

# AULAS METAPRESENCIAIS NA UFSB: AS CONTRIBUIÇÕES DAS TECNOLOGIAS PARA O ENSINO HÍBRIDO DE LÍNGUA INGLESA

Claudia Pungartnik (UFSB)  
[claudiapungartnik@gmail.com](mailto:claudiapungartnik@gmail.com)  
Givanildo Silva Santos (UFSB)  
[givanildo@ufsb.edu.br](mailto:givanildo@ufsb.edu.br)

## RESUMO

As universidades vêm sofrendo cortes em seus orçamentos ao mesmo tempo em que ocorrem mudanças profundas nas aulas tradicionais que não atendem mais às demandas do mundo contemporâneo do século XXI. A Sociedade em Rede permeada pelas novas tecnologias impulsiona mudanças nos processos de ensino e aprendizagem adaptados para atender aos alunos da Geração Z, nativa digital. Nesse contexto, o *blended learning* ou ensino híbrido – combinação entre o ensino presencial e ensino on-line (*e-learning*) e/ou a distância – ganha espaço nas aulas de língua inglesa. A UFSB (Universidade Federal do Sul da Bahia) busca usar a tecnologia para integrar os CUNI (Colégios Universitários) e sua sede, em um movimento simbiótico de sentido dialógico e criativo, cujo ambiente é virtual e presencial, em ações de ensino e aprendizagem mediados por interfaces digitais, suportadas por redes, hipertexto, multimídia, ferramentas tecnológicas e viabilizadas pela *internet*. As aulas metapresenciais introduzem o professor na sala de aula sincronicamente e permitem uma comunicação ativa, interativa e dinâmica com seus estudantes, ao mesmo tempo em até 4 cidades com CUNIs, que fazem parte de um mesmo campus da universidade. Esta pesquisa busca traçar um panorama geral do processo de ensino híbrido que envolve tecnologias e aulas de língua inglesa na UFSB e dos impactos previstos e não previstos nos estudantes.

### Palavras-chave:

Cibercultura. Educação on-line. Tecnologias Digitais.

## 1. Introdução

A universidade de modelo tradicional de transmissão de conhecimento como conhecemos vem perdendo espaço para novos espaços pedagógicos que relacionem ensino e aprendizagem às novas tecnologias da informação. Com a popularização das tecnologias digitais e da internet, o acesso ao conhecimento se tornou mais democrático e barato, pois já é possível acessar a conteúdos educativos em qualquer hora e em qualquer lugar.

Além disso, o ensino superior enquanto espaço produtor da educação formal precisa se adaptar aos novos movimentos de contexto cultu-

ral em que a nossa sociedade em rede está inserida, em um processo de redimensionamento do procedimento educativo.

Nesse sentido, as formas de ensinar requerem uma nova adaptação ao contexto de uma sociedade tecnológica e, conseqüentemente, novas educações se tornem possíveis. A universidade deve estar inserida na cibercultura, conectada e convivendo com os novos dispositivos digitais em atividades que se articulam através das novas tecnologias e da internet. Sendo assim, esse artigo visa apresentar a relação que se estabeleceu entre as tecnologias digitais e as novas formas de ensinar na Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), em uma perspectiva da criação de novas possibilidades para a educação mediada pela *internet*.

A pergunta que motivou o nosso trabalho diário foi: de que forma é possível criar aulas motivadoras e significativas para as aulas de língua inglesa metapresenciais? Assim, a pesquisa busca compreender como se dão os processos que relacionam aulas e tecnologias em uma universidade com intenso uso da tecnologia como a UFSB, de forma a articular os conceitos imbricados nos processos diários que envolvem ensino e aprendizagem, e buscou analisar por meio de observação participante a construção do processo metodológico das aulas metapresenciais de língua inglesa, do componente curricular (Expressão Oral de Língua Inglesa EOLI) na Formação Geral dos cursos de Bacharelado Interdisciplinar e Licenciatura Interdisciplinar da UFSB.

Para tanto, a pesquisa buscou focar nas metodologias, técnicas e estratégias apropriadas para o ensino de língua e promover o desenvolvimento das habilidades orais. Para compreender o perfil do aluno, foi preciso compreender quem é e de onde vem esse aluno, qual a estrutura oferecida pela UFSB e a apresentar algumas atividades para uma aprendizagem de língua inglesa significativa e motivada e, a partir das informações colhidas, traçar um panorama do ensino híbrido na nossa instituição. A pesquisa aqui relatada foi dividida em 3 fases: 1. Exploratória, na qual foi preciso compreender o funcionamento da instituição e os atores envolvidos; 2. Conceitual, na qual se buscou por teorias e conceitos de ensino de línguas mediados por tecnologias digitais; e, 3. Fase de Experimentação, na qual as ferramentas foram selecionadas para propor atividades pedagógicas para oralidade, mediadas pelas tecnologias.

## 2. *A UFSB e as redes educativas na cibercultura*

A UFSB nasceu inovadora. Entretanto, as inovações remetem ideais do passado – a Universidade Popular cuja proposta de Anísio Teixeira tornou-se inspiração para o projeto político-pedagógico da UFSB que compreende a educação como “tarefa civilizatória e emancipatória primordial, a um só tempo formadora e transformadora do ser humano” (2014, p. 6). Para Anísio Teixeira (1998), a educação universitária seria composta por dois níveis de formação: curso básico e curso propedêutico com a introdução da formação acadêmica simultânea e independente da formação profissional. O modelo proposto outrora se tornou real na UFSB.

Segundo o Plano Orientador,

O eixo Político-Pedagógico da UFSB funda-se em: 1. arquitetura curricular organizada em Ciclos de Formação, com modularidade progressiva (oferecendo certificações independentes a cada ciclo); 2. regime letivo quadrimestral, permitindo flexibilidade para projetos acadêmicos e de formação profissional dos seus estudantes, docentes e técnicos, com otimização de equipamentos, instalações e recursos financeiros; 3. pluralismo pedagógico e uso intensivo de tecnologias digitais de ensino-aprendizagem. (UFSB, 2014, p. 6)

Desde sua fundação, a UFSB possui *trêscampi* nos municípios de Itabuna (sede da Reitoria), Teixeira de Freitas e Porto Seguro. A entrada geral ocorreu através de cursos de Primeiro Ciclo, oferecidos em duas modalidades: Bacharelados Interdisciplinares (BI) e Licenciaturas Interdisciplinares (LI).

Em seu projeto pedagógico, a UFSB promove a reflexão crítica articulada à prática, buscando soluções para problemas concretos, em uma busca por respostas a demandas locais e regionais, visando fortalecer a educação cidadã e emancipatória. Para realizar esses objetivos, o processo de ensino e aprendizagem valoriza as pedagogias ativas, “retomadas criticamente, recuperando nos seus processos de ensino-aprendizagem conceitos e métodos das ecologias cognitivas contemporâneas e suas respectivas tecnologias de apoio (UFSB, 2014, p. 59). Para Naomar Almeida, primeiro reitor da UFSB,

Anísio Teixeira e Paulo Freire concebem a educação como instrumento de integração social, de autonomia do sujeito, de construção da equidade e de emancipação sociopolítica. Inspirada nesses autores, a UFSB orienta-se para a formação ética e cidadã, numa perspectiva pública e popular. Para ser pública e popular, a universidade precisa continuamente perseguir a perspectiva de uma educação humanizadora, promotora do de-

envolvimento integral e da sociedade sustentável, superando as tendências da educação bancária, tecnicista, positivista, elitista e meritocrática. Esse desafio não será efetivamente enfrentado sem um permanente processo de investigação, análise, autoavaliação e reafirmação das bases epistemológicas e metodológicas da universidade. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 53)

Na UFSB, o estudante se compromete com a aprendizagem, convivência, solidariedade e responsabilidade institucional, em um contrato pedagógico renovado periodicamente, que visa fortalecer o significado social da formação universitária pública. Esse compromisso é reforçado pelas Equipes de Aprendizagem Ativa (EAAs) grupos de 2 a 3 estudantes de cada ano do curso, atuando em todos os níveis de prática do campo, especialmente no segundo ciclo. Essas equipes fazem parte de uma

estrutura integrada de aprendizagem compartilhada (shared peer-learning) na qual residentes e outros estudantes do terceiro ciclo (pós-graduação), responsabilizam-se pela supervisão de estudantes do segundo ciclo, que por sua vez são tutores de estudantes de primeiro ciclo nos BIs e nas LIs. (ALMEIDA FILHO, 2017, p. 49)

Além dessa, outras práticas pedagógicas são apontadas pelo plano orientador. Entre elas, valorizar as estratégias de aprendizagem compartilhada (EAC) – tutoria dos alunos veteranos, as oficinas de práticas orientadas por evidências (POE) para supervisão, coordenação e validação de tecnologias baseadas em conhecimento, e a aprendizagem baseada em problemas concretos (APC) de acordo com o contexto do curso. É possível afirmar que as práticas pedagógicas estão imbricadas de novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e isso ocorre devido a concepção inicial de uma universidade popular democrática e interiorizada que busca atender regiões e comunidades antes desfavorecidas.

Esse movimento de colaboração usa as tecnologias digitais que estão presentes como parte integrante do processo de ensino–aprendizagem para expandir com qualidade. As aulas metapresenciais se tornaram uma marca da UFSB e contribuem para que os alunos sejam contemplados em suas cidades, com deslocamento até os CUNIs, colégios estaduais conveniados. Os docentes transmitem as aulas on-line e ao vivo, com participação real dos alunos, em até 4 cidades de forma síncrona.

Para que isso ocorra, o plano orientador da UFSB determina que a produção de materiais e tecnologias de ensino aprendizagem garantirá uma educação de qualidade em todos os ciclos. Assim,

Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), tendo Dispositivos Virtuais de Aprendizagem (DVA) como instrumentos pedagógicos privi-

legiados, articulam tecnologias de interface digital (games, sites, blogs, redes sociais, dispositivos multimídia) e meios interativos de comunicação, por meio de redes digitais ligadas em tempo real, superando o ambiente escolar tradicional mediante espaços não-físicos e situações metapresenciais. (UFSB, 2015, p. 9)

Os Recursos Educacionais Abertos (REA), grosso modo, sem licença, que não impõe nenhuma condição ou restrição ao uso, têm sido implementados no mundo todo. Assim, de forma aberta e livre, as aulas metapresenciais ajudam a expandir e democratizar o acesso à educação superior com investimentos em recursos, equipamentos e capacitação dos profissionais que lidam com esses modelos híbridos, em uma busca pela qualidade. Para Pretto (2012, p. 103), com os REA, o professor se torna autor do próprio material de ensino atendendo as demandas específicas de cada contexto, em um processo colaborativo em rede.

Embora as salas de aula sejam espaços físicos tradicionais e cumpram uma função social, as redes digitais permitem a ampliação desse espaço, em um movimento simultâneo de onipresença. Não há confinamento e nem horário, estamos livres das convencionais relações espaço temporais (SANTOS, 2009). Somos ao mesmo tempo receptores e emissores em uma rede, apresentando-nos coletiva e singularmente.

Assim, o cenário atual é o de materialização das propostas apresentadas na sua fundação. A UFSB oferece seus programas de ensino superior mediados pelas tecnologias na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI) em turno noturno e atende a cidades com mais de 20 mil habitantes, preferencialmente em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos. As salas de aula já existentes em colégios estaduais receberam equipamentos de “tele-educação de última geração conectados a uma rede digital de alta velocidade” (UFSB, 2015, p. 7).

A primeira fase após a entrada é a etapa da formação geral (FG) que dura 3 quadrimestres. A oferta de vagas ocorre tanto para a sede quanto para os CUNIs e “compreende o *neo-quadrivium*: línguas modernas (minimamente, Português e Inglês), informática instrumental (letramento digital e competências conectivas), pensamento lógico-interpretativo (com uso eficiente de estratégias analíticas e retóricas) e cidadania planetária (consciência ecológico-histórica)” (UFSB, 2015, p.7). Concluintes da FG podem encerrar suas atividades na UFSB e escolher o Curso Superior Tecnológico (CST) em instituições parceiras. Caso pretendam continuar a formação acadêmica em direção ao Segundo Ciclo, os con-

cluintes de BI e LI serão avaliados conforme seu rendimento acadêmico no Primeiro Ciclo. Os cursos de Segundo Ciclo ou Graduação serão ministrados nos Centros de Formação Profissional e Acadêmica, situados nos respectivos *campi* da UFSB.

É no espaço da formação geral que se encontra o componente EOLI – Expressão Oral de Língua Inglesa da UFSB, cenário da nossa pesquisa. As estratégias para as ações na sala de aula metapresencial focadas na oralidade buscam aulas significativas e motivadoras, impactadas pela revolução tecnológica e pelo fenômeno dacibercultura (LÉVY, 1996). As aulas exploram as potencialidades das novas tecnologias digitais e suas interfaces de conteúdos esituações de aprendizagem em língua inglesa, o ciberespaço.

O professor ocupa um lugar bem visível nas aulas metapresenciais (figura 1) e tem à sua frente uma turma presencial e outra metapresencial (às vezes duas ou três) visíveis em grandes monitores de TV, conectados à internet de alta velocidade, utilizando a plataforma digital *Webconf*. As atividades são propostas simultaneamente enquanto o professor se comunica com os alunos através do microfone, também usado nos CUNIs e a aula acontece dessa forma síncrona e funcional. Para lidar com problemas tecnológicos, o professor conta com a ajuda de um técnico no CUNI. Tanto a Sede *Campus* quanto os CUNI são transmissores e receptores, e contam com câmeras, caixas de som, monitores de tela grande e unidades de conectividade que transformam a sala de aula física em ambientes virtuais, ligadas aos outros ambientes físicos também de forma virtual. Ao mesmo tempo, estudantes estão conectados ao ambiente do Moodle em seus celulares, observando slides ou textos de apoio, promovendo um movimento ubíquo da aprendizagem. A seguir, 2 figuras retiradas do Plano Orientador.

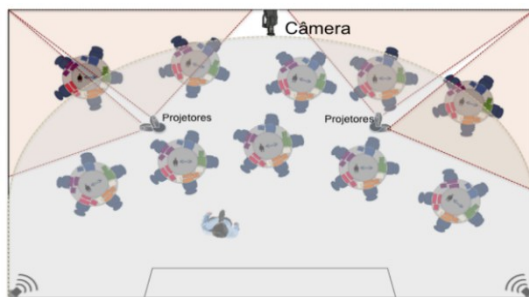


Figura 1: AULA METAPRESENCIAL

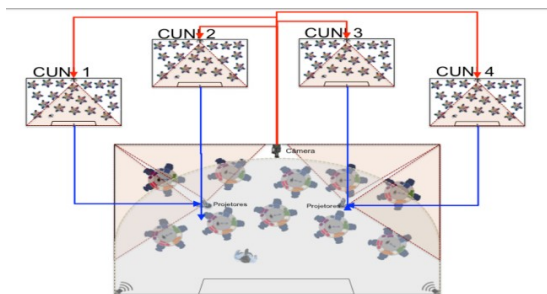


Figura 2: Os CUNIs na AULA METAPRESENCIAL

A figura 1 e 2 ilustram a posição do professor em uma sala de aula na Sede e a figura 2 ilustra o ambiente do ponto de vista do professor. As aulas metapresenciais contam com a rede digital que interliga os campi e os CUNIs em unidades descentralizadas da UFSB.

As tecnologias digitais (TDICs) conectadas em rede vêm reconfigurando as práticas culturais da sociedade informacional e em rede (CASTELLS, 1996) e mediam as interações comunicacionais e culturais ocorridas em seu contexto. A produção cultural que emerge da relação entre pessoas e equipamentos técnicos digitalizados mediados pela internet são parte integrante da cibercultura. Para Kenski (2003), as tecnologias mudam e influenciam a forma como as pessoas se comportam, pensam e agem. Essas mudanças influenciam as práticas comunicativas, modificando a experiência humana e criando novos paradigmas para a educação.

Silvia *et al.* (2015) propõe que a educação avance com a tecnologia e rompa com os paradigmas cristalizados tradicionais, buscando o uso de metodologias de aprendizagem ativa. Nessa perspectiva, a UFSB transforma o espaço da sala de aula tradicional e materializa uma sala de aula de realidade virtual contribuindo para uma cultura da virtualidade real (CASTELLS, 1999). O jovem aluno nativo digital (PRENSKY, 2001) não precisa se deslocar geograficamente para aprender, na medida em que carrega consigo um *smartphone* ou tem computador e internet em casa ou na escola. O jovem que nasceu imerso nas TDIC, prefere imagens a textos e compreende a linguagem iconográfica de forma que precisa de um ambiente com recursos proporcionados pelas tecnologias (SALES *et al.*, 2017).

A cibercultura diz respeito especialmente a Geração Z, nativa digital. Para Edméa Santos (2009), nós vivemos a Cibercultura, não é possível escapar dela. Para Porto (2015, p. 11) Cibercultura é “toda produção

cultural e fenômenos sociotécnicos que emergem da relação entre seres humanos e objetos técnicos digitalizados em conexão com a internet”. Esse potencial comunicacional e pedagógico deve ser explorado e articulado a uma produção docente provocadora que leve em conta o perfil do estudante e seu contexto e todas as possibilidades das novas tecnologias aqui apresentadas.

### **3. *Práticas pedagógicas para o ensino de língua inglesa em aulas metapresenciais***

Os desafios da educação no século XXI levam professores a adotarem novas posturas mais criativas, de forma que o estudante se torne protagonista do seu desenvolvimento e faça parte do processo de aprendizagem. A autonomia já é um comportamento da sua geração, não é preciso construir isso, mas aproveitar naturalmente sua habilidade e desempenho em outras áreas. Ao contrário do professor que é imigrante digital, o aluno nativo digital intuitivamente ousa, experimenta e desafia-se constantemente, já trabalha de forma colaborativa, compreende situações complexas e tente a resolver problemas.

A maneira inovadora que estamos lidando com as tecnologias em salas de aula metapresenciais na UFSB, apontam para a perspectiva de que a aprendizagem é um fenômeno de rede, influenciado e apoiado pela tecnologia. Siemens considera a tecnologia um facilitador para a interação humana, propõe que as ferramentas são uma extensão da nossa humanidade porque ampliam a forma como externamos nossos pensamentos em novos formatos de compartilhamento (SIEMENS *apud* PAIVA, 2018).

Para atender a Geração Z, as atividades propostas devem ser ações pedagógicas sem imposição de fronteiras geográficas e sem limitações criativas, planejadas para a construção de um conhecimento não linear e participativo, em rede. As atividades devem envolver não apenas formatos acadêmicos, mas sensorialidade e multidimensionalidade. As competências para a oralidade da língua inglesa a serem desenvolvidas não devem ignorar o vasto conhecimento que o aluno já possui da língua em seu contato diário com séries e jogos. As abordagens híbridas são parte do processo de aprender mediado pelas tecnologias para desenvolvimento de novas competências.

A Geração Z nos impõe novas metas (CASTELLS, 1999) – devemos nos educar para a flexibilidade, para a criatividade, para ensinar a



aprender a aprender, e principalmente, para ajudar ao aluno a incorporar suas habilidades e competências para atender ao inesperado, ao inusitado, isto é, devemos ensinar para inovação. Devemos admitir que somos limitados e esperar que o aluno crie, desenvolva e extrapole o que foi pedido, e vá além do que havia sido apresentado pelo professor. É no fazer, no pôr a mão na massa, em um sentido autônomo e ao mesmo tempo compartilhado, que o aluno dessa geração aprende de fato.

Em certa medida, as propostas aqui apresentadas, visam a inovação não apenas no uso das ferramentas tecnológicas, mas se baseiam especialmente na condição especial da aprendizagem de língua inglesa não mediada por livros didáticos ou materiais de áudio e vídeo enquanto materiais tradicionais editados e publicados como material didático. Essa preferência visa atender a percepção de que se aprende a língua de forma comunicativa, por meio de conexões entre pessoas e culturas, de forma que a experiência digital amplie o espaço limitado do material editado.

É uma visão criativa e empreendedora da aprendizagem. E as metodologias aplicadas em sala de aula devem seguir essa perspectiva. É fundamental desafiar o aluno a partir de um trabalho coletivo e colaborativo, no qual ele se envolva na construção de uma comunidade de sentido e prática, cujo objetivo é comum. Atividades que envolvam comunidades de prática (LAVE; WENGER, 1991; WENGER, 1998a) lidam com a sensação de pertencimento, pois trabalham com ações participativas, cuja metodologia envolve o uso de estratégias colaborativas.

Dessa forma, cria-se um ambiente propício a aquisição, pois compreendemos que atividades que criam motivação são fruto da necessidade e da experiência dos alunos e do movimento colaborativo que se instala e surge a partir de fontes inesperadas, não dadas. As atividades propostas ajudam a criar uma aprendizagem autônoma, pois devem contribuir para o desenvolvimento de objetivos, de acordo com seus próprios interesses, e de se inserirem em uma comunidade de prática.

As comunidades de prática são sempre uma alternativa para ações que envolvam a oralidade. A habilidade que envolve a compreensão falada da língua é estimulada pela rotina diária do aluno que convive com as séries do *Netflix*, por exemplo. Ou, muitos alunos jogam jogos online no computador e convivem com comunidades falantes do mundo inteiro e cuja língua de contato é a inglesa. Esse tipo de experiência do uso real

da língua leva a Aquisição de Segunda Língua (ASL), segundo Krashen (1985).

Atividades de aquisição estão imbricadas em uma proposta de ação mais intuitiva do uso da língua e isso antecede a reflexão. De forma mais espontânea, essa abordagem comunicativa aponta para o uso real e significativo da língua e sua posterior compreensão do funcionamento e estrutura. O foco na perspectiva comunicativa impõe insumo compreensivo (KRASHEN, 1985) e o uso funcional da língua inglesa, que incluem a elaborar, construir e aprimorar as habilidades comunicativas dos estudantes, facilitadas pela interação, em uma extensiva exposição a língua.

Também concebemos a aquisição de segunda língua como um sistema não linear e dinâmico, composto de interrelações mediadas pela linguagem nada estável e sujeita a autorreorganização (PAIVA, 2018). De forma que a língua está compreendida em um movimento, que deve ser apresentado como mutável em suas características de uso para e no mundo. A linguagem imagética que acompanha a percepção auditiva em filmes ou jogos pressupõe uma ligação fundamental entre vocábulo, som, imagem e compreensão do texto, construindo um sentido compreensível indispensável para a comunicação.

Nesse sentido, a criação de vídeos pode ser um dos elementos chave para a produção oral. O vídeo é definido aqui como todo tipo de conteúdo gravado digitalmente com som e movimento, pode ser armazenado ou entregue ao vivo e transmitido para uma variedade de dispositivos. Pode ser narrado ou ter um palestrante visível, pode ser um filme de animação ou uma demonstração. Desde que esteja focado na produção oral em língua inglesa, o vídeo terá um papel fundamental como ferramenta de auto-observação como de avaliação.

O aumento do uso de vídeos integrados a aprendizagem on-line, híbrida e colaborativos fornece um panorama geral das tendências atuais de como a tecnologia está afetando o Ensino Superior. O vídeo como meio de instrução e aprendizagem invadiu o ensino tradicional e presencial para preencher lacunas nas competências digitais (JACOBS apud WOOLFITT, 2015).

É a condição do Pós-Método, estado de negociação que visa a reestruturação da visão tradicional do ensino da língua estrangeira ao mesmo tempo em que propõe uma relação aprimorada entre teoria e prática (LARSEN-FREEMAN, 2000; KUMARAVADIVELU, 2008). O ensino de língua inglesa focado na oralidade tem como foco uma aprendizagem

voltada para seu uso comunicativo. O *Communicative Language Teaching* (CLT), também chamado *Communicative Approach* entende que a aprendizagem deve estar focada no ato comunicativo, em uma perspectiva da função que se sobrepõe à forma (LITTLEWOOD, 1981; RICHARDS, 2005).

A sala de aula invertida ou *Flipped Classroom* como comumente é chamada em inglês, é um movimento pedagógico que atende bem aos modelos híbridos, pois flexibiliza os procedimentos, se baseia em interação e envolve mais os alunos (KVASHNINA, 2016).

A Educause, uma associação sem fins lucrativos que contribui para o ensino superior através das tecnologias da informação, define a sala de aula invertida como

...um modelo pedagógico em que os elementos das aulas tradicionais e das tarefas de casa do curso são invertidos. Vídeos curtos de aulas são assistidos pelos estudantes em casa antes da aula, e no momento da aula é dedicado aos exercícios, projetos e discussões. A vídeo-aula geralmente é considerada o ponto chave na abordagem invertida, tais aulas são criadas pelo instrutor e disponibilizada online ou selecionada de repositório online. Ainda que aula gravada previamente possa ser um *podcast* ou outro formato de áudio, a facilidade com a qual o vídeo pode ser acessado e visto atualmente tem tornado isso tão onipresente que o modelo invertido tem sido identificado com isso.” (Tradução nossa).

Embora exista um forte uso de vídeos na sala de aula, o modelo não se restringe a isso. O professor pode enviar textos, slides, vídeos disponíveis na internet ou *podcast* antecipadamente aos alunos, fazendo com que a parte destinada a apresentação do conhecimento fique por conta do aluno, deixando mais tempo para o uso da língua em aula, com atividades baseadas em tarefas. Para Vera Menezes Paiva (2018) os alunos se sentem confortáveis em enviar *feedback* oral utilizando ferramentas de gravação.

Vale salientar que com a aplicação da metodologia de *Flipped Classroom* alguns aspectos são esperados durante o processo de ensino-aprendizagem, como o aumento da interação entre estudantes e professor, o envolvimento de todos os estudantes com sua aprendizagem de forma responsável, o foco está no papel do professor como “orientador” e não como “centralizador” do conhecimento (CARTELAZZO *et al.*, 2018, p. 81).

Segundo Mattar (2017, p. 37),

[...] essa nova configuração de sala de aula possibilita que o professor consiga se dedicar de forma mais personalizada ao acompanhamento das necessidades individuais dos seus alunos, ou mesmo dos grupos, customizando quando necessário as informações, orientações e atividades.

Nesse sentido, as atividades orais propostas podem também envolver outras ferramentas disponíveis para a grande maioria dos alunos dentro de seus *smartphones*. Nativos digitais acessam seus *smartphones* em qualquer hora e em qualquer lugar. Ao fazer uso desse dispositivo para incrementar a aprendizagem de línguas tornamos a aprendizagem ubíqua. Novos estudos apontam uma tendência ao crescimento do uso do *MALL (Mobile Assisted Language Learning)*, o *M-learning*, ou aprendizagem móvel, como subcategoria da aprendizagem mediada pela *internet* (SAD, 2008; PILAR, JORGE; CRISTINA, 2013; HUANG, YANG, CHIANG, SU, 2016) especialmente significativa para o ensino de línguas adicionais.

### **3.1. Atividades propostas em ambientes híbridos da UFSB**

As ações pedagógicas aplicadas pelos professores de língua inglesa do Instituto de Humanidades, Artes e Ciências (IHAC) do *Campus Jorge Amado* no componente EOLI são especialmente significativas para o ensino de línguas adicionais. Em aulas inaugurais, as tradicionais atividades de apresentação em primeira aula usam as tecnologias já utilizadas pelos alunos, como o *WhatsApp* e as redes sociais, de forma a integrar a turma. O grupo criado para as aulas se torna espaço de interação bilingue, no qual o professor participa tirando dúvidas e enviando sugestões de atividades culturais e educacionais que envolvem a língua inglesa.

Para ilustrar, o professor sugere ferramentas no grupo que ajudam de forma complementar na construção autônoma do conhecimento da pronúncia da língua inglesa, entre elas páginas de dicionário como o *Cambridge Free English Dictionary and Thesaurus*. Entre outras sugeridas, o site *Phonetics: The sound of English*, desenvolvido e mantido pelos departamentos de Línguas, Ciências da Comunicação e Tecnologia da Universidade de Iowa, Estados Unidos. Esses *Apps* utilizados nos *smartphones* dos alunos são elementos que ativam a conscientização fonológica que auxiliam na sua produção oral.

As atividades iniciais implicam apresentação dos alunos entre si e para o professor. Entre as atividades que orientam essa proposta, utilizamos o *Vocaroo* para que gravassem conversa em dupla que envolveria

apresentações e cumprimentos. Essa ferramenta gera um link que deve ser publicado em fórum da página da turma na plataforma *Moodle*. Entre outras ferramentas que usam a voz, o professor pode incluir uma apresentação pessoal com a ferramenta *Voki* (para criação de avatares).

Atividades que levem o aluno a produzir oralmente a língua adicional são geralmente prejudicadas em grandes turmas. Se, em salas de aula tradicionais com mais de 20 alunos, professores lutam para ouvir seus alunos, nas aulas metapresenciais isso se potencializa. Uma possível solução é a utilização da gravação em vídeo para apreciação posterior do professor. Uma proposta que culmine em uma atividade de vídeo refletirá um processo mais cuidadoso da produção oral e baixando o filtro afetivo (KRASHEN, 1985). A produção oral em vídeo se torna uma tarefa leve. Caso fosse aplicada pessoalmente, poderia ser angustiante para alguns alunos, pois eles estariam frente a frente com o professor e outros colegas, se expondo.

A espontaneidade está comprometida, entretanto, vídeos são excelentes fontes avaliativas que refletem a aprendizagem, a criatividade e o esmero do aluno com a atividade. Entre outras atividades realizadas nas aulas metapresenciais, em uma proposta que utiliza a estratégia de aula invertida, o professor envia um *podcast* para os alunos e a tarefa realizada na sala de aula inclui as informações apresentadas e já estudadas antecipadamente. A sala de aula invertida também permite que um filme ou série seja proposto e se assistido antecipadamente, contribui para que o tempo da sala de aula seja usado com foco na língua. A aula torna-se mais interessante, pois inclui elementos de interesse e ferramentas usadas rotineiramente pelo aluno.

Em ambos os casos, *podcast* e vídeo, o professor envia para o ambiente *Moodle* e para o grupo do *WhatsApp*, ampliando o espaço de discussão e a criação dos laços que leva o aluno a se comprometer com a atividade e com a comunidade. Baseado na proposta da sala de aula invertida e para ampliar o papel do aluno, é possível envolvê-lo com a preparação da aula: a tarefa invertida, ou seja, uma tarefa pronta que será utilizada na próxima aula. O aluno pode saber ou não o propósito final, mas se envolverá se tornando colaborador. Por exemplo, podemos atualizar um jogo tradicional em sala de aula de língua inglesa totalmente presenciais, aquele em que cada aluno ganha um *post-it* na testa com o nome de uma celebridade e o aluno faz perguntas até descobrir quem ele está representando. A ferramenta *Voki* pode ser usada para substituir o *post-it* na testa em aulas totalmente metapresenciais. O aluno é solicitado

que prepare uma descrição de uma celebridade com a ferramenta *Voki* para que os colegas adivinhem de quem ele está falado. A atividade é colocada no ambiente *Moodle* e todos ouvem em aula.

O *Powtown* é uma ferramenta que ajuda nas apresentações de temáticas transversais. Após uma aula sobre as mudanças climáticas, o tempo, temperatura e como resolver os problemas relacionados ao aquecimento global, todo o vocabulário pertinente e com foco gramatical no uso do modal *can*, os alunos foram solicitados a criar uma série de conselhos para tentar diminuir os problemas climáticos no planeta. O *Powtown* também que pode ser usado para a criação de tutoriais nas mais diversas áreas de conhecimento. A atividade proposta foi de um guia do campus CJA da UFSB, com perguntas e respostas para estrangeiros.

#### **4. Conclusão**

Aulas metapresenciais não tem a mesma dinamicidade ou espontaneidade das aulas presenciais. Nesse modelo, o professor é um elemento fundamental e aquele que atende a mais de uma sala de aula simultaneamente encontra mais obstáculos. Entretanto, pelo fato da interação ocorrer de forma síncrona, sempre haverá a possibilidade do contato direto e da resolução de problemas. E apenas quando ocorre a interação direta é que a habilidade da oralidade é realmente testada e melhorada, pois lida com as imprevisibilidades da comunicação, negociando sentidos e criando situações espontâneas do uso da língua.

Em um movimento de aprendizagem ubíqua, as ferramentas digitais se tornaram elementos importantes para tentar amenizar os problemas que envolvem aulas de língua e grandes turmas, nesse caso, aulas distantes geograficamente. As tecnologias ajudam na criação de estratégias de aprendizagem e apontam para aulas mais motivadas e mais significativas. Os resultados parciais dessa pesquisa apresentam o relato das atividades docentes no componente EOLI, pois a pesquisa ainda está em fase de experimentação e implementação e, os pesquisadores entendem que a adoção dos conhecimentos adquiridos é um processo em construção.

As observações e o contato com alunos mostraram que as atividades pedagógicas que envolvem as tecnologias digitais devem estar sempre sendo renovadas e atualizadas, pois envolvem questões que vão para além da prática da sala de aula. O aluno que encontra um ambiente tecno-

lógico e atual se sente mais confortável porque este ambiente é familiar a ele. Para isso, o professor precisa estar em constante atualização buscando novas alternativas para que as estratégias de aprendizagem sejam bem-sucedidas. Assim, as aulas preparadas para um quadrimestre podem não ser significativas em outro, visto que não só o contexto como um todo muda, mas especialmente porque as tecnologias se atualizam ou se esgotam, são renovadas, descontinuadas ou expiram, criando uma série de frustrações que não queremos trazer para a classe. O professor precisa estar mais atento a essas questões, mas, ao mesmo, se estiver se atualizando, terá o prazer de observar que a contemporaneidade estará sempre lhe trazendo novas propostas para educação.

As tarefas que envolvem ferramentas tecnológicas, especialmente as que estão dentro do *smartphone*, são as mais bem aceitas. Elas agregam a rotina diária do estudante à busca ao conhecimento da língua adicional. O envolvimento que permeia os grupos de *WhatsApp* amplia o espaço da sala de aula e, de modo geral, contribuem para um maior engajamento na classe. Atividades que usam os smartphones se tornam desafios interessantes e permitem o uso da criatividade ao qual estão tão familiarizados. Eles se tornam autores, editores, diretores, câmeras, atores e protagonistas da sua aprendizagem.

Em estudos futuros, pretendemos ampliar a pesquisa de forma que a metodologia seja avaliada. A pesquisa buscará respostas dos alunos através de questionários, com perguntas sobre suas experiências com as ferramentas, para responder à pergunta norteadora sobre a efetividade das aulas com foco na oralidade.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, Naomar de; BENINCÁ, Dirceu; COUTINHO, Denise. Universidade Popular e democratização de saberes: o caso da Universidade Federal do Sul da Bahia. In: *EccoSRevista Científica*, n. 42, p. 39-55, 2017.

CALVO, L. C. S. et al. *Comunidades de prática: aspectos da formação de professores de línguas em foco*. Campinas: Pontes, 2014.

CARTELAZZO...[et al]. *Metodologias ativas e personalizadas de aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

CASTELLS, M. *A sociedade em rede*. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

EDUCAUSE. *7 things you show know about... flipped classrooms*, 2012. Disponível em: <<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>>. Acesso em 20 de setembro de 2019.

KRASHEN, S. D. *The input hypothesis: Issues and implications*. London: Longman, 1985.

LAVE, J.; WENGER, E. *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

LÉVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999. Coleção Trans, p. 13, 2000.

LITTLEWOOD, William; WILLIAM, Littlewood. *Communicative language teaching: An introduction*. Cambridge universitypress, 1981.

MATTAR, João. *Metodologias ativas: para a educação presencial, blended e a distância*. 1 ed. São Paulo: Artesanato Educacional (Coleção tecnologia educacional), 2017.

PAIVA, Vera. L. Menezes. O. *Como o sujeito vê a aquisição de segunda língua*. CORTINA, A.; NASSER. SMGC Sujeito e Linguagem. São Paulo: Cultura Acadêmica (2009): 01-14.

PAIVA, Vera L. Menezes. Tecnologias digitais para o desenvolvimento de habilidades orais em inglês. In: *DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 34, n. 4, 2018.

PORTO, Cristiane *et al.* *Pesquisa e mobilidade na Cibercultura: itinerâncias docente*. Salvador: EDUFBA, 2015.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. *MCB University Press*, 2001. Disponível em: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>>. Acesso em: setembro de 2019.

PRETTO, N.L. 2012. Professores-autores em Rede. In: B. SANTANA; C. ROSSINI; N.L. PRETTO. *Recursos Educacionais Abertos: Práticas Colaborativas e Políticas Públicas*, p. 91-108. São Paulo, Edufba, 2012.

SALES, G.L. *et al.* Gamificação e ensinagem híbrida na sala de aula de física: metodologias ativas aplicadas aos espaços de aprendizagem e na



prática docente. *Conexões: ciência e tecnologia*, v. 11, n. 2, p. 45-52, 2017.

SANTOS, Edméa. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. SILVA, Marco *et al.* (Org.). *Educação online: cenário, formação e questões didático-metodológicos*. Rio de Janeiro: wak, p. 29-48, 2010.

SIEMENS, George. *Connectivism: learning theory or pastime for the self-amused?* 2006 b Disponível em: <[http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism\\_self-amused.htm](http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism_self-amused.htm)>. Acesso em 14 agosto 2019.

\_\_\_\_\_. 2008 a. *What is the unique idea in Connectivism?* Disponível em: <<http://www.connectivism.ca/?p=116>>. Acesso em 13 maio 2013.

SILVA, J. B. et al. Mudança Conceitual em Óptica Geométrica Facilitada Pelo Uso de TDIC. In: *Workshop de Informática na Escola*, 21, 2015, Maceió. Anais... Porto Alegre: SBC, 2015, p. 1-17. Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/wie/article/view/5060>>. Acesso em: 14 jul. 2018.

UFSB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. *Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia*. 2014. <<https://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05>> Acesso em: 12 Set 2019.

KVASHNINA, Olga Sergeevna; MARTYNKO, Ekaterina Andreevna. Analyzing the potential of flipped classroom in ESL teaching in *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, v. 11, n. 03, p. 71-73, 2016.

WENGER, E. *Communities of practice: learning as a social system*. The Systems Thinker, Colorado, v. 9, n. 5, p. 1-10, 1998b

WOOLFITT, Zac. *The effective use of video in higher education. Lectoraat Teaching, Learning and Technology*. Inhol and University of Applied Sciences. Rotterdam, p. 1-49, 2015.