilateral das questões, de forma que, até os problemas mais simples da sintaxe só podem ser analisados no campo da comunicação discursiva, mas para isso acontecer, seria preciso fazer uma reformulação minuciosa de todas as principais categorias linguísticas.

Para O Círculo de Bakhtin, a linguagem está presente em todos os campos da atividade humana, de maneira que suas formas de uso são diversas, a ponto de terem um caráter tão multiforme quanto o campo da atividade humana. Nesse sentido, Bakhtin (2016) afirma que a língua se realiza por meio de enunciados que, para ele, podem ser orais ou escritos, concretos e únicos. Esses enunciados são constituídos de elementos que refletem as condições específicas e as finalidades de cada um desses campos, de modo que, tais condições e finalidades são determinadas pelo conteúdo temático, estilo da linguagem e pela construção composicional de cada enunciado.

Esses elementos estão ligados ao todo do enunciado de maneira indissolúvel, sendo eles determinados por cada campo específico da comunicação. Assim, é importante frisar que cada enunciado é único e individual, de forma que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12). Logo, o autor ressalta que a atividade humana pode ser realizada de infinitas formas, portanto ele afirma que,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Então, podemos inferir, com base na afirmação do autor, que os gêneros do discurso podem se apresentar dentro de uma interação discursiva de infinitas formas devido à sua heterogeneidade, sejam eles orais ou escritos. Segundo Bakhtin (2016), a questão geral dos gêneros do discurso não foi abordada pela linguística geral, de modo a considerar todos os seus traços, tornando-os extremamente vazios e abstratos, isso porque, durante muito tempo, os gêneros literários eram ao mais estudados, com ênfase para suas especificidades artístico-literária que os diferenciavam. Todavia, eles não eram estudados como tipos de enunciados

cujos se diferenciam de outros tipos que têm sua natureza linguística comum.

De acordo com Bakhtin, os estruturalistas estudaram o enunciado desconsiderando suas características gerais e seus respectivos tipos. Contudo, “jamais se deve minimizar a extrema heterogeneidade dos gêneros discursivos e a dificuldade daí advinda de definir a natureza geral do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 15). Assim, o autor enfatiza que é necessário diferenciar os gêneros discursivos primários dos secundários, de maneira que essa diferença não seja de natureza funcional. Essa distinção, a qual o autor se refere, pode ser observada pela forma de organização dos gêneros do discurso, sejam eles secundários ou primários.

Então, Bakhtin (2016) explica que os gêneros secundários são oriundos de convívios culturais mais complexos e se apresentam de forma mais organizada, diferentemente dos primários que são formados em interação discursiva imediata. Contudo, mesmo havendo essa distinção entre esses gêneros, os primários “ao integrarem os complexos, nestes se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios” (Bakhtin, 2016, p. 15). Esse processo de incorporação do gênero primário ao secundário pode ser observado na,

Réplica do diálogo cotidiano ou da carta no romance, ao manterem a sua forma e o significado cotidiano apenas no plano do conteúdo romanesco, integram a realidade concreta apenas através do conjunto do romance, ou seja, como acontecimento artístico-literário e não da vida cotidiana. Em seu conjunto, o romance é um enunciado, assim como a réplica do diálogo cotidiano ou uma carta privada (ele tem a mesma natureza dessas duas), mas difere deles por ser um enunciado secundário (complexo) (Bakhtin, 2016, p. 15).

Nesse sentido, considerando o caráter imediato dos gêneros primários, podemos dizer que eles estão fortemente ligados ao lugar e ao tempo. Por exemplo, suponhamos que duas pessoas marcaram um encontro para conversarem em um determinado lugar e uma delas não chega até o local estabelecido, significa dizer que essa conversa não existirá. Diferentemente de um romance que foi escrito há muito tempo, mas que até hoje ele pode ser acessado pelo leitor, isso mostra que os gêneros secundários quase não estão ligados ao tempo e ao lugar.

Assim, Bakhtin (2016) considera que essa diferença entre os gêneros primários e secundários é imensamente relevante, de modo que para descobrir e definir a natureza do enunciado, precisa-se da análise de ambas as modalidades, somente assim, o enunciado pode ser definido adequadamente levando em conta toda sua complexidade. Portanto, estudar a natureza do enunciado nos diversos campos da atividade humana é muito importante para quase todos os campos da linguística, pois qualquer trabalho investigativo de um material linguístico concreto sempre utiliza enunciados concretos, sejam eles escritos ou orais.

Então, evidencia-se que é imprescindível conhecer a natureza do enunciado na sua totalidade e as particularidades dos diversos gêneros do discurso, de maneira que o desconhecimento da natureza do enunciado, bem como a indiferença com as particularidades das diversas formas de gêneros do discurso dentro de qualquer estudo linguístico investigativo “redundam em formalismo e em uma abstração exagerada, deformam a historicidade da investigação, delimitam as relações da língua com a vida” (Bakhtin, 2016, p. 16), uma vez que, de acordo com o autor, é por meio de enunciados concretos que, em determinados momentos, a língua passa a integrar a vida e a vida entra na língua.

Além disso, é importante abordar também o estilo do enunciado. Para Bakhtin (2016), todas as formas de enunciados em qualquer campo da comunicação discursiva são individuais e ao se expressar o falante ou o escrevente pode ter sua individualidade evidenciada, uma vez que “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 17). Contudo, o autor frisa que não são todos os gêneros que estão propícios a refletir essa individualidade na linguagem do enunciado. Ele destaca que é nos gêneros da literatura de ficção em que mais se predomina a individualidade. Porém, aqueles gêneros que apresentam uma forma padronizada da linguagem, a exemplo dos documentos oficiais e de ordens militares, apenas refletem os aspectos superficiais dessa individualidade, desta forma, eles são menos propícios a refletir as características do falante ou do escrevente.

Em determinadas esferas da atividade humana e da comunicação existe uma relação indissolúvel entre o estilo e o gênero de forma nítida, essa relação também aparece na questão dos estilos de linguagem ou funcionais. Assim, segundo Bakhtin (2016), em cada campo discursivo são utilizados gêneros que refletem as condições específicas existentes nele e para cada um desses gêneros existe um determinado estilo. Portanto, determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis são gerados de acordo com a função e as condições de comunicação discursiva específicas de cada campo. Apesar de o estilo integrar a unidade de gênero do enunciado como um de seus elementos, não impede que o estilo de linguagem possa ser estudado de forma independente, além disso, o estudo da estilística da língua como disciplina autônoma se faz necessário (Bakhtin, 2016).

Bakhtin (2016) enfatiza que os estilos de linguagem e suas mudanças históricas estão diretamente ligadas às mudanças dos gêneros do discurso. Ele explica que a linguagem literária faz parte de um sistema de estilo de linguagem que é dinâmico e complexo, de modo que esse sistema está em constante mudança. Entretanto, os estilos da linguagem não literária é um sistema muito mais complexo e organizado em diferentes bases. Então, para compreender a dinâmica histórica desse sistema, é imprescindível fazer uma elaboração específica da história

dos gêneros do discurso que demonstre todas as mudanças que acontecem na vida social, de maneira mais flexível, precisa e imediata. Nesse sentido, o autor afirma que,

Os enunciados e seus tipos, isto é, os gêneros discursivos, são correias de transmissão entre a história da sociedade e a história da linguagem. Nenhum fenômeno novo (fonético, léxico, gramatical) pode integrar o sistema da língua sem ter percorrido um complexo e longo caminho de experimentação e elaboração de gêneros e estilos (Bakhtin, 2016, p. 20).

Deste modo, podemos inferir que os gêneros do discurso estão presentes no contínuo processo evolutivo da linguagem, seja por meio de gêneros primários ou secundários, de modo que todo gênero tem seu estilo, por isso, “a passagem do estilo de um gênero para outro não só modifica o caráter do estilo nas condições do gênero que não lhe é próprio como também destrói ou renova tal gênero” (Bakhtin, 2016, p. 21), dessa maneira, os gêneros do discurso são influenciados tanto pelos estilos individuais quanto pelos estilos da língua.

Nessa perspectiva, os estudos linguísticos realizados ao longo do século XIX foram determinantes para as conceituações e abordagens sobre língua e linguagem. Segundo Bakhtin (2016), Wilhelm Humboldt, apesar de não negar a função comunicativa da língua, defende que a língua é formada no pensamento, mesmo que não haja nenhum tipo de comunicação. Por outro lado, os Vosslerianos entendem que a essência da língua se limita a exprimir o mundo individual do falante, que a usa para se auto expressar. De modo que, essas duas perspectivas abordam a linguagem, quase desconsiderando a sua função comunicativa, ou seja, todo o referencial de linguagem está centrado no falante, sem qualquer relação com outros participantes da comunicação discursiva.

Assim, percebemos que o outro, como participante da comunicação discursiva, tem somente uma função, a de ouvinte passivo. Então, com base nessa perspectiva de linguagem, nota-se que a função comunicativa da língua fica em segundo plano. Todavia, Bakhtin (2016) faz críticas contundentes a essas teorias, quando destaca que essa forma de compreender a língua reflete uma noção completamente deturpada do processo complexo e ativo da comunicação discursiva, uma vez que, “o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa simultaneamente em relação a ele uma ativa posição responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Portanto, esse ouvinte, ao qual Bakhtin se refere, elabora sua posição responsiva durante todo o processo de recepção e compreensão do enunciado desde seu início, pois “toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau de ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante (Bakhtin, 2016, p. 25). Ou

seja, para Bakhtin, a linguagem tem um caráter puramente dialógico, mesmo quando essa relação dialógica ocorra dentro de uma compreensão responsiva silenciosa, mais cedo ou mais tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido encontra resposta nos discursos ou nos comportamentos subsequentes do ouvinte. Esse processo dialógico pode ser evidenciado nos gêneros líricos, pois “os gêneros da complexa comunicação cultural foram concebidos precisamente para essa compreensão ativamente responsiva de efeito retardado” (Bakhtin, 2016, p. 25).

Diante disso, fica claro que dentro de uma relação dialógica nunca haverá sujeito passivo, nem mesmo haverá controle sobre a atitude responsiva de cada sujeito dentro da relação, de modo que cada sujeito dessa relação pode ter diferentes formas de responder a um determinado enunciado, podendo concordar ou discordar, até mesmo, responder ao enunciado de forma silenciosa. A forma responsiva que os sujeitos usam diante de cada enunciado faz parte de um processo contínuo, no qual ao interagir com um determinado enunciado, os sujeitos respondem a enunciados anteriores gerando outros enunciados, pois “cada enunciado é um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados” (Bakhtin, 2016, p. 26).

Portanto, Bakhtin (2016) deixa claro que nos esquemas representados pela linguística geral, o ouvinte passivo não é o mesmo ouvinte que participa do ato pleno e real da comunicação discursiva. Uma vez que, essa representação é apenas uma abstração do ato pleno e real de compreensão ativamente responsiva. Todavia, ele destaca que esses esquemas só podem ser justificados sob a condição de serem compreendidos necessariamente como abstração, de modo algum ela pode ser apresentada como fenômeno pleno concreto e real, pois o resultado dessa abstração é o enfraquecimento do outro, enquanto participante ativo, no processo de comunicação discursiva.

Além disso, a indefinição e a confusão criada em relação à composição e à divisão das unidades da língua são resultantes do desconhecimento do enunciado em sua totalidade. Assim, Bakhtin (2016) esclarece que o discurso sempre é realizado em forma de enunciado, o qual pertence a um determinado sujeito do discurso, de modo que de qualquer outra forma, esse discurso é inexistente. Por isso, “o discurso só pode existir, de fato, na forma de enunciados concretos de determinados falantes, sujeitos do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 28).

Contudo, precisa-se deixar claro como funciona a realização de enunciados dentro de uma interação discursiva. Nesse sentido, Bakhtin (2016) destaca que cada enunciado concreto tem seu limite, que é estabelecido pela alternância dos sujeitos do discurso, de maneira que não importa qual seja o gênero do discurso que é utilizado pelos sujeitos das relações dialógicas, os enunciados têm um início absoluto e um fim absoluto, conseqüentemente, respondem aos

enunciados anteriores e também se relacionam com enunciados responsivos de outros. Essa alternância acontece da seguinte forma: “o falante termina o seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar à sua compreensão ativamente responsiva” (Bahktin, 2016, p. 29).

Diante dessa alternância dos sujeitos do discurso, evidencia-se, de forma precisa, a delimitação de cada enunciado. Por mais distintos que sejam os enunciados devido ao seu volume, conteúdo e à sua construção composicional, eles têm semelhantes peculiaridades estruturais. Segundo Bakhtin (2016), a alternância dos sujeitos do discurso pode ter uma natureza diferente e formas variadas nos diversos campos da atividade humana. Essa alternância do sujeito pode ser percebida, de forma mais clara, no diálogo por meio das réplicas, pois “cada réplica, por mais breve e fragmentária que seja, tem uma conclusibilidade específica ao exprimir certa posição do falante que suscita resposta, em relação à qual se pode assumir uma posição responsiva” (Bakhtin, 2016, p. 30).

Por conseguinte, o autor esclarece que a conclusibilidade do enunciado é evidenciada pela alternância dos sujeitos do discurso. Ele ressalta que todo enunciado gera uma atitude responsiva do outro, sendo esse o mais importante critério de conclusibilidade do enunciado.

Além disso, o enunciado tem como característica a sua plenitude acabada que suscita a compreensão responsiva do outro. A exauribilidade semântico-objetual, o projeto de discurso ou vontade do discurso do falante e as formas típicas da composição e acabamento do gênero são três elementos que estão estreitamente ligados à totalidade do enunciado, segundo o autor.

De acordo com Bakhtin (2016), a exauribilidade semântico-objetual do tema do enunciado ganha diferentes formas nos variados campos da comunicação discursiva, podendo obter sua plenitude em alguns campos como é o caso das questões factuais, ordens etc. Contudo, em outros campos, apesar de o objeto ser inexaurível, ao se tornar o tema do enunciado, esse objeto ganha sua conclusibilidade dependendo das condições no âmbito de uma ideia defendida pelo autor, isso se evidencia no campo científico.

Na sequência, o autor destaca o segundo elemento, a intenção discursiva ou vontade de produzir sentido do falante ou escrevente. Nesse caso, a conclusibilidade do enunciado pode ser percebida, tanto pela intenção verbalizada, quanto pela vontade verbalizada. Ou seja, ao falar ou escrever algo, o sujeito já tem uma estrutura estabelecida do que ele quer falar ou escrever, consequentemente essa intenção discursiva está ligada diretamente à escolha do objeto, bem como à exauribilidade semântico-objetual do enunciado. Esse sujeito também faz a escolha do gênero do discurso do enunciado a ser constituído.

Todavia, Bakhtin (2016) destaca que as formas estáveis de gênero do enunciado são o elemento mais importante, pois é a partir da escolha de um determinado gênero do discurso que

a vontade discursiva do falante se realiza. A escolha do gênero do discurso, pelo falante, é estabelecida pela especificidade de um determinado campo da comunicação discursiva, levando em consideração a temática e a situação concreta dessa comunicação discursiva. O autor ainda ressalta que a intenção discursiva do falante está possui uma carga de individualidade e subjetividade, que ao serem aplicadas ao gênero escolhido, constitui-se em uma determinada forma de gênero.

Assim, inferimos que sempre quando falamos ou escrevemos, fazemos isso por meio de gêneros do discurso, uma vez que, “todos os nossos enunciados têm formas relativamente estáveis e típicas de construção do conjunto” (Bakhtin, 2016, p. 38). De maneira que, a variedade desses gêneros são quase que infinitas, sejam eles orais ou escritos e por isso nós utilizamos determinados gêneros, sem nem mesmo saber da sua existência. Logo, o autor explica que as formas dos gêneros do discurso são substancialmente distintas das formas da língua, pois elas são mais flexíveis do que as formas da língua.

Para Bakhtin (2016), os gêneros do discurso podem ser determinados pela posição social e pelas relações sociais estabelecidas entre os participantes da comunicação discursiva. Isso faz com que a heterogeneidade dos gêneros do discurso seja inesgotável. De modo que, “quanto mais dominamos os gêneros, maior é a desenvoltura com que os empregamos e mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade” (Bakhtin, 2016, p. 41). Assim, não apenas as formas da língua são dadas de maneira obrigatória ao falante, mas também todas as formas de enunciados – gêneros do discurso. Então, ao compararmos as formas da língua com os gêneros do discurso, percebemos que os gêneros do discurso são mais flexíveis e mudam constantemente.

Diante disso, Bakhtin (2016), contrapõe-se aos estruturalistas quando afirma que o enunciado, em hipótese alguma, pode ser considerado uma combinação absolutamente livre de formas da língua. Para ele, ao desconhecerem os gêneros do discurso como formas estáveis de enunciados, os linguistas se deparam com uma confusão entre enunciado e oração, uma vez que,

Os nossos discursos só se moldam em formas estáveis de oração que nos foram dadas; no entanto, o número de tais orações interligadas, que pronunciamos seguidamente, e o momento em que paramos (terminamos) são um assunto que se deixa ao pleno arbítrio da vontade individual de discurso do falante ou ao capricho de um mítico “fluxo da fala” (Bakhtin, 2016, p. 42).

Isso significa que, ao escolher um tipo de oração, fazemos isso do ponto de vista do enunciado por completo, não apenas considerando o que queremos expressar por meio dessa

determinada oração. Logo, o nosso discurso é orientado pela forma de um determinado gênero do discurso e também pode ser constituído por uma ou várias orações. Na medida que escolhemos o gênero do discurso, os vínculos composicionais vão sendo emoldurados.

Segundo Bakhtin (2016), a grande heterogeneidade das formas de enunciados contribui para o desconhecimento linguístico, no que se refere à sua construção composicional, bem como à sua dimensão. Nesse sentido, Bakhtin assinala que, devido a esse desconhecimento, muitos pesquisadores estruturalistas procuram formas intermediárias entre a oração e o enunciado, de modo que elas tenham simultaneamente conclusibilidade, tal como o enunciado e comensurabilidade como a oração.

Ao abordar o problema da oração, Bakhtin (2016) coloca algumas diferenças existentes entre oração e enunciado. A primeira diferença pode ser evidenciada a partir da definição de cada um deles. Para ele, o enunciado é uma unidade de interação discursiva, na qual o sujeito mostra seu posicionamento e traz uma completude de semântica, de significado e de sentido, evidenciando o pensamento do sujeito. Já a oração é compreendida por ele como uma unidade da língua composta por uma estrutura semântica e sintática que, apesar de ter significado, não mostra uma posição responsiva do sujeito, porque “a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante” (Bakhtin, 2016, p. 44).

Outra característica muito importante entre eles é determinada pela alternância de sujeito que emoldura e delimita o discurso, reflete, de forma imediata, a realidade extraverbal e suscita uma resposta do outro, tal característica só pode ser encontrada no enunciado. A oração, por sua vez, pode ser analisada sintaticamente levando em consideração apenas regras abstratas, assim sua conclusibilidade no âmbito do significado gramatical.

Por conseguinte, Bakhtin (2016), ao abordar a questão da autoria, destaca que o enunciado se relaciona com o próprio falante, além de outros participantes da comunicação discursiva, uma vez que, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 46). Entretanto, a oração não é de ninguém, pois “como unidade da língua, à semelhança da palavra, não tem autor” (Bakhtin, 2016, p. 46), ou seja, não existe uma relação valorativa entre a oração escrita com o seu escrevente, porque os recursos existentes na língua, para exprimir essa relação valorativa do escrevente, são completamente neutros quando se relacionam com a avaliação real determinada.

Ao contrário da oração, no enunciado, essa relação valorativa do falante com seu conteúdo é evidenciada por meio da expressividade, de forma que, nos diferentes campos da comunicação discursiva “um enunciado absolutamente neutro é impossível” (Bakhtin, 2016, p.

47). Isso significa que o falante ou o escrevente escolhe os recursos lexicais, gramaticais e composicionais do seu enunciado determinando o seu estilo. Para o autor, toda e qualquer expressão valorativa ou juízo de valor só pode ser realizada pelo falante dentro de um enunciado concreto.

Nesse sentido, Bakhtin (2016), também acrescenta que a palavra enquanto unidade da língua segue as mesmas características da oração, pois para ele, a palavra muda essas características abstratas, quando pronunciada com entonação expressiva dentro de uma comunicação discursiva, uma vez que, nesse caso, a palavra assume uma posição de enunciado acabado suscitando uma posição responsiva do ouvinte. Por isso, ele critica a abordagem estruturalista da palavra, pois, para ele, quando enunciamos, escolhemos cada palavra partindo do conjunto projetado do enunciado. Desse modo, podemos inferir que quando escolhemos cada palavra dentro desse conjunto, empregamos nela nossa expressividade e isso só pode ocorrer no âmbito da interação discursiva. Assim, “a emoção, o juízo de valor e a expressão são estranhos à língua e surgem unicamente no processo do seu emprego vivo em um enunciado concreto” (Bakhtin, 2016, p. 51).

Então, Bakhtin (2016) ressalta que as palavras empregadas em uma interação discursiva viva são de cunho individual-contextual. Logo, ele lista três aspectos em que a palavra pode existir para o falante, que são:

Como palavra da língua neutra e não pertencente a ninguém; como palavra *alheia* dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; e, por último, como *minha* palavra, porque, uma vez que eu opero com ela em uma situação determinada, com uma intenção discursiva determinada, ela já está compenetrada da minha expressão (Bakhtin, 2016, p. 53).

Diante desses três aspectos listados por Bakhtin, percebemos que o primeiro está unicamente no campo da abstração. Todavia, nos outros dois aspectos, a palavra pertence a uma realidade concreta, condicionada por uma situação real, por isso, ela ganha expressividade dentro de um enunciado individual. Portanto, podemos perceber que dentro do sistema linguístico as palavras e orações são neutras, de modo que só terão expressividade enquanto enunciado de uma comunicação discursiva, porque “o elemento expressivo é uma peculiaridade constitutiva do enunciado” (Bakhtin, 2016, p. 56).

Por conseguinte, ao considerarmos a neutralidade da palavra e da oração, fica claro que elas não são capazes de suscitar respostas alheias, isso apenas passa a ser possível quando as tomamos enquanto enunciado acabado, pois “todo enunciado concreto é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (Bakhtin, 2016, p. 57), de forma que cada enunciado responde a um

enunciado anterior, que por sua vez suscitará uma resposta a ele e assim por diante.

Assim, de acordo com Bakhtin (2016), torna-se impossível definir a posição do enunciado dentro de uma comunicação discursiva sem fazer sua correlação com outras posições. Posto isto, inferimos que é impossível, do ponto de vista do sistema linguístico, sobretudo da sintaxe, que o enunciado do outro seja assimilado como tal, gerando, assim, uma atitude responsiva. Portanto, “as relações recíprocas entre o discurso introduzido do outro e o restante – o meu discurso – não têm qualquer analogia com nenhuma relação sintática no âmbito de um conjunto sintático simples ou complexo” (Bakhtin, 2016, p. 59).

Com base nessa premissa, notamos que os limites estabelecidos pela alternância dos sujeitos do discurso são enfraquecidos, quando essa alternância é transferida para o interior do enunciado. Desta forma, a expressão do falante se infiltra no discurso do outro, ou seja, “o discurso do outro tem uma dupla expressão: a sua, isto é, a alheia, e a expressão do enunciado que acolheu esse discurso” (Bakhtin, 2016, p. 60). Por isso, percebemos que em toda interação discursiva o discurso alheio é delimitado pelo enfraquecimento desses limites do enunciado, ficando completamente permeáveis à expressão do falante.

Então, ao considerar o elo que cada enunciado estabelece dentro de uma interação discursiva, percebemos que não foi a primeira vez que o objeto do discurso do falante foi realizado, ou seja, esse objeto do discurso do falante já foi realizado de diferentes modos e em diversos outros contextos discursivos, uma vez que “o falante não é um Adão bíblico, só relacionado com objetos virgens ainda não nomeados” (Bakhtin, 2016, p. 61). Isso quer dizer que quando enunciamos, tomamos como base outros enunciados alheios que antecederam o nosso enunciado, isso torna o objeto do nosso discurso uma área de convergência ou divergência de diferentes opiniões.

Contudo, é preciso lembrar que, dentro da cadeia da interação discursiva, os enunciados não estão ligados apenas aos enunciados anteriores, mas também aos posteriores. Essa ligação acontece quando o enunciado é criado, considerando o papel do outro ao qual tal enunciado é direcionado. Pois, o falante espera uma resposta do outro em relação ao seu enunciado, visto que o outro é necessariamente um participante ativo da interação discursiva, “é como se todo enunciado se construísse ao encontro dessa resposta” (Bakhtin, 2016, p. 62).

Nesse sentido, Bakhtin (2016) assinala que, diferentemente da oração e da palavra, o enunciado tem seu destinatário que pode ser qualquer interlocutor participante da comunicação discursiva. Esses destinatários podem pertencer a diferentes tipos de gêneros do discurso, de maneira que, em cada campo da comunicação discursiva existe uma concepção típica de destinatário para cada gênero do discurso. Portanto, quando falamos, levamos em conta o campo

de percepção do nosso discurso pelo destinatário, qual é a sua compreensão da situação, quais são as suas convicções ou preconceitos, simpatias e antipatias. Isso tudo são fatores que irão definir o estilo do meu enunciado.

Então, segundo Bakhtin (2016), o estilo do enunciado do falante pode ser moldado pelo grau de proximidade existente entre ele e o seu destinatário. Isso se evidencia nos gêneros familiares e íntimos, que mesmo com suas diferenças, esses gêneros percebem seus destinatários sem qualquer distinção de classes. Contudo, o vínculo afetivo entre o falante e o seu destinatário pode ser percebido de forma mais contundente nos estilos íntimos, pois o falante emprega toda sua confiança no seu destinatário por acreditar na boa vontade e na sensibilidade da sua compreensão responsiva.

Portanto, chegamos à conclusão que não existe linguagem fora de uma interação discursiva, uma vez que todo enunciado está dentro de uma relação dialógica que sempre será composta pelo falante e o seu ouvinte (destinatário), de modo que sem esse endereçamento não pode haver enunciado, pois todo enunciado suscita uma atitude responsiva do ouvinte. Então, ainda com base no autor, frisamos que a língua como sistema não requer qualquer atitude responsiva do outro, pois como já foi dito, a palavra e a oração não pertencem a ninguém, porém o enunciado sempre suscitará uma resposta, mesmo que essa resposta seja silenciosa ou até mesmo retardada.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Neste capítulo caracterizamos a metodologia de nossa pesquisa, a fim de alcançar os objetivos traçados. Para tanto, ele é constituído de duas subseções, de modo que a primeira expõe o tipo da pesquisa e a segunda detalha a constituição do corpus.

3.1 TIPO DA PESQUISA

Com o intuito de alcançar o objetivo desta pesquisa, qual seja, o de investigar o ensino de língua inglesa mediado por tecnologias digitais na escola pública a partir da análise do discurso de professores-pesquisadores participantes do Seminário Internacional da ABRALITEC, será feito um estudo qualitativo. De acordo com Minayo (2017), as pesquisas qualitativas são um tipo de investigação orientada que objetiva analisar casos concretos, que estão situados em um tempo e espaço específico. A autora ressalta que as investigações qualitativas focam nos significados que as pessoas envolvidas dão aos seus pensamentos,

atitudes, comportamentos e práticas. Minayo ainda reforça que todas as abordagens, dentro das investigações qualitativas, têm em comum o reconhecimento da subjetividade, o simbolismo e a intersubjetividade nas relações, que integram uma realidade social.

Segundo Enrique González (2020), a pesquisa não deve ser considerada qualitativa, simplesmente, porque tem em sua metodologia procedimentos que são usados para esse tipo de pesquisa, como: entrevistas, roda de conversa, estudo de caso, pesquisa de campo e etc. Para González, esse conceito é incompleto, pois ele destaca elementos primordiais que devem estar presentes nas pesquisas qualitativas, um desses elementos é a subjetividade.

No que diz respeito especificamente às pesquisas qualitativas, deve-se ter em mente que se referem a uma ampla gama de perspectivas, modalidades, abordagens, metodologia, projetos e técnicas utilizadas na concepção, execução e avaliação de estudos, investigações ou pesquisas que estão interessadas em descrever, interpretar, compreender ou superar situações sociais ou atividades educativas consideradas problemáticas pelos autores sociais que são seus protagonistas ou que, por algum motivo, tenham interesse em abordar, com sentido investigativo, tais situações. (Enrique González, 2003, p. 2).

Para Gerhardt e Silveira (2009), compreende-se que nas pesquisas qualitativas ocorre aprofundamento em estudos acerca de um grupo social, uma organização etc. Gerhardt e Silveira ainda ressaltam que os pesquisadores, ao adotarem a abordagem qualitativa, vão de encontro ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, uma vez que as ciências sociais têm sua especificidade, acenando para uma metodologia própria.

Neste sentido, podemos dizer que nossa proposta de investigação está diretamente ligada aos conceitos de pesquisa qualitativa de (Minayo, 2017; Enrique Gonzalez, 2013, 2020; Gerhardt; Silveira, 2009), pois ao propormos analisar o discurso do professor-pesquisador por meio de uma Análise Dialógica do Discurso, o pensamento de Bakhtin e o Círculo encontra interseções com as definições desses pesquisadores sobre esse tipo pesquisa, uma vez que, em uma análise dialógica, a presença da subjetividade de quem analisa e de quem está sendo analisado se evidencia, pois o contexto social, bem como o cronotopo são elementos indissolúveis dentro desse processo.

3.2 CONSTITUINDO O CORPUS

Com base no que já foi explicitado na introdução desta investigação, retomaremos de maneira mais detalhada as informações sobre o nosso objeto de análise. Com o intuito de clarificar sobre o que será analisado e quais serão os critérios de escolha dos resumos que serão

analisados, optamos por começar apresentando a ABRALITEC.

A Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal (ABRALITEC) teve sua origem durante a capacitação dos professores de inglês da segunda turma do Programa SETEC-CAPES/NOVA - Chamada Pública SETEC/MEC no 01/2015. A associação teve sua primeira assembleia instituída na sala de reuniões do Homewood Suites by Hilton em Woodbridge, Virgínia, EUA. A fim de integrar os professores da área de Letras dos Institutos Federais, CEFETs, Colégio Pedro II, Colégios Militares e de Aplicação, sua assembleia contou com a participação de representantes de 17 IFs e 1 CEFET. A sua primeira diretoria que esteve sediada no IFSul, câmpus Sapucaia do Sul - RS - era composta por membros de 6 institutos e 1 CEFET, sendo seu Conselho formado por representantes das cinco regiões do Brasil¹. Atualmente, a instituição está com uma diretoria com vigência de janeiro de 2023 a dezembro de 2024, tendo o professor Dr. Samuel de Carvalho Lima como presidente. Também faço parte desta diretoria na função de segundo secretário.

A associação tem como uma das suas atividades a realização do Seminário Internacional da ABRALITEC (SIABRALITEC), que já está na sua quinta edição. Sendo assim, adotaremos a análise dos resumos presentes nos cadernos de resumos deste seminário, por meio da ADD baseada em Bakhtin e seu Círculo. Serão utilizados os resumos que estão publicados nos cadernos de resumos dos I, II e III SIABRALITEC. O eixo temático do nosso interesse é o que versa sobre as novas tecnologias aplicadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa, uma vez que, o uso das tecnologias digitais para o ensino da língua inglesa na escola pública é um tema que encontra uma interseção entre este eixo temático e a nossa investigação. A fim de deixar claro sobre o que vamos utilizar como nosso objeto de análise, será feito um detalhamento acerca das três edições do SIABRALITEC que foram realizadas respectivamente nos anos de 2018, 2019 e 2020.

O I SIABRALITEC foi realizado nos dias 19 e 20 de abril de 2018, no IFSul, Câmpus Sapucaia do Sul-RS, no qual participaram mais de 100 professores de 21 estados da federação e do Distrito Federal que apresentaram trabalhos, participaram e ofereceram oficinas, assistiram a palestras e compuseram mesas-redondas e de pesquisadores renomados do Brasil, do Reino Unido e dos Estados Unidos. Nesta primeira edição, foram oferecidas quatro palestras, três mesas redondas e dez oficinas ministradas tanto por linguistas renomados internacionalmente quanto por colegas da Rede Federal. Além disso, aconteceram sessenta e oito comunicações orais que foram divididas em oito capítulos que são brevemente descritos como: Experiências

¹ Essas informações são públicas e podem ser consultadas no site: <https://www.abralitec.com/>

Exitosas no Ensino da Língua Inglesa da Rede Federal, Descolonização e o Inglês como Língua Franca, Língua Inglesa e Internacionalização e English as a Medium of Instruction (EMI), Multiletramentos e Letramento Visual, Literaturas de Língua Inglesa, English For Specific/Academic Purposes, Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Inglesa e outros temas relacionados ao ensino e à aprendizagem de inglês na Rede Federal de Ensino.

O Quadro 3 mostra, na ordem, sete títulos de resumos que foram publicados no eixo temático de nosso interesse, o qual versa sobre Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Inglesa. Contudo, dos sete resumos, apenas cinco fazem parte do nosso objeto de análise, os quais representam aproximadamente 11% do quantitativo geral de todos os resumos publicados nesta edição. Os resumos estão representados sequencialmente pela letra R e por seu respectivo número. Assim, ressaltamos que os resumos que não fazem parte do nosso objeto de análise são: R5 por se tratar de uma pesquisa que não foi realizada na escola pública, tendo como sujeitos participantes, homens e mulheres da comunidade externa. E o R7 que, apesar de se referir a um trabalho realizado em uma escola pública, afasta-se do escopo da nossa pesquisa por se tratar de curso de formação para docentes e não para o ensino e aprendizagem de discentes. Portanto, os resumos R1, R2, R3, R4 e R6 serão analisados, totalizando 5 resumos.

Quadro 3 - Lista dos resumos do I SIABRALITEC

Cadernos de resumos do I Seminário Internacional da ABRALITEC (SIABRALITEC) (Capítulo 7: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa)	
R 1	<i>Ensino híbrido aplicado ao ensino de língua inglesa: personalização e uso efetivo das tecnologias digitais.</i>
R 2	<i>Tecnologia móvel no ensino de língua inglesa: uma experiência no if sertão pernambucano.</i>
R 3	<i>Uso de dispositivos móveis nas aulas de língua inglesa.</i>
R 4	<i>A utilização dos aplicativos kahoot! E quizziz em espaços escolares: much more than just fun!</i>
R 5	<i>Os recursos semióticos dos aplicativos favorecendo o ensino de inglês na aprendizagem ubíqua: relato de experiência no sertão pernambucano.</i>
R 6	<i>O uso de jogos eletrônicos como suporte de aprendizagem de língua inglesa por adolescentes do ifal campus batalha.</i>
R7	<i>Contribuição de uma escola federal na formação de professores de línguas</i>

Fonte: Adaptado de Seminário Internacional da ABRALITEC (2018).

O II SIABRALITEC foi realizado nos dias 28, 29 e 30 de agosto de 2019, na Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), Campus Sede em Recife, que contou com a participação de pesquisadores de renome nacionais e estrangeiros nas áreas de linguística aplicada e de literaturas anglófonas. De acordo com dados do II Seminário Internacional da ABRALITEC foram submetidos cento e sessenta resumos, sendo aprovados pelo comitê científico mais de cento e trinta apresentações. Nesta edição, o eixo temático, Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Inglesa, apresentou os resultados de várias propostas de ensino que lançam mão das mais diversas tecnologias para ampliar as possibilidades de aprendizagem da língua inglesa. Araújo-Silva *et al* (2019) ainda ressalta que os aparelhos de *smartphones* são considerados como aliados aos processos de ensino e de aprendizagem dessa disciplina e que os mais variados aplicativos podem ajudar na aprendizagem da língua para além dos muros escolares.

O Quadro 4 é composto por vinte e dois títulos de resumos que foram publicados no eixo temático que versa sobre Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino e à Aprendizagem de Língua Inglesa, que estão listados da seguinte maneira (R8, R9, ... R29) dando continuidade ao corpus

desta pesquisa. Assim, percebe-se um aumento no percentual de trabalhos apresentados nesse eixo, em comparação com o SIABRALITEC I, totalizando 18% do quantitativo geral das comunicações orais. Contudo, assim como no quadro 4, dos vinte e dois resumos existentes no quadro 5, quatro resumos não fazem parte do nosso objeto de análise, que são: R10, R16, R19, R22. Então, a fim de justificar a exclusão desses resumos do nosso objeto de análise, faremos a justificativa de maneira agrupada por entendermos que alguns apresentam o mesmo critério de exclusão.

Logo, o resumo R10 está fora do nosso objeto de análise por se tratar de uma pesquisa realizada fora do contexto de ensino aprendizagem de inglês na escola pública, pois o referido resumo tem como objetivo geral explorar a nomenclatura designativa de hotelaria à luz da Terminologia. Neste sentido, o resumo R16, mesmo tendo sido realizado em uma universidade estadual, entendemos também que não nos contempla, uma vez que, para nós o conceito de escola pública se limita até o ensino médio. Por sua vez, os resumos R19 e R22 não serão analisados por tratarem, sobretudo, da formação continuada de professores e não, necessariamente, do processo de ensino e aprendizagem de inglês na escola pública. Portanto, após esse processo de seleção, restaram dezoito (18) resumos, cujos títulos podem ser apreciados a seguir.

Quadro 4 - Lista dos resumos do II SIABRALITEC

Cadernos de resumos do II Seminário Internacional da ABRALITEC (SIABRALITEC) (Capítulo 5: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa)	
R 8	<i>Possibilidades pedagógicas no ensino de língua inglesa com uso de aplicativos para smartphone</i>
R 9	<i>Interações de whatsapp como estratégia de aprendizagem para alunos iniciantes em língua inglesa</i>
R10	<i>Aplicativo móvel de dicionário terminológico multilíngue da hotelaria como instrumento didático.</i>
R11	<i>Interações de whatsapp como estratégia de aprendizagem para alunos iniciantes em língua inglesa.</i>
R12	<i>Desafios e possibilidades do ensino de inglês instrumental na modalidade</i>

	<i>EAD.</i>
R13	<i>O ensino de inglês em uma perspectiva de aprendizagem híbrida através do moodle</i>
R14	<i>Gêneros discursivos digitais e o ensino de língua inglesa no ensino médio</i>
R15	<i>O uso da tradução por meio da dublagem e da legendagem no ensino de inglês como língua adicional.</i>
R16	<i>Ensino-aprendizagem de inglês além da sala de aula: o uso do Facebook para o desenvolvimento dos letramentos digitais na formação inicial de professores de inglês.</i>
R17	<i>Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade e multiletramentos nas aulas de inglês</i>
R18	<i>Curso fic de inglês na modalidade ead: relato de experiência no ifsul câmpus novo hamburgo</i>
R19	<i>Ferramentas tecnológicas e estratégias para o ensino de inglês: formação para professores da rede estadual.</i>
R20	<i>O livro didático de inglês do PNLD: como ressignificá-lo para a sala de aula?</i>
R21	<i>O uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa no ensino médio: um fim ou um meio?</i>
R22	<i>TIC, TAC, TEC: discutindo o papel das tecnologias na interação curricular dos cursos técnicos integrados ao ensino médio.</i>
R23	<i>As mídias digitais e seu impacto no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa: quando o/a aprendiz se torna protagonista</i>
R24	<i>Elaboração de materiais didáticos com recursos tecnológicos para as aulas de língua inglesa: uma proposta para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</i>

R25	<i>O uso de aplicativos no ensino aprendizagem de inglês</i>
R26	<i>The didactic video and practice of pronunciation english teaching</i>
R27	<i>Recursos tecnológicos digitais e livros didáticos de inglês para o ensino médio.</i>
R28	<i>Learning by design e mobile learning nas aulas de inglês na escola pública</i>
R29	<i>O uso da sala de aula invertida como experiência de ensino de língua inglesa no ifpe, campus recife</i>

Fonte: Adaptado de Seminário Internacional da ABRALITEC (2019).

O III SIABRALITEC teve como tema: “Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistências”. Esse evento aconteceu entre os dias 25 a 27 de novembro de 2020, que em decorrência da pandemia da COVID 19, foi realizado de maneira online e teve como palestrantes as Professoras Doutoras Hilary Janks (Witwatersrand University, Joanesburgo, África do Sul), Laura Hamman-Ortiz (University of Colorado-Boulder, USA), Maria Auxiliadora Jacob (Universidade Estadual de Minas Gerais) entre outros de renome nacional.

Este III SIABRALITEC tematiza sobre “Abordagens Críticas no Ensino de Língua e Literaturas Anglófonas na Rede Federal de Educação em uma Sociedade Polarizada: perspectivas, embates e resistências”. Assim, busca-se ressaltar a importância da práxis docente em constante atitude reflexiva, posicionando-se em pontos de vista distintos, não necessariamente antagônicos, e interpelando-os com a devida criticidade, no intuito de maximizar o êxito do processo de ensino e aprendizagem de inglês e suas literaturas. Segundo Seminário Internacional da ABRALITEC (2020), na área da educação, sobretudo a linguística, torna-se cada vez mais necessário pensar e agir em uma perspectiva crítica, questionando crenças, transformando condutas e abrindo novos caminhos.

Com as adversidades impostas pela COVID 19, houve uma diminuição de trabalhos apresentados no eixo temático que versa sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa em um total de 6 trabalhos. Mas os participantes fizeram excelentes contribuições para concretizar os nossos anseios por um ensino crítico, humanizado e transformador. Esses trabalhos estão representados por seus títulos no Quadro 5, listados de (R30 a R35). Contudo, um deles, resumo R31, não faz parte do nosso objeto de análise por se

tratar de uma pesquisa voltada para a graduação e também por não versar sobre o ensino e aprendizagem de língua inglesa na escola pública, totalizando apenas 5 resumos a serem analisados.

Quadro 5 - Lista dos resumos do III SIABRALITEC

Cadernos de resumos do III Seminário Internacional da ABRALITEC (SIABRALITEC) (Capítulo 5: Novas tecnologias aplicadas ao ensino e a aprendizagem de língua inglesa)	
R 30	<i>Subtitling and learning: using the free software aegisub for english teaching and learning</i>
R 31	<i>Pearltrees in nutrition: criando uma curadoria digital para o tcc.</i>
R 32	<i>Gêneros digitais escritos e orais nas aulas de inglês: uma pesquisa de iniciação científica no ensino médio.</i>
R 33	<i>“Não esqueçam de trazer os celulares na próxima aula”</i>
R 34	<i>Plataformas digitais e o ensino de inglês como prática social: estreitando relações.</i>
R 35	<i>Facebook e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise discursiva a partir da perspectiva intercultural crítica.</i>

Fonte: Adaptado de Seminário Internacional da ABRALITEC. (2020).

Assim, esta investigação analisa um total de vinte e oito (28) resumos, uma vez que, pelos critérios de exclusão, sete resumos presentes nos cadernos de resumos ficaram de fora do processo de análise. Tais critérios já foram explicitados nas etapas de apresentação de cada quadro. A análise é feita em sequência, começando pelos resumos do I SIABRALITEC (Quadro 4); em seguida os resumos do II SIABRALITEC (Quadro 5) e, por fim, os resumos do III SIABRALITEC (Quadro 6). A análise de alguns resumos foi feita de maneira agrupada, pois entendemos que os assuntos e abordagens desses resumos eram similares. Durante a Análise Dialógica dos resumos, destacamos trechos na íntegra para identificar os diversos tipos de discursos, para isso utilizamos aspas, colchetes e reticências. O Quadro 6 mostra a identificação dos títulos de todos os resumos analisados.

Quadro 6 - Lista dos títulos dos resumos que foram analisados

Identificação	Título dos resumos
R 1	<i>Ensino híbrido aplicado ao ensino de língua inglesa: personalização e uso efetivo das tecnologias digitais.</i>
R 2	<i>Tecnologia móvel no ensino de língua inglesa: uma experiência no if sertão pernambucano.</i>
R 3	<i>Uso de dispositivos móveis nas aulas de língua inglesa.</i>
R 4	<i>A utilização dos aplicativos kahoot! E quizziz em espaços escolares: much more than just fun!</i>
R 6	<i>O uso de jogos eletrônicos como suporte de aprendizagem de língua inglesa para adolescentes do ifal campus batalha.</i>
R 8	<i>Possibilidades pedagógicas no ensino de língua inglesa com uso de aplicativos para smartphone</i>
R 9	<i>Interações de whatsapp como estratégia de aprendizagem para alunos iniciantes em língua inglesa</i>
R11	<i>Interações de whatsapp como estratégia de aprendizagem para alunos iniciantes em língua inglesa.</i>
R12	<i>Desafios e possibilidades do ensino de inglês instrumental na modalidade EAD.</i>
R13	<i>O ensino de inglês em uma perspectiva de aprendizagem híbrida através do moodle</i>
R14	<i>Gêneros discursivos digitais e o ensino de língua inglesa no ensino médio</i>
R15	<i>O uso da tradução por meio da dublagem e da legendagem no ensino de inglês como língua adicional.</i>
R17	<i>Escrita colaborativa online, interdisciplinaridade e multiletramento nas aulas de inglês</i>
R18	<i>Curso fic de inglês na modalidade ead: relato de experiência no ifsul câmpus novo Hamburgo</i>
R20	<i>O livro didático de inglês do PNLD: como ressignificá-lo para a sala de aula?</i>
R21	<i>O uso de tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de língua inglesa</i>

	<i>no ensino médio: um fim ou um meio?</i>
R23	<i>As mídias digitais e seu impacto no processo de ensino/aprendizagem da língua inglesa: quando o/a aprendiz se torna protagonista</i>
R24	<i>Elaboração de materiais didáticos com recursos tecnológicos para as aulas de língua inglesa: uma proposta para os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.</i>
R25	<i>O uso de aplicativos no ensino-aprendizagem de inglês</i>
R26	<i>The didactic video and practice of pronunciation english teaching</i>
R27	<i>Recursos tecnológicos digitais e livros didáticos de inglês para o ensino médio.</i>
R28	<i>Learning by design e mobile learning nas aulas de inglês na escola pública</i>
R29	<i>O uso da sala de aula invertida como experiência de ensino de língua inglesa no ifpe, campus recife</i>
R 30	<i>Subtitling and learning: using the free software aegisub for english teaching and learning</i>
R 32	<i>Gêneros digitais escritos e orais nas aulas de inglês: uma pesquisa de iniciação científica no ensino médio.</i>
R 33	<i>“Não esqueçam de trazer os celulares na próxima aula”</i>
R 34	<i>Plataformas digitais e o ensino de inglês como prática social: estreitando relações.</i>
R 35	<i>Facebook e o ensino-aprendizagem de inglês: uma análise discursiva a partir da perspectiva intercultural crítica.</i>

Fonte: autoria própria.

Nesse sentido, de acordo com Lima (2023a), na condição de amostras do gênero do discurso resumo/abstract, o texto do professor-pesquisador de inglês está sinteticamente composto na estrutura do resumo, apresentando objetivo, teoria, metodologia, resultados e conclusão, de modo a evidenciar relativa estabilidade desse tipo de enunciado, como pode ser observado na Figura 5.

Figura 5 – Exemplar de um resumo na íntegra

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que objetivou refletir acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na formação de professores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, aliada aos letramentos digitais, de maneira a proporcionar meios de desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos. Para fundamentar esse trabalho recorremos aos pressupostos teóricos de Barton e Lee (2015), Magrin (2013) e Paiva (2012) que abordam sobre as tecnologias e suas influências no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e o uso do *Facebook* como ferramenta pedagógica. A pesquisa está embasada na tríade: ensino de língua Inglesa, TIC e letramentos digitais e ocorreu durante a disciplina de Língua Inglesa I com a participação de 20 alunos do 2º período de Letras-Inglês da UNEAL. O objetivo desse trabalho foi refletir sobre o uso do *Facebook* como ferramenta de ensino/aprendizagem de Inglês. Para essa análise, foram utilizadas atividades propostas extra sala de aula, uso de aplicativos, discussões em um grupo no *Facebook* e um questionário ao final da pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o uso das TIC, de modo especial o grupo no *Facebook*, tornaram-se instrumentos significativos no ensino-aprendizagem de línguas, pois facilitam as interações em língua inglesa entre os alunos, proporcionando a construção de conhecimentos de forma colaborativa e interativa, motivaram os alunos a continuarem as discussões da sala de aula e promoveram um intercâmbio linguístico e um contato real com a língua viva.

Palavras-chave: Formação de professores; Língua inglesa; Facebook.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2019).

Portanto, após descrever o percurso metodológico desta pesquisa de maneira detalhada, passaremos para a análise dos dados. No capítulo de discussão dos dados, é feita a Análise Dialógica do Discurso do professor-pesquisador de inglês com base em cada resumo que compõe o *corpus*.

4 DISCUSSÃO DOS DADOS

A partir de discussões propostas pelos integrantes do Círculo de Bakhtin, procuramos apreciar como as relações dialógicas se apresentam nesses exemplos de enunciados concretos, ou seja, nos resumos que estabelecem nosso corpus. Tratam-se de resumos que foram produzidos por professores-pesquisadores de língua inglesa que debatem suas práticas. Desta forma, o professor-pesquisador, ao gerar enunciados, participa de “relações dialógicas tanto com a prática de ensino realizada no campo de sua atividade profissional, na instituição de educação, quanto com a prática de produção de conhecimento no campo científico, no evento especializado” (Lima, 2023a, p 12).

Considerando o contexto do SIABALITEC, os professores-pesquisadores de língua inglesa, ao submeter seus resumos, eles atendem aos requisitos estabelecidos pelo evento para submissão de trabalhos, desta forma, endereçando seus textos ao crivo da comissão científica

deste evento acadêmico. Como foi especificado no percurso metodológico. Depois de aprovados, os textos são publicados nos cadernos de resumos do evento. Por ser um evento exclusivo para professores de inglês, evidencia-se o debate ideológico sobre o ensino de língua inglesa no Brasil, sobretudo, na escola pública.

Para a primeira etapa de análise, lançamos mão de cinco resumos que foram apresentados no I SIABRALITEC no eixo temático que trata sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, os quais estão devidamente especificados no quadro 3 do percurso metodológico representados da seguinte forma: R1, R2, R3, R4 e R6. Ressaltamos que dos sete resumos especificados no quadro 3, dois deles não foram analisados, sendo eles o R5 por se tratar de uma pesquisa que não foi realizada na escola pública, tendo como sujeitos participantes, homens e mulheres da comunidade externa a escola pública e o R7 que apesar de se referir a um trabalho realizado em uma escola pública, focaliza na formação docente e não no ensino e aprendizagem do inglês.

Dessa maneira, esses resumos estabelecem relações dialógicas de forma institucional com a ABRALITEC, uma vez que se trata de produções de professores de inglês que fazem parte da *Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica* (RFEPCT). Então, quando esses professores submetem seus trabalhos neste evento científico, eles respondem aos enunciados estabelecidos pela organização do evento, os quais estão ligados à atividade profissional e ao cotidiano desses sujeitos, no âmbito de suas instituições de educação, pois eles reportam suas reflexões ao chamado da comunidade acadêmica. O mapeamento das tecnologias digitais por resumo pode ser observado no Quadro 7.

Quadro 7 - Mapeamento das tecnologias digitais por resumo

Whatsapp	R3, R11, R33
Snapchat	R3
Kahoot	R3, R8
Charade	R3
Quizziz	R4, R25
Smartphones	R14, R21, R28,
Duolingo	R8, R25
Qr Code	R8
News in Levels	R25
Vídeos	R29
Youtube	R26
Chatclass	R33
Facebook	R3, R35
Aegisub software	R30
Moodle	R13
Jogos eletrônicos	R6
Google Classroom	R14
Computadores	R21
Câmera	R21
Não especificam a tecnologia	R1, R2, R9, R12, R15, R17, R18, R23, R24, R27, R32

Fonte: autoria própria

Além de identificar as tecnologias citadas em cada pesquisa, também observou-se que o discurso acadêmico se bivocaliza com 4 tipos de discursos: discurso teórico, discurso profissional, discurso oficial e discurso ideológico, como está ilustrado na Figura 6.

Figura 6 - Tipos de discursos que se bivocalizam com o discurso acadêmico



Fonte: autoria própria

Com base na figura 6, entendemos que o discurso teórico pode ser identificado pela presença de citações referentes a estudiosos e suas teorias. Por sua vez, o discurso ideológico ocorre quando o professor-pesquisador defende uma ideia, levanta uma hipótese, atribui valores e se posiciona em relação ao que está em questão, nesse caso, o ensino e a aprendizagem de inglês por meio das tecnologias digitais. Já o discurso profissional se apresenta na medida que o professor-pesquisador discorre com detalhes os procedimentos de aplicação dentro da prática dele. Por fim, o discurso oficial é caracterizado pelo uso de documentos oficiais e nomenclaturas governamentais (Lima, 2023a, 2023b). Nesse sentido, a figura 7 traz na íntegra esses quatro tipos de discursos retirados dos resumos, como pode ser observado:

Figura 7 - Representação dos discursos na íntegra

Tipos de discursos	Exemplo	
Discurso Teórico	R1	esse estudo está fundamentado em autores de renome como: “[...Fantin (2012), Moran (2012), Moran, <u>Masetto</u> e Behrens (2013), Lévy (2013), <u>Bacih</u> , <u>Tanzi</u> e <u>Trevisani</u> (2015), Horn e <u>Staker</u> (2015) ...]”
Discurso Ideológico	R21	as tecnologias digitais promovem “[...rupturas significativas nas epistemologias tradicionalmente arraigadas na escola pública...]”.
Discurso Profissional	R23	“[...A proposta lançada para as turmas foi que cada dupla produzisse, utilizando aplicativos de celular, um vídeo de 2 minutos, legendado em inglês, apresentando algo relativo ao seu bairro, cidade ou distrito para os colegas...]”
Discurso Oficial	R27	“[...investigar como as coleções de inglês para o Ensino Médio, que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, abordam o uso de recursos tecnológicos digitais são utilizadas para o ensino da língua...]”

Fonte: autoria própria

Então, diante do exposto sobre o conceito de cada discurso e dos tipos de discursos que se bivocalizam com o discurso acadêmico, passamos para a análise dos resumos. Nesse sentido, ao analisar esses resumos, percebemos que o discurso acadêmico do professor de inglês se bivocaliza com o discurso teórico de maneira clara, sendo evidenciado por meio da nomenclatura de conceitos e de citação a outras pesquisas. Podemos identificar isso em R1 com as menções dos estudos de “Fantin (2012), Moran (2012), Horn e Staker (2015)” e em R2 quando são citados “Lévy, (1999); Schimdt, (2006); Perrenoud (2000)” como aporte teórico.

De modo que todos os resumos trazem para o centro do debate, o uso das tecnologias digitais aplicadas ao ensino e à aprendizagem da língua inglesa. Entre as tecnologias digitais utilizadas, destacam-se os aplicativos “Whatsapp, Snapchat, Kahoot” (R3), além do “Kahoot e Quizziz” em (R4), que foram considerados tecnologias eficazes para a aprendizagem da língua inglesa, essa eficácia pode ser evidenciada no trecho a seguir, quando as pesquisadoras dizem que “[...] estas ferramentas tecnológicas promoveram uma aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos e, ainda, mais autônoma...” (R4).

Por conseguinte, percebe-se que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso ideológico, na medida que as pesquisadoras emitem suas opiniões sobre o uso de *tablets e smartphones*, que pode ser observado quando elas afirmam “que *tablets e smartphones* deixem de ser vistos como vilões e passem a ser ferramentas úteis e significativas para as aulas” (R3). Com base nesse trecho que evidencia o discurso ideológico do professor-pesquisador, fica claro que ainda é desafiador para os professores de inglês utilizarem as tecnologias digitais em suas aulas como ferramenta didática. Nesse sentido, é necessário que esse professor-pesquisador transforme as tecnologias digitais em aliadas no processo de ensino-aprendizagem, desmistificando esse preconceito.

O discurso acadêmico do professor de inglês aponta que existe uma necessidade de reconfiguração de valores em relação à pedagogia tradicional, de modo que o conceito convencional de letramento se bifurca em letramentos multimodais e multissemióticos devido ao advento da tecnologia (R4). Neste caso, evidencia-se no discurso acadêmico do professor de inglês que a pedagogia de multiletramentos realça modos de representação que se diversificam de acordo com a cultura e o contexto, produzindo efeitos cognitivos, sociais e culturais que são bem mais amplos do que apenas a língua, uma vez que, a língua se legitima como uma prática social. O discurso acadêmico também revelou que, ao utilizar os aplicativos, os professores ampliam horizontes, pois evidenciam elementos “como agência, subjetividade, heterogeneidade e letramento digital” (R4), de modo que a introdução da tecnologia na sala de aula reforça a inclusão urgente e necessária da escola no contexto tecnológico da sociedade contemporânea.

Nos resumos (R2, R6), o discurso teórico é evidenciado pelo detalhamento dos procedimentos de coleta de dados das pesquisas mencionadas, porque essa escolha metodológica é própria do campo científico. De modo que essa relação dialógica entre o discurso acadêmico e o discurso teórico pode ser observado nos trechos, quando os pesquisadores dizem: “[...] aplicamos questionários nessa turma, para saber se já utilizaram algum aplicativo para estudarem inglês e como foi a prática [...]” (R2) e “[...] os dados desta pesquisa são coletados por meio de entrevistas, questionários...” (R6). Assim, por meio desse

procedimento metodológico, o discurso acadêmico do professor de inglês mostra que existe a interação dos estudantes participantes das pesquisas com as tecnologias digitais. Para ilustrar, segue um trecho de cada pesquisa, sobre os aplicativos, “[...] com a resposta em mãos, escolhemos cinco Apps e sugerimos para os estudantes. Cada um escolheu pelo menos dois e realizaram as atividades...”(R2) e os jogos eletrônicos “[...são gravados vídeos do jogo, junto com reações dos participantes através do protocolo think aloud...]” (R6).

Durante a análise, podemos perceber também a presença do discurso ideológico dentro do discurso acadêmico do professor de inglês quando traz o debate sobre formas de abordagens e seus resultados, utilizando as tecnologias digitais, no que se refere ao ensino da língua inglesa (R2, R4). De maneira que a análise do discurso acadêmico revelou que as tecnologias digitais possibilitam que a língua inglesa possa ser ensinada de diversas maneiras, de forma que o professor pode utilizar não só aplicativos como suporte didático (R3, R4), como também, jogos eletrônicos (R6). A figura 8 mostra trechos retirados na íntegra dos resumos (R2, R4) que evidenciam o discurso ideológico.

Figura 8 - Representação do discurso ideológico

Resumos	Discurso ideológico
R2	“percebemos que os Apps podem ser uma ótima ferramenta para estudar inglês, pois podem trazer resultados mais individualizados para os objetivos de cada aluno”
R4	“a fim de atender às necessidades dos alunos pertencentes à sociedade contemporânea, faz-se necessária uma “reconfiguração de valores” em relação a uma pedagogia convencional”

Fonte: autoria própria

A seguir, apresento na íntegra a análise do (R1) de modo a ilustrar a análise dialógica do discurso acadêmico do professor de inglês. Nesse resumo, o discurso acadêmico do professor de inglês coloca em evidência um debate sobre métodos de ensino. Na medida em que discutem e apresentam o ensino híbrido como uma possibilidade de ensino que envolve atividades presenciais e não presenciais com o auxílio das tecnologias digitais, o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso profissional, quando pesquisadoras esclarecem que “[...] por meio do modelo de ensino híbrido o professor pode ter a oportunidade de acompanhar os progressos e as dificuldades dos alunos, personalizando o ensino [...]”.

Figura 9 - Representação de R1

O presente estudo tem por objetivo discutir e apresentar o modelo de ensino híbrido aplicado ao ensino de língua inglesa. O ensino híbrido – uma variação do “blended learning” (HORN; STAKER, 2015), consiste em uma metodologia híbrida, misturada, com foco na personalização, colaboração e uso das tecnologias digitais. O estudo baseia-se na experiência da primeira autora pela participação no “Grupo de Experimentação em Ensino Híbrido” – trabalho que teve início em 2014 com colaboração de 16 professores em 4 quatro estados do Brasil, em 6 escolas públicas e 7 privadas. Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, parte-se das seguintes questões: é possível transformar a sala de aula utilizando os recursos disponíveis? Como personalizar o ensino? A proposta de ensino híbrido pode oferecer contribuições para o ensino de língua inglesa? Para tanto, o estudo baseia-se nas noções apresentadas por Fantin (2012), Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), Lévy (2013), Bacih, Tanzi e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015), entre outros e na realização de uma pesquisa-ação numa turma de ensino técnico integrado ao médio em uma instituição da Rede Federal do norte do RS. A partir do aporte teórico e da pesquisa realizada, verificou-se que por meio do modelo de ensino híbrido o professor pode ter a oportunidade de acompanhar os progressos e as dificuldades dos alunos, personalizando o ensino. Os alunos demonstraram melhor desempenho nas tarefas e desenvolvimento de sua autonomia, destacando-se a ativa participação - tanto do aluno quanto do professor - em sala de aula. Além disso, ao mesclar o ensino presencial e *on-line* pode-se trabalhar de modo efetivo com as novas tecnologias, otimizando o espaço escolar e promovendo de forma eficaz o aprendizado da língua inglesa. Palavras-chave: ensino híbrido; personalização; autonomia.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2018).

Percebemos também que o discurso acadêmico evidencia o discurso teórico quando as pesquisadoras revelam que esse estudo está fundamentado em autores de renome como: “[...] Fantin (2012), Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), Lévy (2013), Bacih, Tanzi e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015) [...]” e em uma pesquisa-ação que foi realizada para o levantamento de dados. A análise também revelou que esse modelo de ensino tem sido debatido em âmbito nacional, tanto na Rede Pública, quanto na Privada, de modo que o “[...] trabalho que teve início em 2014 com colaboração de 16 professores em 4 quatro estados do Brasil, em 6 escolas públicas e 7 privadas[...], trazendo para o centro do debate o discurso ideológico por meio de importantes questões como “[...] é possível transformar a sala de aula utilizando os recursos disponíveis? Como personalizar o ensino? A proposta de ensino híbrido pode oferecer contribuições para o ensino de língua inglesa? [...]”, de modo a contribuir para a melhoria do ensino de inglês.

Assim, esse debate visa conciliar metodologias de ensino com práticas docentes que possibilitam que os estudantes consigam ter melhor desempenho nas atividades escolares, além de possibilitar que os estudantes desenvolvam a sua autonomia no processo de aprendizagem. Em síntese, o discurso acadêmico das professoras de inglês mostra que o aprimoramentocrítico das práticas de ensino passa por um processo de adaptação e de reflexão, que leva em consideração a singularidade de cada estudante, ao fazer o atendimento ao estudante de forma

personalizada. A seguir, passaremos a analisar os resumos do II SIABRALITEC.

Nesse sentido, lançamos mão de dezenove resumos que foram apresentados no II SIABRALITEC no eixo temático que trata sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, os quais estão devidamente especificados no quadro 4 do percurso metodológico representados da seguinte forma: R8, R9, ... R29. Ressaltamos que, dos vinte e dois resumos especificados no quadro 4, quatro deles não foram analisados, sendo eles R10, R16, R19 e R22. Salientamos que no percurso metodológico estão especificados os motivos da exclusão dos referidos resumos.

Ao iniciarmos a análise dos resumos do II SIABRALITEC, percebemos que o discurso acadêmico do professor de inglês revelou que a utilização das tecnologias digitais, em sala de aula, não exclui o uso do livro didático, mas sugere que “[...] que seja necessário ressignificar o livro didático para o contexto sociocultural atual de alunos e professores [...]” (R20). Nesse trecho, o discurso ideológico se evidencia, na medida que, segrega a reformulação do livro didático a partir das vivências dos sujeitos que fazem o uso dele. De maneira que as tecnologias digitais atuam como ferramentas integrantes que podem auxiliar professores e estudantes dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. Nesse sentido, inferimos que a utilização das tecnologias digitais, como ferramentas mediadoras da aprendizagem na escola pública, pode possibilitar uma aprendizagem crítica e significativa.

Percebemos também que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso oficial (R27), quando a pesquisadora propõe “[...] investigar como as coleções de inglês para o Ensino Médio, que foram aprovadas pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático, abordam o uso de recursos tecnológicos digitais são utilizadas para o ensino da língua [...]”. Ao investigar essas coleções, as pesquisadoras geram enunciados que mantêm relações dialógicas com enunciados anteriores das comissões que aprovaram o livro didático e posteriores (aqueles enunciados que serão gerados), a partir da leitura do discurso acadêmico, pois, para Bakhtin (2016), todo discurso sempre está fundido em forma de enunciado. Logo, com base no trecho supracitado, percebe-se a importância de agregar as tecnologias digitais ao livro didático visando desenvolver as competências discursivas dos estudantes.

Nesse sentido, é possível observar que o discurso acadêmico em (R20, R27) avaliam o uso do livro didático como uma ferramenta importante para o processo de ensino-aprendizagem. Essa mesma avaliação pode ser vista em um estudo realizado recentemente por Lima *et al* (2023), no qual os pesquisadores discutiram o livro didático de língua inglesa como objeto do discurso acadêmico na LA brasileira. De modo que eles analisaram, de forma dialógica, dois resumos de artigos científicos que tematizavam o livro didático de língua

inglesa. Naquele momento, Lima (2023a) identificaram no discurso acadêmico do professor de inglês a presença do discurso ideológico, quando os pesquisadores fazem uma análise positiva e negativa do livro didático, como pode ser visto no trecho: “(o livro didático é bom, mas precisa ser complementado)” (Lima, 2023a, p. 8). Por isso, o discurso acadêmico do professor de inglês aponta que é preciso ressignificar o livro didático, propondo uma mudança de paradigma em sua elaboração.

O discurso acadêmico também traz, para o centro do debate, as tecnologias digitais como recursos pedagógicos para auxiliar no ensino da língua inglesa (R15, R23, R28, R29). Assim, o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso profissional evidenciando, de maneira explícita, a práxis do professor-pesquisador de inglês. De modo que a análise de (R15) identifica o discurso profissional quando a pesquisadora diz: “[...] Foram elaborados, até o momento, módulos para uma sequência didática, contemplando análise de dublagens e legendas, de questões culturais e linguísticas, bem como propostas para a realização de tradução e adaptações para textos audiovisuais [...]”. Por meio disso, evidenciou-se que a utilização da dublagem e da legendagem pode contribuir para uma aprendizagem mais eficaz de uma língua adicional, uma vez que esses recursos estão presentes no dia-a-dia dos estudantes, além de atrair a atenção dos estudantes para aprender a língua inglesa. O discurso acadêmico ainda revelou que, ao utilizar a dublagem e a legendagem, o professor de inglês enriquece sua forma de ensinar, pois, segundo a pesquisadora “[...] trabalhar com os princípios da dublagem e da legendagem em sala de aula pode contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua adicional em estudo [...]”.

Durante a análise do resumo (R23), percebe-se que o discurso acadêmico também se bivocaliza com o discurso profissional quando revela procedimentos metodológicos do professor-pesquisador. Isso pode ser visto no trecho: “[...] A proposta lançada para as turmas foi que cada dupla produzisse, utilizando aplicativos de celular, um vídeo de 2 minutos, legendado em inglês, apresentando algo relativo ao seu bairro, cidade ou distrito para os colegas [...]”. Nesse sentido, o discurso acadêmico mostra que quando os estudantes são colocados de maneira ativa dentro do processo de ensino-aprendizagem, há um empoderamento desses sujeitos na produção do seu próprio conhecimento, como podemos observar no trecho em que as pesquisadoras dizem “[...] as mídias digitais oferecem a eles a possibilidade de assumirem um papel mais ativo na aquisição de conhecimento [...]”.

A análise do (R28) revelou que, por meio da pedagogia *mobile learning*, o ensino e a aprendizagem da língua inglesa podem acontecer de forma ubíqua, tendo o *smartphone* como o principal aliado para que essa prática pedagógica possa ser realizada. De acordo com Paiva

(2019), essa tecnologia digital faz parte do terceiro momento da evolução das tecnologias, ao longo da história do ensino de línguas modernas. Observa-se também que o discurso acadêmico se bivocaliza como o discurso teórico, pois a pesquisadora cita autores como “[...Kalantzis e Cope (2012) e do Mobile Learning de Pegrum (2014) e Crompton (2013)]” para fundamentar a pedagogia do *mobile learning*. O discurso profissional, por sua vez, apresenta-se no discurso acadêmico, quando a pesquisadora mostra os procedimentos utilizados durante sua práxis, “[...] As aplicações das atividades pelo professor serão avaliadas de acordo com os critérios da aprendizagem Learning by Design e do Mobile Learning [...]”.

O discurso acadêmico do professor de inglês no resumo (R29) retoma o debate sobre Ensino Híbrido, já evidenciado em (R1). Assim, o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso teórico trazendo como referência “Horn e Staker (2015)”. Contudo, o discurso acadêmico traz propostas diferentes de abordagens da língua inglesa em ambos resumos. Em (R1), o objetivo foi “[...] discutir e apresentar o modelo de ensino híbrido aplicado ao ensino de língua inglesa [...]”, já em (R29), foi “[...] alcançar um maior engajamento dos estudantes nessa disciplina em questão [...]”, no caso, a disciplina de inglês. Apesar de os dois resumos apresentarem suas propostas utilizando o mesmo modelo de ensino, as abordagens são diferentes. De modo que em (R1), o estudo se baseou em uma pesquisa-ação e em (R29), o estudo se baseou nas metodologias ativas do tipo sala de aula invertida. Percebemos que em (R29), o discurso profissional se apresenta da seguinte forma: “[...] A metodologia consistiu na implantação de uma estrutura colaborativa na sala de aula, uso de vídeos e apostilas para as atividades de casa, abertura de maior participação oral dos estudantes em sala [...]”. Dessa forma, o discurso acadêmico mostrou que uma das formas de se fazer uma aprendizagem autônoma do estudante é por meio da sala de aula invertida. Então, dentro desse contexto, as tecnologias digitais assumem um papel importante na realização dessa práxis, pois auxiliam os estudantes durante o processo ativo de aprendizagem.

De modo que podemos inferir no discurso acadêmico em (R29) que, ao sair daquela forma tradicional de ensino, a qual professores e estudantes interagem em sala de aula, os resultados são bastante positivos dentro do processo de ensino-aprendizagem de inglês, pois, a pesquisadora ressalta que “[...] 80% dos estudantes confirmam terem se sentido motivados com o método o que nos leva a acreditar no engajamento estudantil [...]”. Assim, inferimos que, quando o professor usa a metodologia ativa específica da sala de aula invertida, ele contribui para que a aprendizagem dos estudantes seja mais significativa, pois os estudantes deixam de ser meros ouvintes, tornando-se protagonistas da sua própria aprendizagem.

Ao analisar os resumos (R8, R9, R25), percebemos que o discurso acadêmico do

professor de inglês se bivocaliza com o discurso profissional (pedagógico) ao trazer um debate sobre instrumentos avaliativos com o uso das tecnologias digitais. Logo, mais uma vez, observamos o importante papel dos *smartphones* para a realização do processo de ensino-aprendizagem. No resumo (R9), observou-se que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso oficial em dois momentos. Primeiramente, ao abordar a inserção do My English Online (MEO), curso ofertado pelo Programa Idiomas Sem Fronteiras que, por sua vez, é fomentado pela Secretariade Educação Superior (SESU) do Governo Federal e em um segundo momento quando propôs inserir o MEO como um dos instrumentos avaliativos e “[...] fazer com que o MEO se tornasse um dos instrumentos avaliativos dos componentes curriculares de Língua Inglesa I e II de diferentes cursos (Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente) [...]”.

O discurso acadêmico do professor de inglês em (R8) mostrou que “[...] os aplicativos Qrcode, Kahoot e Duolingo potencializaram as habilidades linguísticas dos alunos [...]”. De forma que, esses aplicativos podem auxiliar os professores na introdução e fixação dos conteúdos, servem como ferramentas para realização de atividades extraclasse, além de serem utilizados como instrumentos avaliativos de maneira dinâmica. Evidenciou-se também que o discurso acadêmico se bivocaliza de maneira explícita como discurso teórico quando a pesquisadora detalha o referencial teórico de sua pesquisa citando autores como “Kenski (2012), Paiva, (2012), Moran (2013), Crompton (2013), Santos Costa (2013). Os conceitos de affordances de Gibson (1986), Van Lier (2004) e Paiva (2010) e o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de Vygotsky (1999)] perpassando por várias áreas do conhecimento.

Entretanto, o discurso acadêmico em (R8) evidenciou o discurso ideológico que traz para o debate a questão do uso de *smartphones* dentro da escola. Esse discurso ideológico pode ser observado quando a pesquisadora pergunta: “[...Quais as possibilidades pedagógicas com o uso do smartphone no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio?...]”. Logo, a partir dessa indagação podemos fazer outras indagações como: o uso dessa tecnologia digital, dentro da escola, é sempre benéfica? Para a pesquisadora, “[...o uso do dispositivo móvel (*smartphone*) ainda encontra algumas restrições quanto a sua utilidade em sala de aula [...]”. Diante dessa afirmação, podemos inferir que essas restrições podem ser devido ao uso excessivo dessa tecnologia pelos estudantes para fins não pedagógicos. Outra possibilidade pode ser devido à falta de habilidade dos professores com o manuseio dessa tecnologia para abordar os conteúdos por meio de aplicativos.

Nessa mesma linha de raciocínio, o discurso acadêmico em (R25) traz um relato de experiência com o uso dos aplicativos Duolingo, Quizizz e o News in Levels. Nesse sentido, o

discurso acadêmico se bivoaliza com o discurso profissional, quando apresentam-se procedimentos metodológicos que podem ser observados no trecho: “[...Realizamos o uso dos aplicativos mencionados em aulas práticas de inglês com alunos do ensino médio técnico, no laboratório de informática, durante um semestre letivo.]”. Podemos observar que o discurso acadêmico também apresenta o discurso ideológico com uma avaliação positiva desses aplicativos. Assim, é possível perceber que as pesquisadoras em (R25) têm apenas avaliações positivas, de modo que elas ainda ressaltam “[...que a utilização destes aplicativos nas estratégias docentes de inglês, incrementam as situações de ensino em que o foco seja a aprendizagem do aluno [...]”.

A análise do discurso acadêmico do professor de inglês em (R13, R18) revela que a modalidade EaD tem sido muito utilizada por professores de inglês com o uso de tecnologias distintas para a sua aplicação. Sendo que em (R13) o discurso acadêmico mostra que os professores utilizaram “[...] a plataforma baseada em software livre Moodle [...]”. O discurso acadêmico ainda mostrou uma avaliação positiva, em relação ao uso dessa plataforma, como podemos observar no trecho, “[...] os alunos podem ter acesso a diferentes conteúdos disponibilizados pelos professores, além de postar atividades, debater diferentes assuntos em fóruns de discussão, tirar dúvidas via mensagens, criando, desta forma, um espaço favorável para a interação e aprendizagem colaborativa [...]”.

Nessa mesma linha, o discurso acadêmico em (R18) evidencia o uso de outra tecnologia para a aplicação da modalidade EaD que “[...] faz uso dos recursos do Programa E-Tec Idiomas Sem Fronteiras [...]”. O discurso ideológico se apresenta no discurso acadêmico em ambos resumos. De modo que em (R13) isso é evidenciado de forma genérica, como podemos verificar no trecho “[...] podem-se observar aspectos positivos e negativos relativos ao uso da modalidade híbrida de aprendizagem, bem como o uso da plataforma online como ferramenta de apoio na aquisição e no aperfeiçoamento do Inglês]”. Contudo, no resumo (R18), o discurso ideológico se apresenta por meio de questionamentos: “[...] como a comunidade de Novo Hamburgo e região recebeu a proposta de um curso de língua adicional totalmente a distância? [...] quais foram os índices de permanência/evasão dos participantes?”. A partir dessas duas indagações, os professores puderam debater sobre a modalidade EaD, possivelmente, alegando pontos satisfatórios e pontos que podem ser melhorados.

Os resumos (R24, R26) trazem um debate interessante sobre a produção de materiais didáticos para o ensino da língua inglesa, tendo como subsídios as tecnologias digitais. Nesse sentido, o discurso acadêmico do professor de inglês em (R24) revelou que o material didático tradicional, como giz e livros, pode ser descontextualizado e limitante para o ensino da língua

inglesa nos dias atuais. Diante disso, percebemos que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso profissional, na medida que as pesquisadoras propõem como objetivo geral “[...] elaborar materiais didáticos para aulas de língua inglesa, norteados pelo uso de recursos tecnológicos [...]”, sendo que isso faz parte da práxis do professor. Inferimos que é preciso elaborar materiais didáticos que estejam de acordo com a realidade dos estudantes, levando em consideração as tecnologias digitais mais acessíveis e utilizadas por eles.

Nesse mesmo sentido, em (R26), o discurso acadêmico do professor de inglês, também, bivocaliza-se com o discurso profissional trazendo uma proposta semelhante ao discurso profissional revelado em (R24). De forma que isso pode ser evidenciado também no objetivo, como podemos ver no trecho: “[...] This research had as its objective the production of didactic video for the teaching of English pronunciation [...]”. A análise mostrou que o discurso profissional utilizou a tecnologia digital *YouTube*, a qual foi utilizada para postagens dos vídeos produzidos pela professora. O discurso acadêmico revelou que o uso dessa tecnologia se mostrou promissor em aulas voltadas para o ensino da pronúncia das palavras em inglês: “[...] it sought to support to face-to-face teaching for English pronunciation skills; to make available in the virtual environment (*YouTube*) [...]”. Esse suporte possibilita que os estudantes aprimorem a pronúncia das palavras em inglês e aumentem suas habilidades em situações comunicativas, de acordo com o nível de cada um deles.

A análise dos resumos (R11, R21) evidenciou que o discurso acadêmico do professor de inglês discute dois projetos que abordam o uso das tecnologias digitais dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, trazendo para o debate o ensino por meio das multimodalidades. De modo que no resumo (R11), o discurso acadêmico evidencia, de forma categórica, que existem problemas no processo ensino-aprendizagem de inglês no Ensino Médio, por causa de uma “[...] defasagem herdada do Ensino Fundamental, vítima da falta de recursos, tempo e, muitas vezes, da ausência de preparo dos professores para a viabilidade de um desenvolvimento mais amplo no idioma...].” Essa afirmação evidencia graves problemas que ainda existem na Educação Básica, assim, permitindo-nos inferir que as instituições públicas de ensino brasileiras necessitam de mais investimento por parte do poder público. Nesse sentido, o discurso acadêmico mostra que não é fácil conciliar o ensino com o uso das tecnologias digitais.

Observamos também que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso ideológico, quando as pesquisadoras afirmam que “[...] as instituições de ensino têm enfrentado o desafio de conciliar o processo pedagógico como uso dos dispositivos móveis no cotidiano de seus alunos [...]”. O discurso acadêmico também apresenta o discurso teórico com ênfase nos

procedimentos metodológicos da pesquisa: “[...] Os participantes, alunos iniciantes no idioma, são convidados a participar de um grupo para construir sentidos de modo colaborativo de acordo com suas necessidades em parceria com seus colegas de diferentes turmas e com professores de língua inglesa [...]”. Então, inferimos que os professores utilizam várias tecnologias digitais para diversificar suas formas de ensino, a fim de explorar promover novas formas de produção e compartilhamento do conhecimento para construção de sentidos.

A análise do resumo (R21) revelou que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso teórico, ao mencionar teóricos e seus respectivos estudos, o trecho a seguir mostra essa bivocalidade: a pesquisa “[...] baseia-se em uma breve revisão da literatura acerca dos conceitos de multimodalidade (Kress, 2003, 2010), epistemologias digitais (Lankshear; Knobel 2003, 2013), cibercultura (Levy, 2004, Sterne, 2006) e ensino e aprendizagem no século XXI, (Benade, 2015, Floridi, 2015, Gibbons, 2015)”. O discurso acadêmico mostra que os pesquisadores fazem uso de diversas tecnologias digitais “[...] como computadores, câmeras, celulares, aplicativos e softwares de edição de som e imagem [...]”, isso evidencia a multimodalidade de tecnologias utilizadas ao longo do projeto.

O discurso ideológico também se apresenta dentro do discurso acadêmico, na medida que o pesquisador afirma que as tecnologias digitais promovem “[...] rupturas significativas nas epistemologias tradicionalmente arraigadas na escola pública [...]”. Com base nesse trecho que evidencia o discurso ideológico (R21), podemos fazer as seguintes indagações: quais são as rupturas que devem ser feitas para aproximar cada vez mais estudantes e, sobretudo, professores das tecnologias digitais? Como a comunidade acadêmica se posiciona em relação a essas rupturas? A escola pública está preparada para essa mudança de paradigma?

Logo, ao afirmar que as tecnologias digitais provocam rupturas epistemológicas, o professor-pesquisador evidencia a necessidade de reformulação de currículo e de planejamento, além de uma contínua atualização nos procedimentos de ensino por parte dos professores e também de capacitação. Isso se justifica porque as tecnologias digitais passam por constantes atualizações. Em síntese, o discurso acadêmico (R11, R21) revelou que os projetos buscaram alinhar o ensino de inglês com a realidade digital dos estudantes, a fim de promover uma aprendizagem mais eficaz e significativa. A seguir, apresento três exemplares na íntegra, de modo a ilustrar a análise dialógica do discurso acadêmico do professor de inglês.

No resumo (R14), o discurso acadêmico do professor de inglês coloca em evidência um debate sobre a Linguística Aplicada com o uso de gêneros discursivos digitais. Notamos que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso teórico quando a pesquisadora cita autores como: “[Koch (2006); Marcuschi; Xavier (2004); Bakhtin (2000); Xavier(2005); Buzen;

Mendonça (2013); Moran (2009)]” que fundamentam e discutem o uso de hipertextos e gêneros digitais na escola, uma vez que “a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Figura 10 - Representação de R14

A introdução de novos meios de comunicação, dinâmicos e em permanente transformação, evidenciou o surgimento de novos gêneros discursivos, denominados gêneros digitais, os quais se fazem presentes em diversos contextos sociais, nas mais diversas manifestações de uso da língua. Este texto apresenta uma reflexão sobre a importância dos gêneros digitais nas aulas de língua inglesa e o processo de leitura e produção de textos, tendo em vista os novos modos de ser, de se relacionar e de aprender que surgem associados às novas tecnologias. Objetivamos analisar os gêneros discursivos digitais e mostrar seu uso na prática docente, ressignificando a forma de ensinar-aprender língua inglesa. Tomamos como referencial teórico alguns autores que discutem o hipertexto e os gêneros digitais na escola, tendo em vista o contexto de novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a partir dos estudos de KOCH (2006); MARCUSCHI; XAVIER (2004); BAKHTIN (2000); XAVIER (2005); BUZEN; MENDONÇA (2013); MORAN (2009). O estudo apresenta uma discussão teórica do tema e relato de experiência, mostrando o uso do *google classroom* e do celular nas aulas de língua inglesa em turmas do 2º ano do Ensino Médio. A experiência tem mostrado bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, pois essas ferramentas têm despertado o interesse dos estudantes pelas aulas de inglês, bem como têm contribuído para o processo de formação integral do educando.

Palavras-chave: Gêneros discursivos digitais; Educação; Língua inglesa.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2019).

O discurso acadêmico também apresenta o discurso profissional na medida que a pesquisadora fundamenta sua pesquisa em um “[...relato de experiência, mostrando o uso do Google Classroom e do celular nas aulas de língua inglesa em turmas do 2º ano do Ensino Médio]”. A análise evidencia que o uso do *Google Classroom* e do celular nas aulas de língua inglesa pode trazer resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, uma vez que essas tecnologias despertam o interesse dos estudantes pelas aulas e contribuem para sua formação integral.

De acordo com o discurso acadêmico, podemos inferir que devido à interatividade do *Google Classroom*, professores e estudantes podem interagir, compartilhar materiais, atribuir tarefas e fornecer feedback de forma eficiente, uma vez que essa experiência gerou bons resultados. De modo que essa tecnologia digital possibilita que os professores criem salas e organizem as atividades de forma consciente, possibilitando discussão coletiva. Além do fato que os professores podem fazer videochamada e criar um mural para postagem da produção acadêmica dos estudantes.

Figura 11- Representação de R12

O uso da língua inglesa para troca de informações e divulgação de pesquisas, aliado a necessidade de constante atualização dos profissionais das áreas tecnológicas, sugere a oferta de disciplinas que versam sobre o ensino de técnicas de leitura em língua inglesa em muitos cursos dos Institutos Federais. Neste último ano, ministrei a disciplina Inglês Instrumental no curso Tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na modalidade à distância e é a partir desta experiência que esse resumo se estrutura. Enquanto alguns docentes demonstram pouco interesse em ministrar disciplinas nesta modalidade, influenciados pelos fantasmas da falta de contato humano, buscamos motivação no fato de que os recursos tecnológicos da atualidade, notadamente os relacionados à comunicação, permitem o estreitamento de laços e troca de informação eficiente apesar da distância física (LÉVY, 2001). Entendemos também como potencialidade desse tipo de oferta o fato de que ela oferece maior liberdade de organização de horários de estudo e cumprimento de tarefas (LEFFA, 1994). Assim, através de instrumentalização adequada, planejamento didático e uso crítico e eficiente das TIC, o desafio que persiste é envolver o estudante, pois a medida do sucesso do aprendiz depende do seu grau de interesse pela disciplina/conteúdo. Sem identificação pessoal do estudante, não há presença docente que seja capaz de garantir a aprendizagem. Dessa forma, e contrastando os resultados da oferta à distância com os da oferta online, concluímos que ela apresenta mais possibilidades que desafios, além de garantir mais liberdade para professores e estudantes.

Palavras-chave: Leitura; Inglês instrumental; EaD.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2019).

Neste resumo, percebemos que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso profissional no trecho em que a pesquisadora diz: “[...ministrei a disciplina Inglês Instrumental no curso Tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na modalidade à distância e é a partir desta experiência que esse resumo se estrutura]. O discurso profissional se torna mais relevante, uma vez que apresenta um conhecimento empírico que pode possibilitar a inteligibilidade sobre o Ensino à Distância. Nesse sentido, o discurso acadêmico do professor de inglês revelou que essa modalidade ainda passa por resistência por parte dos professores quando a pesquisadora ressalta que “[...alguns docentes demonstram pouco interesse em ministrar disciplinas nesta modalidade, influenciados pelos fantasmas da falta de contato humano [...]”. Contudo, as tecnologias digitais se tornam aliadas quando possibilitam o estreitamento das relações dialógicas entre professores e estudantes, pois permite que eles estabeleçam uma troca de enunciados (Bakhtin, 2016).

Por fim, o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso ideológico na medida quando diz que a Educação a Distância “[...] apresenta mais possibilidades que desafios...]. Assim, inferimos que essas possibilidades são pontos positivos que ajudam no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, como: dar mais liberdade para os estudantes programarem seus horários de estudo e realizações das suas atividades, além de permitir que o professor faça

a escolha correta dos instrumentos e material didático para a condução da sua aula. Todavia, podemos observar que ainda existem desafios a serem superados, pois o sucesso dos estudantes está condicionado ao seu grau de interesse pela disciplina, de forma que, é preciso que os estudantes se identifiquem para que haja eficácia na aprendizagem.

Figura 12 - Representação de R17

A Escrita Colaborativa Online (ECO) tem sido apontada como uma possibilidade de ensino da escrita em língua estrangeira que pode ir além de atividades mecânicas de reprodução de estruturas gramaticais. Fundamentados no conceito de escrita colaborativa de Allen *et al.* (1987), nas potencialidades das tecnologias da Web 2.0 de Godwin-Jones (2018), nas teorias de multiletramentos de Cope e Kalantz (2009); Gomes e Pinheiro (2015) e Zheng, Yim e Waschauer (2018), este trabalho discute uma proposta de ensino de inglês como língua estrangeira por meio da ECO, a ser desenvolvida nas séries do Ensino Médio. A elaboração da proposta pressupõe atividades interdisciplinares para os multiletramentos com vistas à minimização das possíveis dificuldades encaradas pelos alunos, sejam elas relacionadas a produção escrita ou aos tipos de letramentos necessários para a execução da tarefa. Conclui-se que utilizar a ECO na sala de aula de inglês como língua estrangeira pode tornar o ato de escrever uma ação menos solitária, motivadora, interdisciplinar e multiletrada.

Palavras-chave: Escrita colaborativa online; Interdisciplinaridade; Multiletramentos.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2019).

Neste resumo, o discurso acadêmico do professor de inglês se bivocaliza com o discurso teórico quando cita autores e suas concepções e teorias de maneira indireta, “[...Allen et al. (1987), nas potencialidades das tecnologias da Web 2.0 de Godwin-Jones (2018), nas teorias de multiletramentos de Cope e Kalantz (2009); Gomes e Pinheiro (2015) e Zheng, Yim e Waschauer (2018)]”. De forma que, o discurso acadêmico também se bivocaliza com o discurso profissional quando os pesquisadores trazem uma proposta de ensino da língua inglesa por meio da Escrita Colaborativa Online que foi aplicada em turmas do Ensino Médio. Por fim, o discurso acadêmico revelou que a ECO o processo de ensino-aprendizagem de uma língua adicional, sobretudo, a habilidade da escrita, torna-se “[...] uma ação menos solitária, motivadora, interdisciplinar e multiletrada]”.

A partir de agora, temos a análise dos 5 resumos que foram apresentados no III SIABRALITEC no eixo temático que trata sobre novas tecnologias aplicadas ao ensino e à aprendizagem de língua inglesa, os quais estão devidamente especificados no quadro 5 do percurso metodológico representados da seguinte forma: R30, R32, R33, R34 e R35. Ressaltamos que dos seis resumos especificados no quadro 5, o resumo R31 não foi analisado. O critério de exclusão deste resumo está devidamente especificado no percurso metodológico.

A análise dos resumos mostrou o que já identificamos em outros resumos, quando revela que o universo digital norteia o processo de ensino-aprendizagem por meio da utilização de diferentes tecnologias (R30, R32, R33, R34 e R35), que vão de aplicativos a plataformas digitais. O discurso acadêmico do professor de inglês mostrou que é possível utilizar softwares gratuitamente para as aulas de língua inglesa (R30), isso pode ser observado no seguinte trecho “[...este artigo procura mostrar como o software gratuito *Aegisub* (version 3.2.2) pode ser usado para ensinar e aprender inglês por meio de exercícios de tradução...]”. Neste caso específico, o discurso acadêmico traz uma proposta de ensino de inglês para fins específicos, baseado no referido software. O pesquisador afirma que esse software se apresenta como uma ferramenta promissora para auxiliar nas aulas de English For Specific Purpose (ESP), uma vez que “[...a tradução é entendida como um facilitador no processo de ensino-aprendizagem para fins específicos [...]”. Portanto, a análise também inferiu que o uso desse software pode proporcionar aos estudantes mais facilidade para o entendimento do inglês de forma prazerosa e dinâmica.

A análise do resumo (R32) mostra que o discurso acadêmico evidencia o uso dos gêneros digitais escritos e orais pela professora de inglês como suporte para o desenvolvimento de suas aulas. Nesse sentido, Bakhtin (2016) explica que os gêneros discursivos escritos aparecem nas condições de um convívio cultural complexo e organizado, por outro lado, os gêneros do discurso orais estão ligados às relações dialógicas imediatas. Nota-se que o discurso acadêmico do professor de inglês se bivocaliza com o discurso teórico de duas formas. A primeira delas é quando os pesquisadores fazem citações indiretas a autores que fazem parte do aporte teórico que norteiam essa pesquisa. De modo que essa bivocalização perpassa por diferentes teorias como: “[...] gêneros do discurso (Bakhtin, 1997), a transposição didática dos gêneros para ambientes escolares (Schneuwly; Dolz, 2013); conceito de nativos digitais (Prensky, 2001) e a teoria da complexidade (Larsen- Freeman, Cameron, 2008)”. A segunda se evidencia quando os pesquisadores detalham os procedimentos da coleta de dados da pesquisa, visto no trecho “[...] o aluno bolsista aplicará questionários às turmas de alunos selecionadas, que serão posteriormente analisados]”. Por fim, o discurso profissional também é evidenciado no discurso acadêmico, uma vez que “[...] Com base nesse levantamento de dados, o bolsista, juntamente com a professora orientadora, irá desenvolver atividades condizentes com o modo que nativos digitais preferem aprender a língua inglesa]”. Logo, observamos que é possível ensinar a língua inglesa combinando práticas sociais e instrucionais, utilizando os gêneros digitais como ferramenta pedagógica.

No resumo (R33), a análise revelou que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso oficial quando reporta um evento que é realizado “[...] pela EduSim em parceria com

o Regional English Language Office da Embaixada Americana [...]”. Logo, o discurso acadêmicomostrou a tecnologia digital, mais especificamente o WhatsApp, foi determinante para a realização desse evento, uma vez que “[...]a professora-pesquisadora e discentes realizaram atividades diárias por meio do ChatClass, Robô de Inglês que funcionava no WhatsApp [...]”. O discurso acadêmico também mostrou que as relações dialógicas aconteciam ao longo de todo o evento, pois os “[...]participantes da pesquisa tiveram oportunidade de interagir na língua inglesa com discentes de várias regiões brasileiras, aprendendo não somente a língua per si, mas também sobre o respeito à diversidade linguística-cultural...]”. Nesse sentido, Bakhtin (2016) compreende que cada enunciado é considerado um elo entre outros enunciados, de modo que toda compreensão do enunciado vivo é de natureza responsiva, assim, o discurso acadêmico retoma o discurso teórico na medida que a pesquisadora diz que “[...]os seres humanos (re)constroem suas identidades a partir do diálogo com o outro]”.

O discurso acadêmico no resumo (34) traz um dado importante que revela a preferência dos alunos envolvidos por determinadas tecnologias digitais para aprender o inglês, de modo que “[...]que 96,6% acessam plataformas digitais na língua inglesa, destacando-se séries de TV (86,1%) e redes sociais (85,7%)...]”. Logo, com base nesses dados, podemos inferir que os estudantes em questão apresentam mais facilidade de aprender inglês com tecnologias digitais do que com o material didático tradicional como livros, *audiobooks* e etc. Esse dado revelado pelo discurso acadêmico também nos permite levantar o seguinte questionamento: quais as possíveis deficiências demonstradas pelos estudantes que aprendem inglês de forma autônoma? Embora, isso não esteja dado de forma explícita, podemos inferir que esses estudantes encontram dificuldades de assimilar a parte estrutural da língua, uma vez que a habilidade oral se destaca nesse tipo de abordagem de estudo. Vejamos na íntegra, a análise dialógica do discurso acadêmico do professor de inglês do resumo (R35).

Neste resumo (R35), representado pela figura 13, o discurso acadêmico do professor de inglês traz para o debate a influência que as plataformas digitais têm dentro do processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. De modo que o discurso acadêmico se bivocaliza com o discurso teórico explicitando no percurso metodológico “[...]Análise de Discurso Mediada por Computador (Herring, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (Canagarajah; Said, 2016) que fundamenta a pesquisa]”. O discurso acadêmico também apresenta o discurso ideológico, isso fica claro quando a pesquisadora “[objetiva identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura, e, averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas]”.

Figura 13 - Representação de R35

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social, como o *facebook*, estabeleceram novas formas de interação e espaços de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecendo também novos encontros interculturais. Apresentamos como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *facebook* e o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Buscamos, especificamente, analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem; identificar os discursos sobre a relação ensino-aprendizagem e cultura, e, averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas. Os procedimentos metodológicos basearam-se na Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016). Os resultados apontaram para algumas questões, a saber: a hegemonia do modelo do falante nativo; a presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando em uma representação cultural essencializada (GIL, 2013); finalmente, observou-se o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se utilizar das comunidades virtuais para se opor a estruturas de poder no cotidiano, negociando suas diferenças com outros, por meio do inglês.

Palavras-chave: *Facebook*; Discurso; Interculturalidade crítica.

Fonte: Seminário Internacional da ABRALITEC (2020).

. O discurso acadêmico também revela que existe uma necessidade de trabalhar a decolonialidadeda língua inglesa. De acordo com a pesquisadora, existe uma hegemonia que aponta para uma preferência do inglês nativo dentro do ensino dessa língua, ou seja, isso sugere que a língua inglesa é frequentemente ensinada e aprendida com referência a um modelo ideal que se baseiaem falantes nativos, levando a marginalização de outras variedades do inglês e seus falantes. Em síntese, o discurso acadêmico mostra a importância do Facebook para o ensino e a aprendizagem da língua inglês, mostrando os desafios e as oportunidades que essa plataforma apresenta que permite a existência de hierarquias de poder, mas também oferece espaço pararesistência e negociação intercultural.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa compreendemos que as tecnologias digitais, nas suas variadas formas, são uma realidade constante no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na escola pública. Para tanto, observou-se que o professor-pesquisador de inglês, a fim de buscar novas formas de ensinar esse idioma, utiliza-se dessas tecnologias para facilitar esse processo e torná-lo mais prazeroso. Nesse sentido, percebemos que o debate ideológico sobre o ensino de inglês mediado por tecnologias digitais no contexto do Seminário Internacional da ABRALITEC versa, principalmente, sobre a práxis do professor-pesquisador. De modo que o discurso acadêmico do professor-pesquisador mostrou várias possibilidades de procedimentos e métodos que podem ser utilizados para ensinar e aprender a língua inglesa por meio das tecnologias digitais.

Assim, ao longo desta pesquisa, identificou-se que as tecnologias digitais utilizadas por professores e estudantes no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa variam de acordo com a abordagem proposta para a realização da prática pedagógica. Contudo, na maioria das propostas pedagógicas analisadas, o *smartphone* aparece como a tecnologia digital mais utilizada por professores e estudantes, devido às suas funcionalidades. Logo, evidenciou-se que o *smartphone* é imprescindível para o uso de aplicativos, além de possibilitar que as plataformas digitais também possam ser acessadas por meio deste dispositivo.

Depois do *smartphone*, com base na análise do discurso acadêmico do professor-pesquisador, observou-se que os aplicativos são a segunda tecnologia digital mais utilizada por professores e estudantes. Entre os aplicativos mais usados por eles no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa estão o Whatsapp, Duolingo, Kahoot, Snapchat, QR code, Quizizz e News in Levels. Com base na análise realizada sobre os resumos, foi evidenciado que esses aplicativos potencializam esse processo, possibilitando que os professores façam o ensino dessa língua de forma personalizada, levando em consideração a heterogeneidade dos estudantes. Dessa maneira, o professor adapta sua abordagem e procedimentos para alcançar com sucesso o objetivo da disciplina.

Por conseguinte, identificou-se, sobretudo, que o aplicativo Whatsapp se destaca dentro do processo de ensino-aprendizagem, não só por sua popularidade, mas também por sua funcionalidade. De acordo com o discurso acadêmico do professor-pesquisador, o aplicativo passa por constantes atualizações, a fim de melhorar a comunicação entre seus usuários. Verificou-se, também, que esse aplicativo permite que sejam criados grupos temáticos

possibilitando a interação direta entre professores e estudantes, por meio do envio de mensagens escritas, envio de áudio e vídeo, além de possibilitar chamadas instantâneas de vídeo. Assim, isso faz com que esse aplicativo seja uma das tecnologias digitais mais utilizadas no âmbito escolar. Podemos destacar também que o aplicativo Duolingo é o mais usado pelos estudantes para aprender línguas adicionais, servindo como suporte para uma aprendizagem crítica e autônoma.

A análise do corpus também revelou que os professores de língua inglesa usam vários tipos de métodos para ensinar a língua inglesa. A exemplo disso, podemos citar a prática pedagógica por meio da Escrita Colaborativa Online, que foi utilizada para ensinar a escrita em língua estrangeira, com o intuito de minimizar as possíveis dificuldades dos estudantes em relação à escrita nessa língua, pois, é uma habilidade que requer, sobretudo, a motivação dos estudantes. Outro método que se mostra promissor é o ensino híbrido, uma vez que possibilita que o processo de ensino-aprendizagem seja flexível. A análise revelou que a interação entre professores e estudantes é feita, preferencialmente, por meio da plataforma *Moodle*, por ser simples e poder ser acessado, tanto no computador, quanto em um smartphone.

A análise do discurso acadêmico do professor-pesquisador também revelou que o ensino-aprendizagem da língua inglesa por meio das tecnologias digitais se mostrou viável, de modo que apresenta mais pontos positivos e avanços do que pontos negativos e entraves. Nesse sentido, como principais pontos positivos achados durante a análise, podemos citar o empoderamento dos estudantes, o desenvolvimento efetivo da competência discursiva deles, a dinamicidade durante a interação entre professores e estudantes, a diversidade metodológica para ensinar e aprender a língua inglesa, as diversas possibilidades de avaliação que as tecnologias digitais oferecem, etc. Isso mostra que as tecnologias digitais permitem que a língua inglesa seja ensinada e aprendida, tanto dentro da sala de aula, quanto fora dela.

Contudo, mesmo com esse avanço tecnológico, ainda existem desafios a serem superados. O acesso à internet é um desses desafios, pois ainda existem localidades onde os estudantes enfrentam grandes dificuldades para acessá-la. Isso se torna um entrave, na medida que os estudantes precisam utilizar as tecnologias digitais de forma *online*, visto que a maioria dos aplicativos funcionam conectados à internet.

Além disso, mesmo que essa geração de estudantes seja considerada como nativos digitais, parte deles ainda demonstra ter dificuldades com o manuseio dessas tecnologias. Assim, uma lacuna que se evidenciou tanto nos resumos analisados, quanto nos artigos do estado da arte foi a falta de mapeamento do quantitativo de professores e estudantes que necessitam de algum tipo de capacitação para a utilização das tecnologias digitais no âmbito

escolar, principalmente as plataformas educativas.

Portanto, é preciso investir mais em pesquisas que possam mapear o quantitativo de professores e estudantes, por região, que precisam de cursos e formação para utilizar as tecnologias digitais, principalmente, as plataformas digitais. De modo que essa pesquisa traz contribuições relevantes para o programa POSENSINO, uma vez que pode servir de base para outras pesquisas que tenham como temas o uso das tecnologias digitais para o ensino-aprendizagem de inglês na escola pública e a Análise Dialógica do Discurso.

Em síntese, podemos constatar que houve um avanço nas pesquisas envolvendo as tecnologias digitais aplicada ao ensino-aprendizagem da língua inglesa dentro do SIABRALITEC. Percebemos que esse avanço foi bem significativo quando comparamos as edições I e II. Todavia notamos que na III edição houve uma queda. A explicação para isso pode ser devido à pandemia do COVID 19, uma vez que essa edição ocorreu no ano de 2020 no formato *online*. De todo modo, esperamos que outras pesquisas sejam feitas nesse sentido, pois as tecnologias digitais passam por renovações constantes. Mas para além disso, os indivíduos envolvidos nesse processo de ensino-aprendizagem de inglês mudam, assim como mudam o contexto e os enunciados gerados (Bakhtin, 2016) uma vez que todo enunciado é singular e irrepetível.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. *In: Tecnologia na Escola*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2002.
- ARAGÃO, Rodrigo Camargo; FERREIRA, Keila. Emoções e tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. **Tabuleiro de Letras**, Salvador, v. 16, n. 1, p. 146-166, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/tabuleirodeletras/article/view/13621>. Acesso em: 15 dez. 2023.
- ARAGÃO, R. C.; GUANAES, L. WhatsApp e metodologia do ensino de inglês na pandemia. *fólio - Revista de Letras*, Vitória da Conquista, v. 14, n. 1, p. 175-193, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22481/folio.v14i1.10710>. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/10710>. Acesso em: 04 set. 2024.
- ARAÚJO NETA, Célia de Freitas. **Uso do whatsapp como ferramenta pedagógica no desenvolvimento de habilidades comunicativas no ensino-aprendizagem de língua inglesa no ensino médio**. 2019. 131 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019.
- BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso**. Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BRAIT, Beth. Análise e teoria do discurso. *In: Brait, Beth (org.). Bakhtin: outros conceitos-chave*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021. p. 9-32
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: educação é a base**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 30 maio 2018. Acesso em: 5 maio 2022.
- COSTA, João Walison de Oliveira; LIMA, Samuel de Carvalho. Um estudo exploratório sobre o ensino remoto de língua inglesa na escola pública potiguar em tempos de pandemia de Covid-19 (2020-2021). **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, [S.l.], v. 21, n. 1, ago. 2022. DOI: 10.26512/rhla.v21i1.42632. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42632>. Acesso em: 16 abr. 2023.
- DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing**. [s.l.]: Lawrence Erlbaum Associates, 2003
- ENRIQUE GONZÁLEZ, Fredy. Reflexões sobre alguns conceitos da pesquisa qualitativa. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 8, n. 17, p. 155-183, 2020, São Paulo. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/322>. Acesso em: 20 maio. 2022.
- ENRIQUE GONZÁLEZ, Fredy. Apuntes acerca de algunos conceptos básicos de la investigación cualitativa. **Sapiens: Revista Universitaria de Investigación**, Caracas, ano 4, n. 1, 2003, p. 107-132. Disponível em: <https://www.academia.edu/11995359/>. Acesso em: 24 maio 2022.
- FERREIRA, Wilson Mariano da Silva; NAGAO, Marco Antonio. Pesquisa e análise de uso de aplicativos no ensino de línguas. **Tekhne e Logos**, Botucatu, v. 14, n. 1, p. 71-84, 2023. Disponível em: <http://www.revista.fatecbt.edu.br/index.php/tl/article/view/819>. Acesso em: 15 mar. 2023.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GOMES JUNIOR, Ronaldo Corrêa; SILVA, Luciana de Oliveira; PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil. **Texto livre**, Belo Horizonte, v. 15, p.1-16, 2022. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/issue/view/1770>. Acesso em: 20 set. 2022.

LIMA, Samuel de Carvalho. Ensino de inglês na escola pública em perspectiva INdisciplinar e dialógica. **Revista da Anpoll**, [S.l.], v. 52, n. 2, p.138-156, 2021. Disponível em:

<https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1556>. Acesso em: 10 jun. 2022.

LIMA, Samuel de Carvalho. O discurso acadêmico do professor de inglês em perspectiva dialógica. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 39, 2023a.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/delta/a/SmbcJnyXdfcJD7LkgyNYbZt/>. Acesso em: 15 out. 2023.

LIMA, Samuel de Carvalho. The Academic Discourse of English Teachers on Internationalization During the ABRALITEC International Seminar. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, São Paulo, v. 18, 2023b. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/bak/a/YKj5z9zhnJngYkCMsYzQPTD/?lang=en>. Acesso em : 22 dez. 2023.

LIMA, Carvalho, Samuel de Carvalho; MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio. Whatsapp e fake news no ensino de língua inglesa em uma escola pública do interior do estado do Ceará. **Texto Livre**, Belo Horizonte, v. 13, n. 2, p. 182-200, 2020. Disponível em:

<https://periodicos.ufmg.br/index.php/textolivres/issue/view/1087>. Acesso em: 19 nov. 2022.

LOPES, Luiz Paulo da Moita. Photographs of Applied Linguistics in the field of foreign language in Brazil. **Delta: Documentação de Estudos em Lingüística Teórica e Aplicada**, v. 15, p. 419-435, 1999. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/delta/a/wNStVc6DXyhd597QFhYbdBd/abstract/?format=html&lang=en>. Acesso em: 15 out. 2022.

MENDES, Eliziane de Sousa Sampaio. **Multiletramentos no ensino de língua inglesa: uma intervenção pedagógica na escola pública de ensino médio**. 2020. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Origen de los argumentos científicos que fundamentan la investigación cualitativa. **Salud colectiva**, Buenos Aires, v. 13, p. 561-575, 2017. Disponível em: <https://www.scielosp.org/article/scol/2017.v13n4/561-575/es/>. Acesso em: 17 maio 2022.

MONTEIRO, Francisca Natália Sampaio Pinheiro. As tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras—estudo de caso de escola da Rede Federal de Ensino—CE/Brasil-em contexto anterior ao da pandemia de covid-19. **Research, Society and Development**, [S.l.], v. 9, n. 10, 2020. Disponível em:

<https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/9018>. Acesso em: 15 dez. 2023.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, Aracaju, v. 18, n. 1, 2019. Disponível em:

<https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 20 set. 2022.

RECH, Síndia Almeida. Call: Ensino-aprendizagem de língua inglesa nos Institutos Federais do Sul de Santa Catarina. **Revista Desempenho**, Brasília, DF, v. 2, n. 31, 2018. Disponível em:

<https://periodicos.unb.br/index.php/rd/article/view/12440>. Acesso em: 10 maio 2023.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; BARRETO, Denise Aparecida Brito; SOARES, Cláudia

Vivien Carvalho de Oliveira. Tecnologia digital no ensino de língua inglesa: o kahoot! como avaliação formativa. **Fólio-Revista de Letras**, [Salvador], v. 12, n.2, p. 545-568, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/issue/view/404>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ABRALITEC, 1., 2018, Sapucaia do Sul. **Caderno de resumos** [...]. Sapucaia do Sul: IFSUL, 2018

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ABRALITEC, 2., 2019, Recife. **Caderno de resumos** [...]. Recife: UFRPE, 2019.

SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ABRALITEC, 3., 2020, Recife. **Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistência**. Ouro Preto: IFMG, 2020.

SENEFONTE, Fábio Henrique Rosa; TALAVERA, Marjorie Ninoska Gómez. O WhatsApp como ferramenta no ensino-aprendizagem de língua inglesa. **Entretextos**, Londrina, v. 18, n. 1, supl., p. 241-264, 2018. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/33971>. Acesso em: 15 dez. 2023.

SOARES, Kássio Roberto Brito; LIMA, Samuel de Carvalho. O uso do Duolingo no ensino de língua inglesa em curso técnico de nível médio integrado. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 4, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/3462>. Acesso em: 10 out. 2021.

TRINDADE, Kathielle Rodrigues; MOREIRA, Karyelly Guimarães. O uso de tecnologias no processo de desenvolvimento da oralidade em Inglês: ações e reflexões a partir do app Voki for Education. **LínguaTec**, Bento Gonçalves, v. 8, n. 1, p. 19-30, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/6610>. Acesso em: 15 dez. 2023.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

ANEXOS

CAPÍTULO 7 - NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

R1

ENSINO HÍBRIDO APLICADO AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: PERSONALIZAÇÃO E USO EFETIVO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Fernanda Schneider (IFRS, Câmpus Ibirubá)
Diane Blank Bencke (IFRS, Câmpus Farroupilha)

O presente estudo tem por objetivo discutir e apresentar o modelo de ensino híbrido aplicado ao ensino de língua inglesa. O ensino híbrido – uma variação do “blended learning” (HORN; STAKER, 2015), consiste em uma metodologia híbrida, misturada, com foco na personalização, colaboração e uso das tecnologias digitais. O estudo baseia-se na experiência da primeira autora pela participação no “Grupo de Experimentação em Ensino Híbrido” – trabalho que teve início em 2014 com colaboração de 16 professores em 4 quatro estados do Brasil, em 6 escolas públicas e 7 privadas. Para atingir o objetivo proposto neste trabalho, parte-se das seguintes questões: é possível transformar a sala de aula utilizando os recursos disponíveis? Como personalizar o ensino? A proposta de ensino híbrido pode oferecer contribuições para o ensino de língua inglesa? Para tanto, o estudo baseia-se nas noções apresentadas por Fantin (2012), Moran (2012), Moran, Masetto e Behrens (2013), Lévy (2013), Bacih, Tanzi e Trevisani (2015), Horn e Staker (2015), entre outros e na realização de uma pesquisa-ação numa turma de ensino técnico integrado ao médio em uma instituição da Rede Federal do norte do RS. A partir do aporte teórico e da pesquisa realizada, verificou-se que por meio do modelo de ensino híbrido o professor pode ter a oportunidade de acompanhar os progressos e as dificuldades dos alunos, personalizando o ensino. Os alunos demonstraram melhor desempenho nas tarefas e desenvolvimento de sua autonomia, destacando-se a ativa participação - tanto do aluno quanto do professor - em sala de aula. Além disso, ao mesclar o ensino presencial e *on-line* pode-se trabalhar de modo efetivo com as novas tecnologias, otimizando o espaço escolar e promovendo de forma eficaz o aprendizado da língua inglesa.

Palavras-chave: ensino híbrido; personalização; autonomia.

TECNOLOGIA MÓVEL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: UMA EXPERIÊNCIA NO IF SERTÃO PERNAMBUCANO

R2

Roberta Guimarães de Godoy e Vasconcelos (IF Sertão-PE, Câmpus Petrolina)

Os aplicativos (*apps*) têm ganhado cada vez mais espaço devido às diversas funções que podem apresentar para facilitar nossas vidas, seja para lazer, fins profissionais, educacionais, de saúde, dentre outros. Então pensando na aprendizagem da língua inglesa, abordaremos neste projeto a utilização de *Apps* voltados para essa área e seus resultados. Como aporte teórico, utilizamos Lévy, 1999; Schimdt, 2006; Perrenoud (2000) e Pozo & Adalma, 2014, para refletirmos sobre como as novas tecnologias mudam as dinâmicas e interações participantes do processo de aprendizagem. Selecionamos uma turma do 3º ano do curso Técnico de Química integrado ao Médio, para a parte prática desta pesquisa. Aplicamos questionários nessa turma, para saber se já utilizaram algum aplicativo para estudarem inglês e como foi a prática. Com a resposta em mãos, escolhemos cinco *Apps* e sugerimos para os estudantes. Cada um escolheu pelo menos dois e realizaram as atividades. Em um outro questionário relataram como foi a prática, pontos positivos e negativos, e se esta experiência colaborou em alguma necessidade. Depois de termos o resultado, analisamos, de acordo com a visão dessa turma, em quais pontos os *Apps*

ficaram a desejar, e em quais pontos eles proporcionaram auxílio. A maioria relatou que gostou da prática, que foi um meio para fixar o assunto já visto em sala, dentre outros pontos positivos, e que desejam continuar com a prática. Portanto, percebemos que os *Apps* podem ser uma ótima ferramenta para estudar inglês, pois podem trazer resultados mais individualizados para os objetivos de cada aluno.

Palavras-chave: Aplicativos, ensino, língua inglesa.

USO DE DISPOSITIVOS MÓVEIS NAS AULAS DE LÍNGUA INGLESA

R3

Deise Caldart Roscioli (IFRS, Câmpus Sertão)
Maísa Helena Brum (IFRS, Câmpus Sertão)

A aprendizagem mediada por dispositivos móveis tem sido tema recorrente nas mais diversas áreas devido a crescente difusão das tecnologias digitais (COSTA, 2013; FREIRE, AMORE, 2011). No que se refere ao ensino de língua inglesa, as abordagens teóricas e metodológicas vêm sendo discutidas e aprimoradas, a fim de incluir as principais inovações tecnológicas, como forma de tornar as aulas mais atrativas. O professor, neste sentido, tem o desafio de transformar a tecnologia em sua aliada no processo de ensino-aprendizagem, fazendo com que tablets e *smartphones* deixem de ser vistos como vilões e passem a ser ferramentas úteis e significativas para as aulas. Desta forma, o principal objetivo do presente trabalho é apresentar algumas experiências exitosas com o uso de *smartphones* em aulas de língua inglesa, com ênfase no uso de aplicativos como *Whatsapp*, *Snapchat*, *Kahoot!*, *Charade* e *Facebook*. Tais atividades foram realizadas durante o ano de 2017 em diferentes turmas de ensino médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul – Câmpus Sertão. Serão demonstradas as principais tarefas desenvolvidas, seus pontos positivos e negativos, bem como os feedbacks de alguns alunos com relação a elas. Espera-se que tais práticas possam ser aplicadas em outras instituições, de acordo com os interesses e necessidades dos professores, tornando as aulas de língua estrangeira mais dinâmicas e proveitosas.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; ensino de língua inglesa; aplicativos.

A UTILIZAÇÃO DOS APLICATIVOS *KAHOOT!* E *QUIZZIZ* EM ESPAÇOS ESCOLARES: *MUCH MORE THAN JUST FUN!*

R4

Juliana Paula Squinca (IFG, Câmpus Uruaçu)
Letícia Maria Damaceno Sateles Alves (IFG, Câmpus Inhumas)

Segundo Lankshear & Knobel (2011), os letramentos multimodais e multissemióticos, intrínsecos a tecnologias digitais, apresentam um novo *ethos* que os distinguem, de forma marcante, do conceito convencional de letramento. Portanto, a fim de atender às necessidades dos alunos pertencentes à sociedade contemporânea, faz-se necessária uma “reconfiguração de valores” em relação a uma pedagogia convencional. O presente trabalho visa descrever atividades realizadas nas aulas de língua inglesa de uma instituição federal de ensino de Goiás e evidenciar a potencialidade didática dos aplicativos/websites *Kahoot!* e *Quizizz*. Concluiu-se, por meio das atividades desenvolvidas na sala de aula, que estas ferramentas tecnológicas promoveram uma aprendizagem mais significativa e motivadora para os alunos e, ainda, mais autônoma (PAIVA, 2009), pois estes puderam utilizar tais recursos fora do contexto escolar. Para Dömyei (1994) a motivação se constitui como um dos aspectos fundamentais para a

aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ou de uma segunda língua (L2). Além de contribuir para a aprendizagem dos aspectos linguísticos em foco, a experiência com os aplicativos colocou em evidência elementos como agência, subjetividade, heterogeneidade e letramento digital, e a língua legitimou-se como prática social. De acordo com Cope e Kalantzis (2005) *apud* Azzari e Lopes (2013), uma pedagogia de multiletramentos realça modos de representação bem mais amplos do que apenas a língua, que variam conforme a cultura, o contexto e têm efeitos cognitivos, sociais e culturais específicos. Destarte, introduzir a tecnologia na sala de aula ratifica a inclusão urgente e necessária da escola no contexto tecnológico inerente à sociedade contemporânea.

Palavras-chave: Kahoot; Quizziz; língua inglesa.

OS RECURSOS SEMIÓTICOS DOS APLICATIVOS FAVORECENDO O ENSINO DE INGLÊS NA APRENDIZAGEM UBÍQUA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO SERTÃO PERNAMBUCANO

R5

Ênio Luiz Costa Tavares (IF Sertão-PE, Câmpus Ouricuri)

Sabe-se da possibilidade em encontrar conhecimento através de dispositivos móveis. Um *smartphone* ou um *tablet* permite ampliar as fronteiras da escola e diluir as paredes da sala de aula. Foi justamente neste ambiente que surgiu a necessidade de analisar e propor melhorias quanto à linguagem dos aplicativos (*apps*) voltados ao ensino de inglês. Observou-se que os *apps* poderiam ser beneficiados pelos recursos semióticos (SANTAELLA, 2012), assim como pela análise composicional dos signos (KRESS; LEEUWEN, 2002). O problema da pesquisa consistiu-se em identificar quais as semioses de características composicionais que favoreciam o processo de aprendizagem de inglês através de *apps*. Para tal, usou-se os pressupostos de Peirce (2015), Santaella (2012) e Kress *et al.* (2014) acerca da Semiótica e a Teoria Ecológica de Pachler *et al.* (2010) sobre a Aprendizagem Móvel e Ubíqua. Objetivou-se apresentar diretrizes a serem seguidas na elaboração de *apps* pedagógicos. A metodologia consistiu em aplicar questionários, pesquisas, entrevistas e testes de preferência aos sujeitos envolvidos. O estudo contou com 20 indivíduos, homens e mulheres, oriundos de Petrolina e Juazeiro. Cada indivíduo manifestou suas preferências das versões dos *apps*. Ao final do estudo, os dados computados contribuíram para a apresentação das diretrizes no âmbito da semiótica a serem seguidas para o desenvolvimento de aplicativos para o ensino de inglês. Concluiu-se que os recursos semióticos interferem na aceitação dos aplicativos e, como consequência, na aprendizagem.

Palavras-chave: Recursos semióticos; aplicativos pedagógicos; ensino de inglês.

O USO DE JOGOS ELETRÔNICOS COMO SUPORTE DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA POR ADOLESCENTES DO IFAL CÂMPUS BATALHA

R6

Ritaciro Cavalcante da Silva (IFAL, Câmpus Batalha)

Esta pesquisa em curso visa investigar, desenvolver e fomentar, com alunos da rede de ensino da Bacia Leiteira do Sertão de Alagoas, a abordagem de jogos eletrônicos como ferramenta válida para a aprendizagem da língua inglesa. Este estudo em Linguística Aplicada pretende investigar a interação de alunos do Ensino Médio de escolas públicas do Sertão de Alagoas com jogos eletrônicos, e de que forma a aprendizagem de língua inglesa influi em seu entendimento e vice-versa. Argumenta-se que esta aprendizagem se

realiza de forma contextualizada e situada, como propõe Gee (2003). O trabalho usa a pesquisa narrativa como metodologia, pelo seu foco na experiência empática, um diferencial do videogame em comparação a outros meios e tecnologias. Os dados desta pesquisa são coletados por meio de entrevistas, questionários, observação de aulas e, especialmente, sessões gravadas de jogos eletrônicos, nas quais são gravados vídeos do jogo, junto com reações dos participantes através do protocolo *think aloud*.

Palavras-chave: Jogos eletrônicos, aprendizagem de língua inglesa, aprendizagem situada.

CONTRIBUIÇÃO DE UMA ESCOLA FEDERAL NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

R7

Maria Aparecida Oliveira Moreira (Colégio Pedro II, Câmpus Tijuca)

Essa comunicação tem como objetivo compartilhar a experiência com um curso de extensão oferecido a professores de línguas estrangeira e materna para docentes da cidade do Rio de Janeiro. O curso, intitulado PRODUÇÃO DE MATERIAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS COM O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS, foi realizado em um dos campi do Colégio Pedro II com o apoio da Pró-reitoria de Pós-graduação da instituição e abordou os seguintes aspectos: organização e curadoria de material didático, ferramentas para projetos, para apresentação e fixação de conteúdos e espaços de aprendizagem. Seu objetivo era proporcionar aos docentes o conhecimento de algumas ferramentas digitais que pudessem ser adotadas nas diferentes etapas do processo pedagógico. Para a seleção dessas ferramentas, os dados de uma enquête prévia contribuíram para delinear o perfil desses docentes. Tais dados foram utilizados para comparação com os resultados obtidos em uma segunda pesquisa, realizada com os mesmos docentes ao final do processo. O curso foi pautado na ideia de que a adoção de tecnologia na educação deve ser precedida de reflexões profundas e ser embasada por conhecimento teórico consistente, a fim de não se perder a oportunidade de transformação que ela proporciona (VILAÇA, 2011). Assim, o trabalho com cada um dos recursos digitais foi sempre acompanhado de leituras e discussões com o intuito de avaliar como eles poderiam contribuir para uma prática pedagógica mais voltada para projetos multidisciplinares (LEFFA, 2003; LEITE, 1996) e para os multiletramentos de alunos e professores (COSCARELLI & RIBEIRO, ROJO & MOURA, 2012; ROJO, 2013).

Palavras-chave: Tecnologia; ensino; línguas.

CAPÍTULO 5- NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

R8

POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE LINGUA INGLESA COM USO DE APLICATIVOS PARA *SMARTPHONE*

Maria Ederlene da Silva Correia (IFAC, Câmpus Cruzeiro do Sul - ederlene.correia@ifac.edu.br)

Este trabalho é fruto dos resultados da dissertação de mestrado defendida na Universidade Federal do Acre, em 2018. No município de Cruzeiro do Sul, em algumas instituições educacionais, o uso do dispositivo móvel (*smartphone*) ainda encontra algumas restrições quanto a sua utilidade em sala de aula. Este estudo buscou-se responder a seguinte questão: Quais as possibilidades pedagógicas com o uso do *smartphone* no processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio? Objetiva avaliar atividades nas quais o *smartphone* se apresenta como um recurso pedagógico no apoio ao processo de ensino e aprendizagem no ensino de Língua Inglesa no Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio no IFAC/Câmpus Cruzeiro do Sul, Acre. No referencial teórico destacam-se os autores: Kenski (2012), Paiva, (2012), Moran (2013), Crompton (2013), Santos Costa (2013). Os conceitos de *affordances* de Gibson (1986), Van Lier (2004) e Paiva (2010) e o de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) a partir de Vygotsky (1999). Os participantes do estudo foram 18 alunos do 2º ano do Curso Técnico em Agropecuária. A abordagem metodológica se baseou nas fases da pesquisa-ação (Thiollent, 1988) e a análise dos dados se fundamentam em Bardin (2011), Franco (2005). Os resultados mostraram que a aprendizagem de língua inglesa pelo uso dos aplicativos dos *smartphones* e os aplicativos Qr code, Kahoot e Duolingo potencializaram as habilidades linguísticas dos alunos, possibilitando identificar maior interesse dos alunos pela disciplina e emergiram das avaliações das atividades propostas nesse estudo as *affordances* linguística, pedagógica, motivacional, social e tecnológica.

Palavras-chave: Ensino da língua inglesa; Aprendizagem móvel; Aplicativos.

A PRESENÇA DO PROGRAMA IDIOMAS SEM FRONTEIRAS NO IFPR E O USO DO *MY ENGLISH ONLINE* COMO INSTRUMENTO FORMATIVO/AVALIATIVO

R9

Patricia de Lara Ramos (IFPR, Câmpus Foz do Iguaçu - patricia.ramos@ifpr.edu.br)

Este trabalho tem como escopo principal apresentar o uso do Curso *My English Online* (MEO), que é oferecido às instituições credenciadas ao Programa do Idiomas sem Fronteiras, como ferramenta auxiliar na formação e/ou capacitação em língua inglesa dos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico do IFPR Câmpus Foz do Iguaçu. Esta proposta surgiu da problemática relacionada às turmas heterogêneas, característica comum do ensino regular de língua inglesa nas escolas de todo o país, e de como proceder com a avaliação de discentes com níveis de conhecimento distintos do idioma e inseridos nas mesmas turmas. Dessa forma, este trabalho buscou fazer com que o MEO se tornasse um dos instrumentos avaliativos dos componentes curriculares de Língua Inglesa I e II de diferentes cursos (Técnico em Informática e Técnico em Meio Ambiente), no último bimestre de 2018. Metodologicamente, esta proposta se baseia em pesquisa tecnológica

aplicada e está diretamente atrelada aos estudos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), a partir de teóricos como Leffa (1988); Bacich e Moran (2018); Almeida (2018), Santos (2018) e outros. Os resultados apontam para maior interesse dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa e à possibilidade de se ter um instrumento avaliativo mais atrativo e que esteja atrelado aos interesses dos alunos.

Palavras-chave: *My English Online*; TDICs; Instrumento avaliativo.

APLICATIVO MÓVEL DE DICIONÁRIO TERMINOLÓGICO MULTILÍNGUE DA HOTELARIA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO

R10

Júlio César Ferreira Lima (IFCE, Câmpus Fortaleza - julioepedrita@gmail.com)
Antônio Roberto Ferreira Aragão (IFCE, Câmpus Fortaleza - robertofaragao@gmail.com)

Em busca de eficácia educacional, teoria e prática pedagógica tentam alcançar a competência de ensinamentos formais. Quando o assunto é o ensino da Hotelaria, a aprendizagem significativa passa pelo vocabulário da área; necessitando, pois, de material didático específico. Nesse ponto, a Terminologia, que estuda termos especializados, encontra interseção com a Hotelaria. O objetivo geral da pesquisa foi explorar a nomenclatura designativa da Hotelaria à luz da Terminologia. Os objetivos específicos estabelecidos foram inventariar termos e expressões técnicas no português do Brasil e seus equivalentes nas línguas inglesa, espanhola e francesa, com ênfase nos domínios da recepção, da governança e da restauração; apresentar aspectos morfosintáticos e semânticos, dicionarização em obras lexicográficas e definição própria no português do Brasil; e desenvolver um dicionário terminológico multilíngue em forma de aplicativo (App). A revisão da literatura foi embasada principalmente em Barros (2004), Cabré (1993, 1997, 1999 e 2000) e Krieger e Finatto (2015) para Terminologia; Leffa (2006) e Moran (2000 e 2007) para educação; e Barretto (2008), Bosisio (2005) e Castelli (2010) para o Turismo e a Hotelaria. A metodologia utilizou o método de procedimento hipotético-dedutivo, percebendo lacunas nas áreas da Hotelaria e da Linguística, no que diz respeito à existência de obras terminológicas multilíngues. Segundo os objetivos, a pesquisa classificou-se como exploratória-descritiva, com levantamentos bibliográficos para sustentar o referencial teórico e a produção do dicionário terminológico. A pesquisa foi finalizada com a descrição terminológica de 317 termos da Hotelaria, apresentados em um App para ser utilizado por dispositivos com a plataforma *Android*.

Palavras-chave: Terminologia; Hotelaria; Dicionário multilíngue.

INTERAÇÕES DE *WHATSAPP* COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM PARA ALUNOS INICIANTE EM LÍNGUA INGLESA

R11

Leticia Barbosa da Silva Cavalcante (IFMS, Câmpus Campo Grande - leticia.cavalcante@ifms.edu.br)
Fernanda Belarmino de Santana (IFMS, Câmpus Campo Grande - fernanda.santana@ifms.edu.br)

O ensino e aprendizagem de língua inglesa no Ensino Médio tem sofrido com a defasagem herdada do Ensino Fundamental, vítima da falta de recursos, tempo e, muitas vezes, da ausência de preparo dos professores para a viabilidade de um desenvolvimento mais amplo no idioma. Nesse mesmo (des)compasso, as instituições de ensino têm

enfrentado o desafio de conciliar o processo pedagógico com o uso dos dispositivos móveis no cotidiano de seus alunos. Considerando que a maior parte deles faz uso desses artefatos, é reconhecida a necessidade de ampliar o espectro de aprendizagem para o mundo digital (GEE, 2003; TAKAKI, 2012). Nesse sentido, este projeto tem como objetivo conciliar o uso dos smartphones com a aprendizagem da língua inglesa de forma ubíqua (SANTAELLA, 2013). Para isso, a primeira etapa do projeto se concentra em construir um espaço construtivo e colaborativo para a negociação de sentidos em língua inglesa por meio das multimodalidades (KALANTZIS; COPE, 2012) hibridizadas pelo aplicativo *whatsapp*. Os participantes, alunos iniciantes no idioma, são convidados a participar de um grupo para construir sentidos de modo colaborativo de acordo com suas necessidades em parceria com seus colegas de diferentes turmas e com professores de língua inglesa. Espera-se que, a partir desse processo interativo, os alunos possam apresentar melhores resultados e se sintam mais incluídos no âmbito escolar, no mercado de trabalho e nas diversas relações sociais que demandam o uso do idioma.

Palavras-chave: Língua inglesa; Aplicativo; Multimodalidades.

DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO ENSINO DE INGLÊS INSTRUMENTAL NA MODALIDADE EAD

R12

Daniele Barbosa de Souza Almeida (IFS, Câmpus Aracaju - almeida.daniele@gmail.com)

O uso da língua inglesa para troca de informações e divulgação de pesquisas, aliado a necessidade de constante atualização dos profissionais das áreas tecnológicas, sugere a oferta de disciplinas que versam sobre o ensino de técnicas de leitura em língua inglesa em muitos cursos dos Institutos Federais. Neste último ano, ministrei a disciplina Inglês Instrumental no curso Tecnológico de Análise e Desenvolvimento de Sistemas na modalidade à distância e é a partir desta experiência que esse resumo se estrutura. Enquanto alguns docentes demonstram pouco interesse em ministrar disciplinas nesta modalidade, influenciados pelos fantasmas da falta de contato humano, buscamos motivação no fato de que os recursos tecnológicos da atualidade, notadamente os relacionados à comunicação, permitem o estreitamento de laços e troca de informação eficiente apesar da distância física (LÉVY, 2001). Entendemos também como potencialidade desse tipo de oferta o fato de que ela oferece maior liberdade de organização de horários de estudo e cumprimento de tarefas (LEFFA, 1994). Assim, através de instrumentalização adequada, planejamento didático e uso crítico e eficiente das TIC, o desafio que persiste é envolver o estudante, pois a medida do sucesso do aprendiz depende do seu grau de interesse pela disciplina/conteúdo. Sem identificação pessoal do estudante, não há presença docente que seja capaz de garantir a aprendizagem. Dessa forma, e contrastando os resultados da oferta à distância com os da oferta online, concluímos que ela apresenta mais possibilidades que desafios, além de garantir mais liberdade para professores e estudantes.

Palavras-chave: Leitura; Inglês instrumental; EaD.

O ENSINO DE INGLÊS EM UMA PERSPECTIVA DE APRENDIZAGEM HÍBRIDA ATRAVÉS DO MOODLE

R13

II Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - II SIABRALITEC

Aline das Graças Monteiro Miranda Barros (IFF, Câmpus Centro - alinegmmiranda27@gmail.com)

Rômulo dos Santos Rangel (IFF, Câmpus Avançado São João da Barra - romsrange@gmail.com)

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) possibilitaram a criação de diferentes modelos de ensino a distância, dentre eles, o *blended learning*, ou ensino híbrido. Staker e Horn (2012) afirmam que na modalidade *blended learning*, o aluno mescla os momentos de estudo, em alguns momentos o ensino acontece através de recursos on-line, em outros, em uma sala de aula. Neste contexto, este trabalho tem por objetivo apresentar algumas reflexões sobre a aprendizagem da Língua Inglesa na modalidade híbrida, utilizando a plataforma baseada em *software* livre Moodle. O Moodle pode ser acessado de forma simples em qualquer computador com internet. Através desse ambiente virtual de aprendizagem, os alunos podem ter acesso a diferentes conteúdos disponibilizados pelos professores, além de postar atividades, debater diferentes assuntos em fóruns de discussão, tirar dúvidas via mensagens, criando, desta forma, um espaço favorável para a interação e aprendizagem colaborativa. Nesse estudo, as atividades foram desenvolvidas com os alunos do terceiro nível do curso de Inglês do Centro de Línguas do Instituto Federal Fluminense (CELUFF) Câmpus Campos Centro. A pesquisateve caráter qualitativo e, neste artigo, são analisados dados coletados por meio de questionário. A partir das respostas apresentadas pelos discentes, podem-se observar aspectos positivos e negativos relativos ao uso da modalidade híbrida de aprendizagem, bem como o uso da plataforma online como ferramenta de apoio na aquisição e no aperfeiçoamento do Inglês.

Palavras-chave: Aprendizagem de língua inglesa; Ensino híbrido; Moodle.

GÊNEROS DISCURSIVOS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO

R14

Dislene Cardoso de Brito (IFBaino, Câmpus Valença - dislene.brito@ifbaino.edu.br)

A introdução de novos meios de comunicação, dinâmicos e em permanente transformação, evidenciou o surgimento de novos gêneros discursivos, denominados gêneros digitais, os quais se fazem presentes em diversos contextos sociais, nas mais diversas manifestações de uso da língua. Este texto apresenta uma reflexão sobre a importância dos gêneros digitais nas aulas de língua inglesa e o processo de leitura e produção de textos, tendo em vista os novos modos de ser, de se relacionar e de aprender que surgem associados às novas tecnologias. Objetivamos analisar os gêneros discursivos digitais e mostrar seu uso na prática docente, ressignificando a forma de ensinar-aprender língua inglesa. Tomamos como referencial teórico alguns autores que discutem o hipertexto e os gêneros digitais na escola, tendo em vista o contexto de novas tecnologias digitais da informação e da comunicação, a partir dos estudos de KOCH (2006); MARCUSCHI; XAVIER (2004); BAKHTIN (2000); XAVIER (2005); BUZEN; MENDONÇA (2013); MORAN (2009). O estudo apresenta uma discussão teórica do tema e relato de experiência, mostrando o uso do *google classroom* e do celular nas aulas de língua inglesa em turmas do 2º ano do Ensino Médio. A experiência tem mostrado bons resultados no processo de ensino e aprendizagem, pois essas ferramentas têm despertado o interesse dos estudantes pelas aulas de inglês, bem como têm contribuído

para o processo de formação integral do educando.

Palavras-chave: Gêneros discursivos digitais; Educação; Língua inglesa.

O USO DA TRADUÇÃO POR MEIO DA DUBLAGEM E DA LEGENDAGEM NO ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

R15

Gabriela Fontana Abs da Cruz (IFRS, Câmpus Restinga - gabriela.fontana@restinga.ifrs.edu.br)

Este trabalho propõe-se a compartilhar as experiências do projeto de ensino realizado no IFRS - Câmpus Restinga, referente à utilização da dublagem e da legendagem como ferramentas nas aulas de inglês. A tradução é ainda utilizada no ensino de línguas adicionais; é abominada por muitos professores, segundo Gomes (2011), no entanto, pode representar uma ampla gama de possibilidades didáticas. Nessa perspectiva, trabalhar com os princípios da dublagem e da legendagem em sala de aula pode contribuir para um aprendizado mais efetivo da língua adicional em estudo, primeiramente, porque esses recursos estão presentes no cotidiano dos estudantes, mas também porque envolvem tecnologias da informação, o que atrai a atenção desse público, motivando-o para o aprendizado do idioma. Desde 2017, o projeto conta com bolsistas de ensino médio e superior do Campus e tem, como aporte teórico, os estudos como os de Díaz Cintas (2003) e Boriolo (2014) referentes à legendagem, e os de Lessa (2002) e Ramalho (s/d), para a dublagem. Foram elaborados, até o momento, módulos para uma sequência didática, contemplando análise de dublagens e legendas, de questões culturais e linguísticas, bem como propostas para a realização de tradução e adaptações para textos audiovisuais. Essas atividades foram testadas em turmas de ensino médio e estão sendo revistas para seu aprimoramento. Em 2019, continuamos desenvolvendo os módulos, para construir um material para professores e que contenha possibilidades de adaptação dessas ferramentas à realidade de suas escolas.

Palavras-chave: Dublagem; Legendagem; Inglês.

ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS ALÉM DA SALA DE AULA: O USO DO FACEBOOK PARA O DESENVOLVIMENTO DOS LETRAMENTOS DIGITAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE INGLÊS

R16

Joyce Rodrigues da Silva Magalhães (Universidade Estadual de Alagoas, Câmpus I e III - joycersmagalhaes@gmail.com)

Este artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que objetivou refletir acerca das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC na formação de professores do curso de Letras-Inglês da Universidade Estadual de Alagoas, aliada aos letramentos digitais, de maneira a proporcionar meios de desenvolver o senso crítico e reflexivo dos alunos. Para fundamentar esse trabalho recorremos aos pressupostos teóricos de Barton e Lee (2015), Magrin (2013) e Paiva (2012) que abordam sobre as tecnologias e suas influências no ensino-aprendizagem de Língua Inglesa e o uso do Facebook como ferramenta pedagógica. A pesquisa está embasada na tríade: ensino de língua Inglesa, TIC e letramentos digitais e ocorreu durante a disciplina de Língua Inglesa I com a participação de 20 alunos do 2º período de Letras-Inglês da UNEAL. O objetivo desse trabalho foi

refletir sobre o uso do *Facebook* como ferramenta de ensino/aprendizagem de Inglês. Para essa análise, foram utilizadas atividades propostas extra sala de aula, uso de aplicativos, discussões em um grupo no *Facebook* e um questionário ao final da pesquisa. Os resultados da pesquisa demonstraram que o uso das TIC, de modo especial o grupo no *Facebook*, tornaram-se instrumentos significativos no ensino-aprendizagem de línguas, pois facilitam as interações em língua inglesa entre os alunos, proporcionando a construção de conhecimentos de forma colaborativa e interativa, motivaram os alunos a continuarem as discussões da sala de aula e promoveram um intercâmbio linguístico e um contato real com a língua viva.

Palavras-chave: Formação de professores; Língua inglesa; Facebook.

ESCRITA COLABORATIVA ONLINE, INTERDISCIPLINARIDADE E MULTILETRAMENTOS NAS AULAS DE INGLÊS

R17

Sabrina Guedes Miranda Dantas (IFRN, Câmpus Apodi - sabrinaguedes74@gmail.com)
Samuel de Carvalho Lima (IFRN, Câmpus Mossoró - samuel.lima@ifrn.edu.br)

A Escrita Colaborativa Online (ECO) tem sido apontada como uma possibilidade de ensino da escrita em língua estrangeira que pode ir além de atividades mecânicas de reprodução de estruturas gramaticais. Fundamentados no conceito de escrita colaborativa de Allen *et al.* (1987), nas potencialidades das tecnologias da Web 2.0 de Godwin-Jones (2018), nas teorias de multiletramentos de Cope e Kalantz (2009); Gomes e Pinheiro (2015) e Zheng, Yim e Waschauer (2018), este trabalho discute uma proposta de ensino de inglês como língua estrangeira por meio da ECO, a ser desenvolvida nas séries do Ensino Médio. A elaboração da proposta pressupõe atividades interdisciplinares para os multiletramentos com vistas à minimização das possíveis dificuldades encaradas pelos alunos, sejam elas relacionadas a produção escrita ou aos tipos de letramentos necessários para a execução da tarefa. Conclui-se que utilizar a ECO na sala de aula de inglês como língua estrangeira pode tornar o ato de escrever uma ação menos solitária, motivadora, interdisciplinar e multiletrada.

Palavras-chave: Escrita colaborativa online; Interdisciplinaridade; Multiletramentos.

CURSO FIC DE INGLÊS NA MODALIDADE EAD: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO IFSUL CÂMPUS NOVO HAMBURGO

R18

Camila De Bona (IFSul, Câmpus Novo Hamburgo - camidebona@gmail.com)
Daniele Gonçalves de Souza (IFSul, Câmpus Novo Hamburgo - danielesouza@ifsul.edu.br)

A potencialização de formação de pessoas com habilidades linguísticas mais apuradas é necessária tendo em vista o processo globalizante em que vivemos. O objetivo deste trabalho é relatar a experiência de um curso FIC de inglês do Câmpus Avançado Novo Hamburgo do IFSul, oferecido na modalidade EaD, o qual faz uso dos recursos do Programa E-Tec Idiomas Sem Fronteiras. Nossos referenciais teóricos centram-se nas reflexões sobre educação e ensino a distância (GRINSPUN, 2001; POLAK, 2002; PETERS, 2006). O projeto do curso em questão está em andamento, e a análise que nos propomos a fazer engloba a elucidação dos seguintes questionamentos: i) como a

comunidade de Novo Hamburgo e região recebeu a proposta de um curso de língua adicional totalmente a distância; ii) de que forma ocorreu a interação entre estudantes, monitores, tutores e professores ao longo do processo de ensino-aprendizagem; iii) qual foi a avaliação dos estudantes em relação ao curso; iv) quais foram os índices de permanência/evasão dos participantes. Tendo em vista a apresentação da estrutura e da organização do curso, espera-se também dar subsídios para que outras instituições possam, de acordo com os interesses e necessidades de suas próprias regiões, ampliar e diversificar suas ofertas de cursos de línguas.

Palavras-chave: Curso FIC; EaD; Língua inglesa.

FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS E ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO DE INGLÊS: FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE ESTADUAL

R19

Michelle Andressa Vieira Ramos (IFPR, Câmpus Ivaiporã - michelle.ramos@ifpr.edu.br)

Vivemos em tempos de mudanças constantes na maneira em que nos comunicamos. Dessa forma, na posição de professores de línguas, é preciso que estejamos em um processo de formação contínua. Isso nos possibilita a atualização de nossas práticas para que, além de dominar a língua, também tenhamos conhecimento de ações pedagógicas para a efetivação do ensino-aprendizagem em sala de aula (LEFFA, 2001). Diante disso, como projeto de extensão e ensino-aprendizagem, foi realizada no Instituto Federal do Paraná (IFPR) - Câmpus Ivaiporã uma oficina intitulada "Ferramentas tecnológicas e estratégias para o ensino de inglês". O público-alvo do projeto foi composto por professores de Língua Inglesa de Ensino Fundamental II e Ensino Médio das escolas estaduais do Núcleo Regional de Educação de Ivaiporã-PR. O propósito principal da oficina foi construir conhecimento sobre ferramentas digitais em colaboração com os participantes, professores de língua inglesa, com o intuito de conscientizá-los sobre o uso relevante delas em sala de aula. As ferramentas digitais apresentadas foram o *Classdojo*, como suporte para avaliação formativa; *Youglish*, para consulta da pronúncia de palavras em inglês; *Flipgrid*, para postagem de vídeos dos alunos, facilitando a prática e avaliação da oralidade; *TedEd*, para a produção de lições a partir de vídeos do Youtube; *Plickers*, para produção de quiz *offline*; *Kahoot*, para quizzes *online*; e *Quizlet*, para o ensino e prática de vocabulário. Nesta pesquisa, tenho por objetivo descrever os procedimentos executados para a realização da formação, além de destacar reflexões, ponderações e os resultados acerca de tal experiência. O encontro realizado foi dividido por momentos expositivos e, principalmente, pela prática dos professores ao utilizarem as ferramentas, tirando suas dúvidas e avaliando de que forma poderiam inseri-las durante suas aulas. Durante e após a oficina, os professores demonstraram bastante motivação para aplicar os conhecimentos obtidos, indicando ser possível utilizar as técnicas e ferramentas aprendidas em seu contexto de atuação profissional. Espero que a vivência descrita seja um incentivo para futuras ações de extensão e pesquisa, principalmente as que propiciem a troca de experiências na área de formação de professores e de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Tecnologias digitais; Formação de professores; Extensão.

O LIVRO DIDÁTICO DE INGLÊS DO PNLD: COMO RESSIGNIFICÁ-LO PARA A SALA DE AULA?

R20

Marcia Moura Onofre de Moraes (Secretária de Educação de Contagem-MG/Discente POSLIN-UFGM - marciamouramoraes@gmail.com)

O surgimento das novas tecnologias digitais tem proporcionado à toda sociedade novas possibilidades de comunicação e transformado as relações socioculturais. Consequentemente, o dia a dia de alunos e professores têm sofrido grandes mudanças. Portanto, parece necessário adequar o ensino aos novos modos de interação. Prensky (2001) nos lembra que “nossos estudantes mudaram radicalmente e os estudantes de hoje não são mais as pessoas que nosso sistema educacional foi projetado para ensinar”⁵ (p. 1). Braga (2012, p.13) enfatiza como essas mudanças transformam o perfil dos alunos atualmente: “hoje, estudantes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio estão cercados de ferramentas digitais, tais como câmeras e telefones celulares, sem mencionar os muitos ambientes virtuais que frequentam e nos quais interagem socialmente (Orkut, Facebook, Twitter, MSN, blogs, etc.).” Portanto, os alunos têm hoje acesso a equipamentos tecnológicos que transformam sua maneira de se relacionar, de aprender, de descobrir e de ver o mundo. Surge, assim, uma demanda pela adaptação do papel do livro didático dentro da escola, de acordo com essas mudanças, para que os aprendizes e toda a sociedade possam se beneficiar dessa evolução. Portanto, acreditamos que seja necessário ressignificar o livro didático para o contexto sociocultural atual de alunos e professores. Buscaremos compreender o conceito de livro didático (TOMLISON, 2001) e esclarecer aspectos de sua análise escolha (Dias, 2009). Essa pesquisa será realizada em uma escola pública de Contagem, MG, onde buscaremos diagnosticar o uso do Livro Didático e as possibilidades de ressignificação através da multimodalidade (KALANTZIS; COPE, 2012) através de entrevistas, diagnósticos por questionários e observação de aulas.

Palavras-chave: Ensino de inglês; Escola pública; Livro didático.

O USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA NO ENSINO MÉDIO: UM FIM OU UM MEIO?

R21

Fernando da Silva Pardo (IFSP, Câmpus Cubatão - fernando.pardo@usp.br)

Devido à convergência das novas mídias na sociedade contemporânea, as denominadas quatro telas (televisores, computadores, celulares e videogames) estão cada dia mais presentes na vida dos alunos, mesmo em contextos menos favorecidos, principalmente através do telefone celular (PASSARELLI; JUNQUEIRA, 2012). O objetivo desta comunicação é apresentar um projeto, desenvolvido nas turmas do terceiro ano do Ensino Médio do IFSP – câmpus Cubatão, que abordou a construção de narrativas multimodais (vídeos, animações, *stop motions*, etc.), em inglês, utilizando tecnologias digitais diversificadas, tais como computadores, câmeras, celulares, aplicativos e *softwares* de edição de som e imagem, visando criar novas práticas para o ensino e aprendizagem da língua inglesa. A ideia da proposta foi abordar a criação de narrativas multimodais que se utilizam das tecnologias digitais, de diferentes modos semióticos e das novas formas de

⁵Tradução minha.

produção e circulação da informação para a construção de sentidos. O aporte teórico baseia-se em uma breve revisão da literatura acerca dos conceitos de multimodalidade (KRESS, 2003, 2010), epistemologias digitais (LANKSHEAR; KNOBEL 2003, 2013), cibercultura (LEVY, 2004, STERNE, 2006) e ensino e aprendizagem no século XXI (BENADE, 2015, FLORIDI, 2015, GIBBONS, 2015). Serão apresentadas a descrição dos passos para o desenvolvimento da proposta, uma análise dos dados gerados e algumas considerações acerca dos resultados obtidos, os quais indicam que a inserção das tecnologias digitais nas práticas escolares, dentro e fora da sala de aula, são capazes de promover rupturas significativas nas epistemologias tradicionalmente arraigadas na escola pública, bem como desenvolver epistemologias digitais e a aprendizagem de forma ubíqua.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem de língua inglesa; Tecnologias digitais; Ensino médio.

TIC, TAC, TEP: DISCUTINDO O PAPEL DAS TECNOLOGIAS NA INTEGRAÇÃO CURRICULAR DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO

R22

Maria Glacey Fequetia Dalcim (IFSP, Câmpus Avaré - maria.dalcim@ifsp.edu.br)

A complexidade dos processos de ensinar e aprender uma Língua Estrangeira (LE) mediadas pelas novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) tem se constituído como pauta para inúmeras discussões e pesquisas (CELANI, 2002; KENSKI, 2006; MAYRINK e ALBUQUERQUE-COSTA, 2013; ARAÚJO e LEFFA, 2016; TORI, 2017). Somam-se, a essa complexidade, os impasses oriundos das discussões acerca do entendimento e da construção de um currículo verdadeiramente integrado – uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira (FRIGOTTO e ARAÚJO, 2018). O presente trabalho tem por objetivo principal discutir o papel das tecnologias na formação continuada e na atuação de professores de Língua Estrangeira Moderna de um Instituto Federal na busca por uma real integração curricular. Dispõe como base metodológica, a pesquisa qualitativa, tendo como métodos de investigação a pesquisa-ação e a pesquisa exploratória bibliográfica. Somam-se ao aporte teórico já mencionado, trabalhos que discutem a gradação das TICs para as TACs – Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (SANCHO, 2008), e dessas para as TEPs – Tecnologias de Empoderamento e Participação (REIG, 2011; 2012). Os dados foram obtidos de relatos de experiências de professores atuantes no Ensino Médio Integrado aos Cursos Técnicos de um Instituto Federal do interior de São Paulo, no trabalho com metodologias ativas, mais especificamente o ensino híbrido, através do modelo de sala de aula invertida (HORN e STAKER, 2015). Resultados preliminares demonstram mudanças significativas no entendimento e no agir docente em relação à integração curricular, uso de tecnologias e ensino de línguas.

Palavras-chave: Novas tecnologias; Formação de professores; Currículo integrado.

AS MÍDIAS DIGITAIS E SEU IMPACTO NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA: QUANDO O/A APRENDIZ SE TORNA PROTAGONISTA

R23

II Seminário Internacional da Associação Brasileira de Professores de Língua Inglesa da Rede Federal de Ensino Básico, Técnico e Tecnológico - II SIABRALITEC



Maria Emília D'Angelo Seabra Eiras Lopes Barbosa (IFMG, Câmpus Ouro Preto - maria.eiras@ifmg.edu.br)

Silvia Maria de Oliveira Penna (IFMG, Câmpus Ouro Preto - silviapenna.efl@gmail.com)

As mídias digitais são, inegavelmente, parte relevante na vida dos jovens. Os celulares se tornaram uma extensão de seus dedos, pois os jovens ficam mergulhados em navegações pela internet por horas. Assim, o objetivo deste trabalho é aplicar esses recursos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, além de atrair e manter a atenção dos alunos, as mídias digitais oferecem a eles a possibilidade de assumirem um papel mais ativo na aquisição de conhecimento. A proposta de Soares (2011, p.8) segue essa linha de raciocínio pois, segundo ele, a Educomunicação é um “[...] método de ensino no qual a comunicação em massa e a mídia em geral são usadas como elemento de educação”. O trabalho desenvolvido é resultado de um projeto realizado em 2 turmas de 1º ano do Ensino Médio. A proposta lançada para as turmas foi que cada dupla produzisse, utilizando aplicativos de celular, um vídeo de 2 minutos, legendado em inglês, apresentando algo relativo ao seu bairro, cidade ou distrito para os colegas. Em uma discussão em sala de aula, verificou-se que os alunos dos distritos se sentiam constrangidos porque sofriam discriminação dos colegas que vivem na cidade. Acreditavam, ainda, que nos distritos não há nada de interessante. Após as apresentações dos vídeos, seguiu-se uma avaliação via questionário sobre o impacto dos trabalhos. Os alunos avaliaram a prática de forma positiva e relataram que entrevistar pessoas, fotografar e editar os vídeos foi muito proveitoso, pois identificaram-se com suas comunidades e empoderaram-se ao apropriarem-se de seus respectivos espaços.

Palavras-chave: Mídias digitais; Educomunicação; Empoderamento.

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS COM RECURSOS TECNOLÓGICOS PARA AS AULAS DE LÍNGUA INGLESA: UMA PROPOSTA PARA OS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

R24

Lucia Silveira Alda (IFRS, Câmpus Rio Grande - lucia.alda@riogrande.ifrs.edu.br)
Camila Motta-Avila (IFRS, Câmpus Rio Grande - camila.avila@riogrande.ifrs.edu.br)

A partir da condição hegemônica que países falantes de língua inglesa exercem no cenário mundial, nas relações comerciais e nos veículos de comunicação (IALAGO; DURAN, 2008), a língua inglesa é bastante valorizada socialmente. Por ser uma língua tomada como referência internacional, o inglês é considerado uma “língua global” (CRYSTAL, 2003), que ultrapassa fronteiras e cria conexões ilimitadas (HALL, 2004). As condições oferecidas na maioria das escolas públicas, porém, não propiciam um espaço ideal para a sua aprendizagem efetiva. O material didático reduzido ao giz e ao livro didático, geralmente descontextualizado da realidade do educando, torna-se fator limitante no processo de ensino-aprendizagem. No dado contexto, traz-se à tona o uso de recursos digitais como forma de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem, tanto para o educador, como para o educando. Com base nessas observações, nosso objetivo geral é elaborar materiais didáticos para aulas de língua inglesa, norteados pelo uso de recursos tecnológicos. Baseadas em Richards e Rodgers (2004), fundamentamo-nos nos conceitos da abordagem comunicativa e no aprendizado significativo de línguas, além de considerar



os parâmetros teóricos estabelecidos para o design instrucional de MD (JOLLY e BOLITHO, 1998). Como metodologia, propomos fazer um levantamento de MDs recolhidos em plataformas digitais. Após a organização e análise sistematizada desses materiais, indicamos a elaboração de MDs que cumpram com o proposto pela aprendizagem efetiva e significativa (MOREIRA, 1999). Resultados preliminares reforçam a importância do desenvolvimento planejado e orientado de MDs para o ensino efetivo de língua inglesa a partir dos pressupostos dos recursos tecnológicos considerados.

Palavras-chave: Materiais didáticos; Recursos tecnológicos; Espaços digitais.

O USO DE APLICATIVOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS

R25

Darlea Araújo de Souza Esteu da Costa (IFAM, Câmpus Distrito Industrial - darlea.araujo@gmail.com)

Yna Honda de Sousa (IFAM, Câmpus Manaus - ynahonda@gmail.com)

A utilização de recursos digitais, tais como aplicativos e *sites* disponibilizados na Internet, podem permitir que o ensino de inglês acompanhe a linguagem dos novos tempos, buscando novas tecnologias, para desta forma, dinamizar as aulas e alcançar o aluno por várias possibilidades. O uso de aplicativos permite atender aspectos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem de inglês, tanto para o docente em sua prática, quanto para o aluno em seu estudo autônomo. Este trabalho objetiva relatar uma experiência com o uso de aplicativos no ensino de inglês, na qual utilizamos o Duolingo, o *Quizizz* e o *News in Levels*. Tumolo (2014), Duarte (2014) e Krashen (2014) são alguns dos autores que serviram de embasamento teórico, pois tratam da importância da utilização de aplicativos nas aulas de inglês, bem como abordam características e especificidades destas ferramentas, dado que contribui para nossa reflexão sobre a prática docente, inclusive para o entendimento sobre o funcionamento dos mesmos. Realizamos o uso dos aplicativos mencionados em aulas práticas de inglês com alunos do ensino médio técnico, no laboratório de informática, durante um semestre letivo. Desta forma, verificamos que os aplicativos de maneira geral podem: (i) auxiliar o professor na introdução de um tópico gramatical; (ii) ajudar na fixação e reforço de conteúdos ministrados; (iii) servir de atividade extraclasse, fomentando assim, o *self-study* e; (iv) ser utilizados como instrumento de avaliação e/ou *game* entre os alunos. Algumas observações feitas nos indicam que a utilização destes aplicativos nas estratégias docentes de inglês, incrementam as situações de ensino em que o foco seja a aprendizagem do aluno e, consequentemente, resultam num bem-sucedido desempenho desta prática.

Palavras-chave: Aplicativos; Ensino-aprendizagem; Inglês.

THE DIDACTIC VIDEO AND PRACTICE OF PRONUNCIATION IN ENGLISH TEACHING

R26

Ana Paula Rocha dos Santos (IFBA, Câmpus Juazeiro - anaprs2013@gmail.com)

This research had as its objective the production of didactic video for the teaching of English pronunciation in High School Integrated to Administration and Work Safety from campus Juazeiro of Federal Institute of Bahia (IFBA). The teacher produced the video and shared it with four groups of High School during the first term of 2018. As

specific objectives, it sought to support to face-to-face teaching for English pronunciation skills; to make available in the virtual environment (YouTube); to experience the efficiency of video use as didactic resource for the practice of pronunciation in English. This research experience came to the forefront of the advent of web 2.0, which spawned a new generation of application services, platforms, and wikis. The advent of technologies also brought the prosumers (producers and consumers) of Information and Communication Technology (ICT) an innovating experience through smartphones, tablets and computers that led to digital literacy. As a methodological course, the research focused on bibliographical sources, such as: Azzari and Lopes (2013); Barton and Lee (2015); and Dudeney, Hockly and Pegrum (2016). As final considerations, it allowed students to develop pronunciation skills in the target language and to increase proficiency in communicative situations in accordance with the learning stage.

Keywords: Didactic video; Teaching of English; Blended learning.

RECURSOS TECNOLÓGICOS DIGITAIS E LIVROS DIDÁTICOS DE INGLÊS PARA O ENSINO MÉDIO

R27

Giciele Vergine Vieira (IFC, Câmpus Blumenau - giciele.vieira@ifc.edu.br)

Segundo El Kadri, Gamero e Gimenez (2012), abordagens contemporâneas para o ensino-aprendizagem de inglês devem entender as transformações do mundo atual, em especial as que nos são colocadas pelo avanço tecnológico e suas exigências no cotidiano das pessoas. Para as autoras, a utilização de novas tecnologias como ferramentas mediadoras da aprendizagem nas escolas deve proporcionar uma aprendizagem significativa e crítica. Nesta linha, Dias, Mesquita, Finotti, Otoni, Lima e Rocha (2011) afirmam que para participar efetivamente da vida em sociedade, é preciso que o aprendizado de línguas proporcione aos sujeitos o desenvolvimento de sua competência discursiva, ou seja, de sua capacidade de ler e produzir diferentes gêneros associados a diferentes práticas sociais. Neste sentido, esta fala pretende reportar os resultados parciais de um projeto de pesquisa que objetivou investigar como as coleções de Inglês para o Ensino Médio, aprovadas no PNLD 2018-2020, abordam o uso de recursos tecnológicos digitais para o ensino da língua, elencando os recursos propostos ao longo dos três volumes das coleções e analisando de que forma estes promovem o desenvolvimento da competência discursiva dos estudantes. Os resultados parciais indicam o trabalho com aplicativos que permitem a criação e edição de vídeos, áudios e imagens e o uso de diversas redes sociais e *websites* para a divulgação e compartilhamento das produções dos alunos.

Palavras-chave: Tecnologia digital; Livros didáticos; Inglês para o ensino médio.

LEARNING BY DESIGN E MOBILE LEARNING NAS AULAS DE INGLÊS NA ESCOLA PÚBLICA

R28

Vânia Carvalho de Castro (Discente POSLIN-UFGM - vccingles@gmail.com)



O uso de *smartphones* no cotidiano dos alunos para diferentes fins vem crescendo acentuadamente, caracterizando uma era de ubiquidade do aprender “em qualquer lugar, em qualquer hora” (UNESCO, 2013). Diante disso, percebe-se a necessidade de expandir o ensino e, conseqüentemente, o espaço para a aprendizagem, alinhando as tecnologias já existentes em sala de aula com as digitais, visando a formação dos professores e dos alunos para a era contemporânea por meio da pedagogia *Learning by Design* de Kalantzis e Cope (2012) e do Mobile Learning de Pegrum (2014) e Crompton (2013). Nesse sentido, o objetivo desse trabalho é investigar como a implementação de atividades de mobile learning tendo em vista os processos de conhecimento da aprendizagem Learning by Design pode contribuir para o ensino de inglês nas escolas públicas de Belo Horizonte, Minas Gerais. Para tanto, foi criado um minicurso de formação para o professor de inglês e atividades para suas práticas pedagógicas nas aulas de inglês. As aplicações das atividades pelo professor serão avaliadas de acordo com os critérios da aprendizagem Learning by Design e do Mobile Learning. Essa pesquisa faz parte da minha pesquisa de doutorado junto a Prof. Dr. Reinildes Dias e a fase de aplicação se dará entre os meses de março e junho. Durante o SIABRALITEC, irei discutir os resultados dessa aplicação.

Palavras-chave: Learning by design; Mobile learning; Escola pública.

O USO DA SALA DE AULA INVERTIDA COMO EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO IFPE, CÂMPUS RECIFE

R29

Isabel Pauline Lima de Brito (IFPE, Câmpus Recife - isabelpauline@recife.ifpe.edu.br)

O cenário atual pede o uso de tecnologias na Educação. Por outro lado, o ensino da Língua Inglesa deixa algumas lacunas quando não trabalha o nivelamento dos estudantes para que as aulas sejam menos heterogêneas e menos gramaticais. Foi nesse cenário que surgiu a necessidade de unir a tecnologia e esse desnivelamento nas salas de aula do IFPE, *campus* Recife, para adotar a metodologia ativa específica da sala de aula invertida. O objetivo é alcançar um maior engajamento dos estudantes nessa disciplina em questão. As metodologias ativas fazem parte do modelo de Ensino Híbrido defendido por Horn e Staker (2015) e o modelo da “sala de aula invertida” trata da inversão do que acontece tradicionalmente numa aula. A sala de aula invertida permite usar várias tecnologias e formas diferentes do estudante adquirir o conteúdo em casa e praticar com exercícios em sala aquilo que foi visto em casa, segundo Bergmann e Sams (2016), Kirch (2016) e Bacich, Neto e Trevisani (2015). A metodologia consistiu na implantação de uma estrutura colaborativa na sala de aula, uso de vídeos e apostilas para as atividades de casa, abertura de maior participação oral dos estudantes em sala e aplicação de um questionário ao final do período para análise dos dados coletados a fim de observar se o objetivo aqui já assinalado foi alcançado ou não. Como resultados parciais, coletados no questionário, mais de 80% dos estudantes confirmam terem se sentido motivados com o método o que nos leva a acreditar no engajamento estudantil.

Palavras-chave: Língua inglesa; Metodologias ativas; Sala de aula invertida.



Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistências

CAPÍTULO 5 - NOVAS TECNOLOGIAS APLICADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

SUBTITLING AND LEARNING: USING THE FREE SOFTWARE AEGISUB FOR ENGLISH TEACHING AND LEARNING

R30

Janailton Mick Vitor da Silva (IF Goiano, Câmpus Campos Belos - janailton.silva@ifgoiano.edu.br)

Technologies available in today's globalized world may be applied to the context of language teaching and learning when used for specific purposes. Based on this perspective, this paper seeks to present how the free subtitling software *Aegisub* (version 3.2.2) may be used for teaching and learning English through translation activities. Subtitling is an Audiovisual Translation (AVT) modality which deals with the production of subtitles for audiovisual works. Subtitles must generally appear in sync with the image and dialogue, provide a semantically adequate translation of the source language dialogue and other signs, and remain on the screen long enough for the audience to fully view them (CHAUME, 2004; DÍAZ CINTAS; REMAEL, 2007; GEORGAKOPOULOU, 2009; GOTTLIEB, 2005). In the present context, translation is understood as a facilitator in the process of teaching and learning English (WIDDOWSON, 2014), when such translation categories as interlingual and intersemiotic (JAKOBSON, 2000) take shape in the subtitling activity in this research. This activity has been carried out in the applied English II subject by second-year high school students from the informatics technical course at Instituto Federal Goiano - Câmpus Campos Belos. The students were introduced to the software and submitted to a translation activity following the functionalist approach (NORD, 2005). By using the program, the students subtitled an English short excerpt from a TV series into Portuguese. It has been observed that the use of *Aegisub* may both provide students with a technological and dynamic experience of learning English and assist them in the development of language skills.

Keywords: Aegisub; Subtitling; EFL.

PEARLTREES IN NUTRITION: CRIANDO UMA CURADORIA DIGITAL PARA O TCC

Karlucy Farias de Sousa (IFC, Câmpus Limoeiro do Norte - karlucy.farias@ifce.edu.br)

R31

Este trabalho foi idealizado a partir da constatação que a maioria dos alunos não reconhece a importância de saber inglês nos dias atuais, nem conseguem visualizar a relação dessa disciplina com as demais do currículo. Uma tentativa de alterar essa situação seria através da apresentação de um uso imediato e próximo à realidade dos discentes para a disciplina. Diante do exposto, um projeto didático foi idealizado, considerando as particularidades da disciplina de Inglês Instrumental no Curso de Bacharelado em Nutrição do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Câmpus Limoeiro do Norte. Destarte, o objetivo deste trabalho é relatar a experiência de criação de um portfólio na ferramenta Pearltrees (<https://www.pearltrees.com/>)



Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistências

com esses alunos durante a disciplina, para que eles selecionem textos em língua inglesa que os ajudarão na construção da seção de Fundamentação Teórica do Trabalho de Conclusão de Curso deles. A identificação de novos caminhos para o ensino e para a aprendizagem de língua inglesa é defendida sob a ótica de pesquisadores como Leffa (2012) e Rojo (2015). A metodologia consistirá na descrição detalhada da implementação dessa proposta didática. Os resultados parciais indicam que os alunos são capazes de utilizar apropriadamente a ferramenta e de reconhecer o papel da língua inglesa como uma aliada no acesso a pesquisas desenvolvidas em várias partes do globo.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa; Educação Profissional e Tecnológica; Ferramenta tecnológica.

GÊNEROS DIGITAIS ESCRITOS E ORAIS NAS AULAS DE INGLÊS: UMA PESQUISA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA NO ENSINO MÉDIO

R32

Helen de Oliveira Faria (CEFET-MG, Câmpus IX, Nepomuceno-MG - hlnfaria@yahoo.com.br)

Para que o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa seja desenvolvido de modo significativo, é imperativo que ele seja mediado por materiais autênticos e situações sociais reais. Uma das formas de se alcançar tal objetivo é pela incorporação de práticas educacionais viabilizadas por gêneros textuais/discursivos. Levando-se em conta que os aprendizes da atualidade são indivíduos nascidos na era digital e, por conseguinte, denominados nativos digitais (PRENSKY, 2001), é de extrema relevância que atividades desenvolvidas no meio escolar tenham como base gêneros textuais provenientes de ambientes virtuais. Partindo dessa premissa, o objetivo deste trabalho é apresentar as etapas já concluídas de uma pesquisa de iniciação científica júnior desenvolvida em um centro federal de educação tecnológica, que tem como intuito incorporar às aulas de língua inglesa gêneros digitais escritos e orais utilizados pelos estudantes em seu cotidiano, integrando assim suas práticas sociais com as instrucionais. Para tanto, o aluno bolsista aplicará questionários às turmas de alunos selecionadas, que serão posteriormente analisados. Com base nesse levantamento de dados, o bolsista, juntamente com a professora orientadora, irá desenvolver atividades condizentes com o modo que nativos digitais preferem aprender a língua inglesa. O arcabouço teórico da pesquisa compreende a definição e uso de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1997), a transposição didática dos gêneros para ambientes escolares (SCHNEUWLY; DOLZ, 2013), o conceito de nativos digitais (PRENSKY, 2001) e a teoria da complexidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). No momento não há resultados parciais, pois a pesquisa se inicia em março de 2020.

Palavras-chave: Gêneros digitais; Habilidades escritas e orais; Integração de práticas sociais e instrucionais.



Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistências

R33

“NÃO SE ESQUEÇAM DE TRAZER OS CELULARES NA PRÓXIMA AULA

Aline Gomes da Silva (IFG, Câmpus Anápolis - alinegomesilva@hotmail.com)

Esta pesquisa qualitativa foi coordenada pela professora-pesquisadora responsável em ministrar a disciplina “Inglês II” aos 76 discentes matriculados no 2º ano dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Goiás, Câmpus Anápolis. Grosso modo, a pesquisa trata da participação desses adolescentes na “Olimpiada de Inglês 2019”, um concurso cultural nacional realizado pela EduSim em parceria com o *Regional English Language Office* da Embaixada Americana, o Consed e a Nova Escola, para incentivar a aprendizagem do inglês no país. Durante a Olimpíada, de 2 a 26 de setembro de 2019, a professora-pesquisadora e discentes realizaram atividades diárias por meio do ChatClass, Robô de Inglês que funcionava no WhatsApp. Ao realizarem as atividades de forma individual ou coletiva, os participantes da pesquisa tiveram oportunidade de interagir na língua inglesa com discentes de várias regiões brasileiras, aprendendo não somente a língua *per se*, mas também sobre o respeito à diversidade linguística-cultural. O objetivo principal desta pesquisa foi analisar como o uso das Novas Tecnologias, em especial o celular, pode contribuir com o ensino e a aprendizagem da língua inglesa e para a construção de identidades. Os dados da pesquisa foram gerados e analisados a partir de observações de campo, questionários e relatos (SPRADLEY, 1980). Como aporte teórico, recorreremos aos estudos da Educação (LEVY, 1999), Filosofia (CHAUI, 1994) e a Linguística (RISAGER, 2006), visto que essas ciências interpretam o indivíduo como um ser inacabado, ou seja, os seres humanos (re)constroem suas identidades a partir do diálogo com o outro.

Palavras-chave: Novas Tecnologias; Língua Inglesa; Interação.

R34

PLATAFORMAS DIGITAIS E O ENSINO DE INGLÊS COMO PRÁTICA SOCIAL: ESTREITANDO RELAÇÕES

Marcus Drummond Celestino Silva (IFBA, Câmpus de Salvador - dnuba70@gmail.com)

Marina da Conceição Pereira (IFBA, Câmpus de Salvador - mahpereira02@gmail.com)

Verônica Nascimento Santana (IFBA, Câmpus de Salvador - santanaveronica858@gmail.com)

A língua inglesa possui um número de falantes não-nativos maior que o de nativos, justificado, entre outros fatores, pela ascensão dos meios digitais, que permitem o contato entre pessoas de diversas nacionalidades, bem como o compartilhamento instantâneo de informações. A geração que cresceu imersa nas novas relações de comunicação (LEVY, 1999) demonstra maior proficiência em inglês que seus antecessores. Uma possível explicação para isso é seu interesse na exposição direta à língua via redes sociais, jogos, filmes, seriados etc., meios que levam o aluno, como afirma Behrens (2010), a “aprender a aprender” de forma criativa e autônoma. Como muito do oferecido nesses meios só está disponível em inglês, o desejo de consumi-lo os



Abordagens críticas no ensino de língua e literaturas anglófonas na Rede Federal de Educação em uma sociedade polarizada: perspectivas, embates e resistências

leva a se interessar pelo idioma, o que frequentemente não ocorre na abordagem sistêmica da escola. Esta investigação se justifica pela necessidade de diminuir a diferença entre o aprendizado no ambiente virtual versus sala de aula. Para tanto, foi realizada uma pesquisa com alunos do ensino médio integrado do IFBA, constatando que 96,6% acessam plataformas digitais na língua inglesa, destacando-se séries de TV (86,1%) e redes sociais (85,7%). Com essas informações, apresenta-se possibilidades de promover o ensino de inglês como prática social, por meio de recursos educacionais abertos (SANTOS, 2013), projetos e atividades que conectam a vida acadêmica e a pessoal dos alunos de forma prazerosa e envolvente, e voltada para desenvolver multiletramentos (LEFFA, 2003). Assim, este artigo propõe uma mudança de paradigma, buscando tornar a língua-alvo mais presente na vida dos estudantes, transcendendo o âmbito acadêmico.

Palavras-chave: Plataformas Digitais; Língua Inglesa; Práticas Sociais.

R35

FACEBOOK E O ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS: UMA ANÁLISE DISCURSIVA A PARTIR DA PERSPECTIVA INTERCULTURAL CRÍTICA

Josibel Rodrigues e Silva (IFAM, Câmpus Manaus Zona Leste - josibel.silva@ifam.edu.br)

O desenvolvimento e a difusão de sites de rede social, como o *facebook*, estabeleceram novas formas de interação e espaços de ensino-aprendizagem de línguas, estabelecendo também novos encontros interculturais. Apresentamos como objetivo geral deste artigo, analisar o site de rede social *facebook* e o ensino-aprendizagem de inglês, a partir de uma perspectiva intercultural crítica. Buscamos, especificamente, analisar os discursos das páginas e grupos concernentes ao ensino-aprendizagem; identificar os discursos sobre a relação ensino- aprendizagem e cultura, e, averiguar os aspectos ideológicos que estão presentes nas variedades de inglês encontradas. Os procedimentos metodológicos basearam-se na Análise de Discurso Mediada por Computador (HERRING, 2004), utilizando alguns conceitos-chave como ideologia, discurso e hegemonia (CANAGARAJAH; SAID, 2016). Os resultados apontaram para algumas questões, a saber: a hegemonia do modelo do falante nativo; a presença de estereótipos nas comunidades virtuais, implicando em uma representação cultural essencializada (GIL, 2013); finalmente, observou-se o que se pode chamar de perspectiva da resistência (CANAGARAJAH, 1999), em que os sujeitos podem se utilizar das comunidades virtuais para se opor a estruturas de poder no cotidiano, negociando suas diferenças com outros, por meio do inglês.

Palavras-chave: *Facebook*; Discurso; Interculturalidade crítica.