



PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO

em um instituto de línguas adicionais

JEANE MARIA BLUME CORTEZIA

Orientadora: Prof^a Dr^a.
Laura Dalla Zen

Programa de Pós-graduação em
Gestão Educacional

2022



UNISINOS

**UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS – UNISINOS
UNIDADE ACADÊMICA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO EDUCACIONAL
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

JEANE MARIA BLUME CORTEZIA

**PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO EM UM INSTITUTO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS**

São Leopoldo

2022

JEANE MARIA BLUME CORTEZIA

**PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO EM UM INSTITUTO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção de título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS

Orientadora: Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen.

São Leopoldo
2022

C828p Cortezia, Jeane Maria Blume
Processos de hibridização do ensino em um instituto de línguas adicionais / por Jeane Maria Blume Cortezia. – 2022.
126 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) — Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, 2022.

Orientação: Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen.

1. Ensino de línguas adicionais. 2. Cibercultura.

Catálogo na Fonte:

Bibliotecária Vanessa Borges Nunes - CRB 10/1556

JEANE MARIA BLUME CORTEZIA

PROCESSOS DE HIBRIDIZAÇÃO DO ENSINO EM UM INSTITUTO DE LÍNGUAS
ADICIONAIS

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado como requisito parcial para
obtenção de título de Mestre em Gestão
Educativa, pelo Programa de Pós-
Graduação em Gestão Educacional –
Mestrado Profissional da Universidade do
Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen - Orientadora (UNISINOS)

Profa. Dra. Caroline Medeiros Martins de Almeida – Avaliador Interno (UNISINOS)

Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli – Avaliador Externo (Rede Marista)

Dedico esta dissertação para Sandro,
Melissa e Gustavo, os grandes amores da
minha vida.

AGRADECIMENTOS

Primeiro de tudo, agradeço a Deus por estar sempre comigo e ao qual sempre recorro nos momentos de dificuldades.

Agradeço à minha família, em especial ao Sandro, meu amor, meu querido, meu conselheiro, meu marido de uma vida inteira, pela parceria e pelo incentivo em todos os momentos. Agradeço aos meus filhos, Melissa e Gustavo, que me ajudam a acabar com as minhas inquietações, muitas vezes com apenas uma palavra. Aprendo com vocês todos os dias: *mom loves you!*

Agradeço aos meus pais, Querino e Iris Blume, que nunca duvidaram de mim e me incentivaram a seguir buscando o melhor que eu conseguisse. Aos meus irmãos, que têm cuidado do pai e da mãe nos momentos em que eu estava trabalhando ou estudando para este mestrado: José Carlos, Adélia e Augusto, muito obrigada!

Agradeço à minha outra família que ganhei quando me casei com o Sandro: minha sogra Ivone e meu sogro Pedro (*in memoriam*), meus cunhados Diego e Rodrigo, minha cunhada Bia e minha sobrinha Alice, por sempre me acolherem como uma Blume Cortezia; que, durante a realização deste mestrado e no convívio maior na praia, entenderam quando eu me escondia para ler e escrever esta dissertação.

Agradeço à UNISINOS, minha segunda casa, pelo trabalho que exerço há 26 anos no Unilínguas como professora de inglês, por sempre ter me proporcionado desenvolvimento intelectual e garantido o meu sustento financeiro ao longo desses anos. Agradeço a concessão de bolsa de estudos para a realização deste mestrado. Sou muito feliz por ser professora, pelos alunos que conheci durante esta trajetória (que foram muitos!) e pelos colaboradores da Unisinos. Sou muito grata por isso!

Agradeço à minha Orientadora, Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen, que, para mim, é uma referência profissional e que tem me proporcionado infinitas aprendizagens, sempre me incentivando e confiando na minha capacidade intelectual.

Aos professores que compõem a banca, Profa. Dra. Caroline Almeida e Prof. Dr. Ederson Luiz Locatelli, os quais admiro e respeito por suas trajetórias acadêmicas. Agradeço pelas contribuições que me auxiliaram no desenvolvimento da pesquisa. Agradeço à Profa. Dra. Caroline Almeida, do MPGE, pelas aulas maravilhosas que tivemos e que é um exemplo para mim do que é ser uma professora, sempre disposta a ajudar e a compartilhar seus conhecimentos. Agradeço ao meu amigo de longa data, Prof. Dr. Ederson Locatelli que conheci em um Projeto dos Mundos Virtuais no

metaverso, em 2011, liderado pelas Profas. Dras. Eliane Schlemmer e Luciana Backes, do qual fui convidada a participar pelo Unilínguas. Prof. Ederson logo me acolheu e, a partir dali, continuamos amigos. Foi com o Prof. Ederson que me aconselhei sobre este mestrado, pedindo indicações para que lado seguir.

À minha amiga, Profa. Dra. Cristiane Koehler, com quem converso todos os dias, minha amigona, e que foi quem mais me incentivou na realização deste mestrado, pois sempre acreditou no meu potencial.

Agradeço também à Profa. Dra. Taiane Malabarba, que trabalhou comigo no Unilínguas na coordenação e me trouxe de volta para os estudos na área da linguística, apresentando uma nova forma de se fazer pedagogia no processo de ensino e aprendizagem de línguas e que foi uma grande incentivadora para que eu voltasse a estudar.

À minha turma de mestrado, pela qual tenho muito carinho e da qual levarei boas recordações. E agradeço aos professores do MPGE, que me ajudaram a amadurecer e crescer como aluna e pelas aulas maravilhosas que tivemos.

Agradeço por trabalhar no Unilínguas, onde pude, na convivência com os professores, colaboradores, alunos e famílias, encontrar inspiração e apoio para esta pesquisa. Agradeço à Profa. Dra. Adila Beatriz Naud de Moura e Isaia e a Ma. Adriane Ossani, que confiaram a mim a tarefa de coordenação do Unilínguas, e às professoras e aos professores que embarcaram junto comigo nesta jornada: Adriana, do italiano; Brigitte, do alemão e do inglês; Carmen, do alemão; Fabrício, do espanhol; Graziela, do inglês; Luciana, do francês; Mariana, do italiano; Patrícia, do inglês; Raquel, do alemão; Reginaldo, do espanhol; Rosa Olga, do espanhol; Satomi, do japonês; e Sujin & Max, do coreano. Muito obrigada! Vocês movem o Unilínguas!

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.2).

RESUMO

O contexto da pandemia do coronavírus nos impulsionou para o mundo digital, transformando nossas vidas, os negócios e a educação. Esta pesquisa, inserida nesse cenário, tem como objetivo geral compreender como a hibridização do ensino pode contribuir para a criação de um modelo de negócios, no âmbito de um instituto de línguas adicionais, tendo em vista a sustentabilidade econômico-financeira e a excelência acadêmica. Para tanto, o trabalho se fundamenta, teoricamente, em estudos relacionados à aquisição de línguas adicionais (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; HALL, 2019), à cibercultura (LÉVY, 1999), à transformação digital (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020), ao hibridismo (SCHLEMMER, 2015) e à gestão educacional (LÜCK, 2009). Como caminho metodológico, é uma pesquisa qualitativa e opta-se pela aplicação de um questionário online sobre as experiências, os interesses e as preferências de professores e estudantes de inglês do Instituto de Línguas da Unisinos – UNILÍNGUAS. A partir das respostas obtidas, organizou-se uma discussão por meio de três ênfases analíticas: (i) *interação e conversação em ambiente online*, destacando o quanto sincronidade e presença digital são fundamentais para a aprendizagem de língua adicional; (ii) *gramática da língua*, que aponta para uma compreensão de ensino ainda fortemente vinculada a material didático, regras fixas, vocabulário e falante nativo; (iii) e *pandemia, aulas online, e flexibilidade de tempos e espaços*, que nos levam a ampliar a concepção de educação, na medida em que a pandemia impulsiona a criação de novas rotinas, novos padrões de comportamento, bem como de uma maior valorização do tempo. Ao relacionar os dados gerados, o referencial teórico e a experiência em gestão da pesquisadora, apresenta-se uma proposta de intervenção, que visa a orientar um novo modelo de negócios mediante processos de hibridização do ensino.

Palavras-chave: Ensino de línguas adicionais; Cibercultura; Hibridismo; Transformação digital; Gestão educacional.

ABSTRACT

The context of the coronavirus pandemic has forced us into the digital world, transforming our lives, business, and education. This research, which is inserted in this scenario, has the general objective of understanding how the hybridization of teaching can contribute to the creation of a business model, within the scope of an institute of additional languages, with a view to economic-financial sustainability and academic excellence. To this end, the work is theoretically based on studies related to the acquisition of additional languages (LIGHTBOWN; SPADA, 2013; HALL, 2019), cyberculture (LÉVY, 1999), digital transformation (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020), hybridity (SCHLEMMER, 2015) and educational management (LÜCK, 2009). As a methodological approach, it is qualitative research and an online questionnaire about the experiences, interests and preferences of English teachers and students at the Unisinos Language Institute – UNILÍNGUAS is applied. Based on the responses obtained, a discussion was organized through three analytical emphases: (i) *interaction and conversation in an online environment*, highlighting how synchronicity and digital presence are fundamental for additional language learning; (ii) *grammar of the language*, which points to an understanding of teaching that is still strongly linked to didactic material, fixed rules, vocabulary and native speaker; (iii) and *pandemic, online classes, and flexibility of time and spaces*, which lead us to expand the concept of education, as the pandemic forces the creation of new routines, new patterns of behavior, as well as a greater appreciation of time. By relating the generated data, the theoretical framework and the researcher's management experience, an intervention proposal is presented, which aims to guide a new business model through teaching hybridization processes.

Keywords: Teaching additional languages; Cyberculture; Hybridity; Digital transformation; Educational management.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - A Vida sem Internet	17
Figura 2 - Os Jetsons em 1962.....	18
Figura 3 - Comparação: Jetsons e o Mundo Contemporâneo	19
Figura 4 - Interação do personagem do filme Her com sua máquina.....	21
Figura 5 - A Gramática Universal de Chomsky	33
Figura 6 - Teóricos da ASL	38
Figura 7 - Colaboração “todos-todos” na cibercultura	45
Figura 8 - Síntese com elementos da cibercultura e seus efeitos na educação	49
Figura 9 - Tecnologia usada na sala de aula nos anos 90.....	50
Figura 10 - As fases do CALL	52
Figura 11 - <i>Business Model Canvas</i>	67
Figura 12 - Atribuições do gestor educacional	68
Figura 13 - Identificação aluno do Unilínguas	75
Figura 14 - Preferências do aluno	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O Ensino de línguas no futuro.....	58
Quadro 2 - Proposição das Ações.....	96
Quadro 3 - Ação 14.....	99

LISTA DE ABREVIATURAS

ASL	Aquisição de Segunda Língua
FN	Falante Nativo
GU	Gramática Universal
L1	Língua Materna
L2	Segunda Língua
LMS	<i>Learning Management System</i>
TD	Tecnologia Digital
TSC	Teoria Sociocultural

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	JUSTIFICATIVA.....	23
1.2	OBJETIVOS.....	27
1.2.1	Objetivo geral	27
1.2.2	Objetivos Específicos	27
2	ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA CIBERCULTURA	30
2.1	ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E SEU PERCURSO HISTÓRICO	30
2.2	A CIBERCULTURA E SEUS EFEITOS NO CAMPO EDUCACIONAL	40
2.3	ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA CIBERCULTURA	50
2.4	O PAPEL DA GESTÃO NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL. 59	
2.4.1	Modelo de Negócios e Sustentabilidade financeira	64
3	PERCURSO METODOLÓGICO	69
3.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA	69
3.2	COLETA DE DADOS.....	70
4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	74
4.1	INTERAÇÃO E CONVERSAÇÃO EM AMBIENTE ONLINE.....	76
4.2	A GRAMÁTICA DA LÍNGUA.....	82
4.3	PANDEMIA, AULAS ONLINE, FLEXIBILIDADE DE TEMPOS E ESPAÇOS .88	
5	PROPOSTA DE INTERVENÇÃO	93
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	100
	REFERÊNCIAS	104
	APÊNDICES	109
	APÊNDICE A - PESQUISA COM OS ESTUDANTES DO UNILÍNGUAS ON	109
	APÊNDICE B - PESQUISA COM OS ESTUDANTES DO UNILÍNGUAS - PRESENCIAL	117
	APÊNDICE C - PESQUISA COM PROFESSORES DO UNILÍNGUAS	124

1 INTRODUÇÃO

Estamos vivendo transformações radicais no modo como interagimos e aprendemos, nas relações interpessoais, em como nos locomovemos, nas escolhas do que assistimos na televisão e, inclusive, na forma como fazemos compras. Um leque de possibilidades se abriu com a transformação digital, que se intensificou com a chegada da Covid-19¹, alterando nossas vidas e nossa rotina, e, também, a educação.

O primeiro contato que tive com um computador foi na escola. Na época, não entendi o porquê de tanta euforia por uma tela verde cheia de letrinhas. Estávamos nos anos 80. O que tínhamos de mais tecnológico e inovador em casa era o telefone convencional. Porém, era difícil conseguir uma linha telefônica, pois, além de onerosa, era preciso se inscrever, entrar em uma fila e aguardar, por vezes, vários anos para obter um telefone residencial.

Surpreendentemente, porém, naquela época, já existia o ensino a distância. Lembro muito bem do Instituto Universal Brasileiro e das propagandas que vinham encartadas em revistas que ofereciam seus cursos: corte e costura, eletricidade, secretariado, mecânica e supletivo. Havia, também, cursos completos de idiomas, com livros, apostilas e fitas cassetes para a prática de pronúncia e escuta. Esses cursos eram enviados pelos Correios ou, no caso dos de idiomas, adquiridos, por meio de fascículos, em tabacarias ou bancas de revista. Para ilustrar o período ao qual me refiro, seguem algumas fotos de quando a internet não existia para a população: o telefone era em forma de disco, usávamos fitas cassetes para escutar e gravar músicas e fitas de vídeos, com filmes super concorridos alugados em locadoras nos finais de semana.

¹ A pandemia de COVID-19 é uma doença respiratória causada pelo coronavírus e provoca a síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2). O vírus tem origem zoonótica e o primeiro caso conhecido da doença remonta a dezembro de 2019 em Wuhan, na China. Em 20 de janeiro de 2020, a Organização Mundial da Saúde (OMS) classificou o surto como Emergência de Saúde Pública de Âmbito Internacional e, em 11 de março de 2020, como pandemia. Em 13 de maio de 2021, 160 063 260 casos foram confirmados em 192 países e territórios, com 3 326 378 mortes atribuídas à doença, tornando-se uma das pandemias mais mortais da história.

Figura 1 - A Vida sem Internet

A VIDA SEM INTERNET

ANTES DE 1985

- 

1 CASSETE PLAYER

Com as fitas cassetes gravávamos nossa músicas diretamente do rádio. Esperávamos até a nossa música favorita tocar e apertávamos dois botões para gravar. Rebobinar levava um tempo também.
- 

2 FITA DE VIDEO CASSETE

Alugávamos os nossos filmes favoritos nas locadoras de vídeo. Os últimos lançamentos eram concorridos e muitas vezes fazíamos reserva. Pagávamos extras se não rebobinásemos a fita.
- 

3 CURSOS DE IDIOMAS

Comprávamos cursos de idiomas nas tabacarias ou recebíamos pelos Correios.
- 

4 TELEVISÃO EM PRETO E BRANCO

Quando criança, assistia a televisão em preto e branco. A partir dos meus 9 anos, trocamos por uma TV colorida.
- 

5 TELEFONE DE DISCO

Poucas residências tinham telefone. O nosso chegou bem mais tarde, mas mesmo assim, continuava sendo símbolo de "status" ter um telefone residencial.
- 

6 CURSOS A DISTÂNCIA

Vários cursos eram oferecidos a distância. Na época se questionava esse tipo de curso enviado pelos Correio.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Nossa primeira televisão foi em preto e branco, com dois canais somente. Mais tarde, com a chegada da televisão colorida, lembro que um dos meus desenhos animados favoritos era "Os Jetsons" (*The Jetsons*). Esse programa futurístico era produzido pelos estúdios Hanna-Barbera. O desenho mostrava a rotina de uma família

que vivia no futuro e se comunicava por meio de telas de videochamadas, assistentes pessoais e relógio inteligente. Seus integrantes usavam esteiras rolantes em casa, pediam comida através de uma máquina e tinham uma empregada doméstica robô.

A facilidade da vida dos Jetsons, porém, ficava somente em nosso imaginário. É impressionante pensar como William Hanna e Joseph Barbera, em 1962, conseguiram fazer uma previsão de como seria o futuro. Esses visionários anteciparam, de certa maneira, inovações tecnológicas do século XXI, como drones, assistentes virtuais, aulas virtuais, videochamadas e relógio inteligente, conforme ilustrado na Figura 2.

Figura 2 - Os Jetsons em 1962



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Comparando o conjunto de fotos de 1962 com as tecnologias atuais, percebemos a evolução que tivemos ao longo dos anos. As videochamadas, realizadas por webconferência ou WhatsApp, amplamente usadas entre amigos, estudantes, professores e empresas, já faziam parte do cotidiano da família Jetson. As aulas virtuais remotas, implementadas rapidamente a partir da pandemia do Coronavírus, também foram visionadas pelos criadores do desenho animado. Além disso, os Jetsons usavam uma mini nave para se locomover; hoje, temos os drones e os carros autônomos; estes já começam a ser testados no Vale do Silício.

Os assistentes pessoais inteligentes mais conhecidos atualmente são: a Alexa,

da Amazon, o Google Home, da Google, e a Siri, da Apple, que interagem por comando de voz, buscando informações na internet e realizando tarefas para o seu usuário. Os relógios inteligentes, por sua vez, além de controlar as horas, possuem multifuncionalidades, como: acesso à internet e às redes sociais, controle de batimentos cardíacos, e-mails e telefone. Alguns modelos mais sofisticados até medem a pressão arterial.

Na Figura 3, é possível visualizar o quanto o futuro previsto no desenho animado é realidade: fazemos videochamadas, usamos nossos assistentes virtuais, os drones estão sendo preparados para o transporte de pessoas, há robôs que fazem entregas a domicílio e o aspirador de pó robô já ajuda nas tarefas domésticas de inúmeros lares. Comparando as duas Figuras, 2 e 3, percebemos que houve grandes avanços tecnológicos desde a era dos Jetsons. Com todas essas inovações tecnológicas, surgidas, sobretudo, na última década, me pergunto: como será o futuro tecnológico nos próximos 50 anos? Ou ainda: quem ousa prever os próximos cinco anos?

Figura 3 - Comparação: Jetsons e o Mundo Contemporâneo



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ao observar os dois conjuntos de imagens, em especial o segundo, notamos o quanto a tecnologia está presente em nossas vidas, fazendo parte, invariavelmente, das nossas rotinas. Assim que o alarme toca para acordarmos pela manhã, verificamos a previsão do tempo para decidir a roupa que iremos vestir, nos comunicamos através do WhatsApp com familiares, amigos e colegas, consultamos

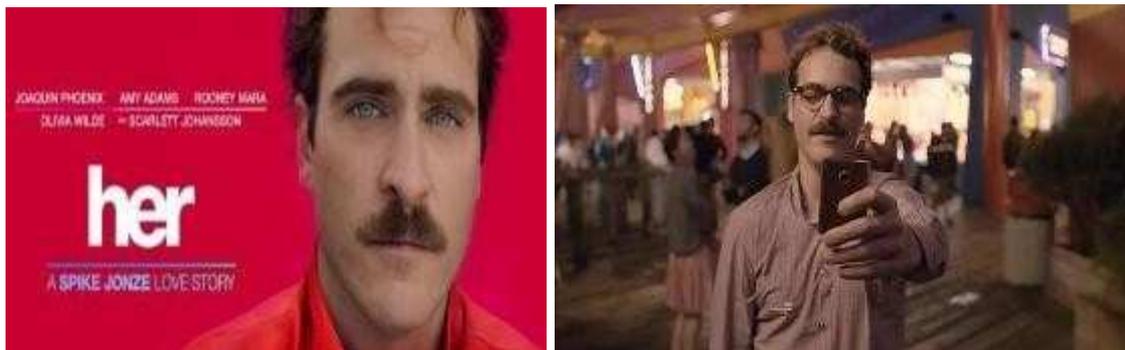
algo no Google, verificamos nossos e-mails, lemos notícias, olhamos nossas redes sociais, fazemos reuniões via webconferência; tudo mediado pela internet. Na hora da diversão, usamos a tecnologia para escolher o que assistir na televisão: um filme, um documentário, uma série, ou mesmo no YouTube, quando quisermos, sem restrições de horários; tudo através da web.

Se estou com fome, aciono um aplicativo de tele-entrega e, com poucos toques, recebo a comida na porta da minha casa. Temos, ainda, acesso a coleções de músicas para todos os gostos por meio de aplicativos. Se temos a possibilidade de trabalhar em home office, podemos morar onde quisermos, desde que tenhamos acesso à internet. A escolha está, muitas vezes, em nossas mãos; fato é que estamos permanentemente conectados, na medida em que a internet facilita (e muito!) o cotidiano dos que têm acesso a ela.

Ou seja, a tecnologia, em suas diferentes dimensões, faz parte da vida contemporânea e, na maioria das vezes, sequer notamos. Somente quando identificamos um problema de conexão com a internet ou padecemos de falta de luz, nos damos conta de que não conseguimos viver desconectados. Não toleramos ficar assim e não conseguimos permanecer longe de nossos equipamentos. Caso tenhamos um assistente virtual, melhor ainda, pois não precisamos nem tocar em nossos smartphones: vamos interagindo com a máquina a partir da voz, como se estivéssemos nos comunicando com outro ser humano.

O filme *Her*, de 2013, com direção de Spike Jones, retrata a figura de um homem, no papel de Theodore Twombly (Joaquin Phoenix), que se apaixona pela sua assistente virtual Samantha (Scarlett Johansson). Sam é uma inteligência artificial com voz feminina e não tem forma humana, somente usa a voz para interagir com Theodore. Este filme é um, dentre outros de ficção científica, que nos mostra o quanto o humano está conectado com a máquina, a ponto, inclusive, de se apaixonar por ela. O personagem passa grande parte do seu tempo interagindo com sua assistente virtual: dorme, sai para passear e namora com ela, evidenciando, de diferentes maneiras, a conexão entre os dois. Na Figura 4, além do cartaz do filme, podemos ver Theodore interagindo com Sam.

Figura 4 - Interação do personagem do filme Her com sua máquina



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Ainda que o filme *Her* seja uma ficção científica, a relação entre os personagens diz muito sobre nosso comportamento em relação às máquinas e o quanto estamos conectados emocionalmente a esses aparelhos. As relações interpessoais, a cultura, a sociedade e a educação propriamente dita estão tomando rumos inimagináveis, ao menos para mim, uma adolescente que viveu nos anos 80.

Nossa rotina vem se modificando com o uso da Internet, de computadores e *smartphones*; esses, em especial, são um dos grandes responsáveis pelas transformações, ao quebrarem barreiras e mesmo paradigmas. A informação está a um toque dos nossos dedos e os *smartphones* podem ser quase considerados como uma extensão do próprio corpo.

Assim como os idealizadores da família Jetsons “previram” o presente que hoje se descortina, por meio do desenho animado, pode-se dizer que o teórico da comunicação Marshall McLuhan (1964), há quase 60 anos, também foi uma espécie de teórico visionário. Em seu livro, “Os meios de comunicação como extensão do homem”, o autor aborda a ideia do computador como uma extensão do nosso corpo. Naquela época, McLuhan já previu que o computador seria uma extensão da nossa consciência e dotado de pensamento próprio.

Todo processo que se aproxima da inter-relação instantânea de um campo total tende a elevar-se ao nível do conhecimento consciente — daí que os computadores pareçam “pensar”. Em verdade, nos dias atuais, eles são altamente especializados, carecendo ainda de muita coisa para o completo processo de inter-relação necessário à consciência. Obviamente, eles podem chegar a simular o processo da consciência, assim como a rede elétrica global já começa a simular as condições de nosso sistema nervoso central. Mas um computador consciente ainda seria uma extensão de nossa consciência, como um telescópio é uma extensão do olho, ou um boneco de ventríloquo é uma extensão do ventríloquo. (MCLUHAN, 1964, p.236).

Tal como assinalado pelo autor, talvez hoje, mais do que nunca, seja impossível dissociarmos mente e máquina, na medida em que estamos conectados o tempo todo por intermédio de nossos *smartphones*, sempre ao nosso alcance, seja ele físico ou visual. Os telefones inteligentes e cada vez mais os *wearables*, que estão entrando nas nossas vidas por meio de relógios inteligentes, óculos de realidade virtual, entre outros, nada mais são do que uma extensão de nossas mãos e, igualmente, de nosso cérebro.

Além disso, estamos vivendo um período de grandes inovações que impactarão ainda mais nossas vidas: a Internet das Coisas – *Internet of Things* (IoT), a Inteligência Artificial (IA), o *Big Data* e a quarta revolução industrial. Inclusive, na Europa, já se fala em tecnologia de comunicação 6G. Di Felice (2020) nos ajuda a compreender essa transformação, por meio do excerto abaixo:

A difusão dos sensores, a construção de redes informativas de coisas (*Internet of Things*) e o automatismo das relações entre grandes quantidades de dados (*big data*) produziram um novo tipo de protagonismo extra-humano, caracterizado por formas específicas de interação não mais ativadas após um comando nosso. Trata-se de uma verdadeira transformação ontológica. (DI FELICE, 2020, p.21).

Sabemos que essas inovações irão revolucionar o trabalho, nossas rotinas e a vida como um todo. E como o conjunto de tecnologias, particularmente, está afetando e ainda afetará a forma como aprendemos?

Podemos aprender em rede e desenvolver diferentes habilidades na web: cozinhar, fazer artesanato, falar línguas, tocar um instrumento musical, ler artigos científicos, entre outras. Temos os DIY (*“Do-it-yourself”*) – Faça Você Mesmo, do *YouTube* e do *TikTok*². Ou seja, é possível aprender praticamente tudo pela internet, tendo disciplina e dedicação.

Se o contexto da pandemia, com a Covid-19, tem transformado a educação, impactando, entre outros aspectos, o processo de ensino e aprendizagem e acelerando o desenvolvimento de competências digitais, como as instituições de ensino estão se organizando neste novo paradigma de constantes inovações tecnológicas? E quais serão os pressupostos da formação de uma geração de hiperconectados, ao considerar tudo aquilo que as máquinas nos têm proporcionado?

² Tiktok é um aplicativo de mídia usado para criar e compartilhar vídeos curtos. É líder na Ásia, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo. O aplicativo ganhou popularidade e se tornou o aplicativo mais baixado nos Estados Unidos em outubro de 2018.

1.1 JUSTIFICATIVA

Com a expansão da pandemia do novo coronavírus, as aulas presenciais foram transpostas para o ambiente online pela maioria das instituições de ensino privado. Antecipou-se, assim, um futuro que vinha se anunciando através da transformação digital. De certa forma, o que levaria anos para ser implementado foi realizado da noite para o dia, em uma velocidade frenética: escolas e universidades fecharam suas portas físicas, dando início ao que ficou conhecido como Ensino Remoto Emergencial, “um modelo de ensino temporário devido às circunstâncias da crise do Covid-19”. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.9).

No Instituto de Línguas da Unisinos – Unilínguas, espaço onde trabalho há 25 anos como professora de inglês e há três anos como coordenadora, a situação não foi diferente. A partir da rápida movimentação dos professores em direção ao aprendizado de tecnologias digitais, foi possível adaptar as aulas presenciais para o ambiente digital online mediante capacitações diárias. Contudo, essa mera transposição que está ainda relacionada à pedagogia de transmissão do modelo presencial, não é suficiente para obtermos resultados de aprendizagem mais eficientes, pois, segundo Santos e Silva (2009), é preciso contemplar a intencionalidade pedagógica nas aulas online.

Uma sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e se afetam mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão. (SANTOS; SILVA, 2009, p.110).

Apesar de as aulas terem se encaminhando bem em relação ao domínio dessas tecnologias por parte dos professores, é notório que os processos pedagógicos empreendidos precisam ser revistos e qualificados. A apropriação das Tecnologias Digitais e uma problematização da própria concepção de aula é necessária para que se possa pensar, a partir dessa experiência, em um curso de línguas que leve em consideração, entre outros aspectos, o modelo descrito por Moreira e Schlemmer (2020) como Educação Híbrida, que se manifesta a partir da geração dos hiperconectados em um processo de ensino e aprendizagem em ambiente digital.

Por Educação Híbrida, compreende-se, então, processos de ensino e de aprendizagem que se constituem, não a partir de uma teoria da ação, numa perspectiva antropocêntrica, sujeito cêntrica e dualista, mas por atos conectivos que tecem a rede entre AH³ e atores ANH⁴, numa perspectiva simpoiética (co-criação, co-transformação). A Educação vai se construindo então nesse acoplamento, nesse coengendramento de espaços geográficos e digitais, incluindo o próprio espaço híbrido. (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p.22).

A partir do entendimento de Educação Híbrida, percebemos que a simples transposição das aulas presenciais para o ambiente digital não dá conta da complexidade do conceito. E, mais do que isso: ao levarmos em conta essa compreensão não dicotômica, é fato que muito precisa ser repensado nos processos de ensino e aprendizagem de línguas no Instituto, o que vai além de fórmulas prontas ou da aplicação de um conjunto específico de técnicas de ensino.

É imprescindível, por exemplo, trabalhar a formação de professores para uma prática mais abrangente e não linear, que favoreça a interação homem-máquina, em uma perspectiva de co-criação e co-transformação, tal como sugerido pelos autores Moreira e Schlemmer (2020). Nesta perspectiva, o professor é um agente, assim como os estudantes, de seu próprio aprendizado, fazendo com que ambos convivam em um ambiente colaborativo, no qual o docente integra o processo de ensino e aprendizagem.

A compreensão do conceito de Educação Híbrida nos faz pensar que uma reformulação no projeto pedagógico do Instituto de Línguas da Unisinos – Unilínguas se faz necessária, para que possamos atender, entre outros aspectos, as mudanças advindas da transformação digital, impulsionadas sobremaneira pela pandemia da Covid-19. As aulas no Instituto, até então, estavam acontecendo na modalidade

³ AH – Atores humanos – Conceito trazido por Bruno Latour em seu livro *Reagregando o Social: Uma introdução à teoria do Ator-Rede*

⁴ ANH – Atores não humanos – Conceito trazido por Bruno Latour em seu livro *Reagregando o Social: Uma Introdução à teoria do Ator-Rede*

A Teoria Ator-Rede é uma corrente da pesquisa em teoria social que se originou na área de estudos de ciência, tecnologia e sociedade, na década de 1980, a partir dos estudos de Michel Callon, Bruno Latour, Madelaine Akrich, entre outros. A Teoria trata da mobilidade entre seres e coisas, defende a presença dos não humanos em simbioses intensas e completas com os humanos, propaga que pessoas, animais, coisas, objetos e instituições podem ser atores interativos e interagentes. A Teoria explica que, na cultura contemporânea, os atores não humanos, que podem ser um dispositivo inteligente, como computadores, smartphones, sensores, câmeras, servidores etc, e humanos agem mutuamente, interferem e influenciam o comportamento um do outro, redefinem as realidades intercambiáveis do que são: sujeitos híbridos. Humanos e não humanos formam redes sociotécnicas. E aqui não tem hierarquia, mas acoplamentos simbióticos. Os objetos não humanos não são subordinados aos humanos, muito menos uma tropa de escravos a serviço de seus senhores pensantes. São atores igualmente inteligentes que estruturam e se misturam com as realidades dos humanos, afetam e são afetados por eles.

presencial, apesar de uma iniciativa em 2010 de um curso de inglês e espanhol em EAD, que foi desenhada com material produzido pelos próprios professores do Instituto, mas que, infelizmente, não prosperou.

Acredita-se que a comunidade não estava preparada para essa modalidade de ensino, ou não havia entendido a proposta. Tivemos algumas turmas nesse modelo, mas com o tempo fomos perdendo o interesse dos alunos. Contudo, desde 2020, tal como ocorrido na maioria das instituições de ensino, as atividades presenciais passaram a ser totalmente virtuais. Entretanto, para além do cenário pandêmico, é importante considerar a concorrência acirrada hoje existente no mercado de ensino de línguas. A oferta e a divulgação ostensivas de aulas online, algumas gratuitas e com professores nativos, funcionam como um chamariz para a captação de alunos, que reconhecem nelas vantagens em relação ao ensino de línguas mais tradicional. Contudo, sabemos que somente conversar com nativo não necessariamente se tem um processo sistematizado de ensino e de aprendizagem, o que também pode gerar um insucesso. Ainda assim, os alunos podem identificar uma oportunidade para alcançarem rapidamente a fluência por meio de plataformas digitais, e esta condição faz com que o Unilínguas perca alunos para esse tipo de negócio.

O mais preocupante é que, em um passado recente, o leque de ofertas de cursos de idiomas era regional, porém, com a internet e as redes sociais, passou a ser mundial, o que tornou o mercado bem mais competitivo, colocando em risco a sobrevivência do Unilínguas, principalmente pelo fato de o Instituto não explorar, até então, o mercado online.

No entanto, percebe-se algumas potenciais vantagens competitivas a serem melhor exploradas pelo Unilínguas: trabalha-se com educação de qualidade; os professores têm formação em ensino de línguas; as turmas são pequenas e há muita interação. Os professores, que não são nativos e, por isso, entendem a língua dos alunos, facilitam o aprendizado, principalmente dos iniciantes e os de nível intermediário. Além disso, o Instituto faz parte de uma Universidade de reconhecida excelência acadêmica. Todos esses pontos, porém, precisam estar conectados a práticas pedagógicas aderentes à cultura contemporânea, de modo que o processo de ensino e aprendizagem produza sentido para o aluno, mediante, entre outros aspectos, uma construção colaborativa do conhecimento por parte de estudantes e professores.

Mesmo com todas as características elencadas, a concorrência no mercado é

bastante ameaçadora. Sendo assim, uma atualização pedagógica, que nasça articulada a um novo modelo de negócios para o Instituto de Línguas da Unisinos, faz-se necessária para sua própria sobrevivência. Uma mudança em sua forma de atuação, visando à manutenção do Unilínguas na vanguarda no ensino de línguas, é de extrema importância.

Diferentes iniciativas e estudos no âmbito do ensino e da aprendizagem estão sendo realizados na própria Universidade, tanto na graduação, como, também, na pós-graduação e na própria extensão. Entre eles, estão as pesquisas no campo da Educação focadas na Educação Híbrida, e, na Linguística Aplicada, na área de neurociência. Nesse sentido, entende-se que o Instituto deva se valer deste momento de transformação das práticas pedagógicas e, também, de intensa produção teórica, para propor um novo modelo de negócio articulado a um modelo pedagógico consonante ao seu tempo.

Além disso, um fato importante de ser mencionado aqui e que justifica uma mudança de atuação do Unilínguas para uma proposta de ensino online é a criação da U-Education, em 2019, pela Unisinos, que tem como foco a implementação de currículos bilíngues com um programa de assessoria a escolas de educação básica. O anúncio oficial foi feito por e-mail e enviado para todos os colaboradores da Unisinos em novembro de 2021. A U-Education atua com escolas da Rede Jesuíta de Educação (RJE), localizadas em diferentes estados do Brasil. Essa parceria, por sua vez, pode alavancar o número de matriculados nos cursos do Unilínguas, pois, conforme comunicado da Universidade, até o momento, o programa atua na assessoria a 11 escolas e na formação de 96 gestores e 825 educadores, impactando, indiretamente, 8.466 alunos.

Esse programa traz, para todos nós da Unisinos, a oportunidade para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas, novos recursos tecnológicos, entre outros, articulando diferentes setores da Universidade para a busca pelo melhor atendimento a todas as dimensões trabalhadas. (UNISINOS, 2021).

Entende-se, com isso, que os professores e gestores das escolas da Rede Jesuíta se configuram como público potencial para o Unilínguas para aprender e/ou aperfeiçoar o conhecimento em língua inglesa, trazendo uma oportunidade de negócio para o contexto do Instituto.

Sendo assim, tanto o modelo de negócios quanto o modelo pedagógico

deverão considerar o ensino de línguas adicionais em ambiente digital, tendo em vista a geração de alunos hiperconectada, as experiências decorrentes do período pandêmico e a sobrecarga financeira do Unilínguas. Precisa-se, todavia, olhar para essas experiências a partir de uma visão mais acurada. Será que simplesmente transferir o ensino presencial para o remoto é suficiente para alcançarmos um resultado de aprendizagem mais eficiente em relação ao que tínhamos no ensino presencial? As discussões do próximo capítulo têm, justamente, o objetivo de fornecer pistas teóricas acerca deste questionamento.

Diante do exposto e levando em consideração a perspectiva da cibercultura e da transformação digital, o presente estudo propõe-se a olhar para este contexto como potência para a concepção de um novo modelo de negócios para o Instituto de Línguas da Unisinos, ancorado em processos de hibridização do ensino, por meio do seguinte problema de pesquisa:

Como criar, na perspectiva do hibridismo, um novo modelo pedagógico para o Instituto de Línguas da Unisinos, que atenda a qualidade de ensino e possa proporcionar um modelo de negócios financeiramente sustentável?

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 Objetivo geral

A pesquisa tem como objetivo geral analisar como a hibridização do ensino pode contribuir para a criação de um modelo de negócios, no âmbito de um instituto de línguas adicionais, tendo em vista a sustentabilidade econômico-financeira e a excelência acadêmica.

1.2.2 Objetivos Específicos

- compreender princípios teórico-metodológicos que fundamentam o ensino de línguas adicionais, bem como os efeitos da cibercultura neste contexto específico;
- entender os desafios da gestão educacional na perspectiva da transformação digital;
- organizar um conjunto de sugestões que orientem a criação de um novo modelo de negócios para o Unilínguas, mediante processos de hibridização do ensino;
- a partir dos dados pesquisados, indicar sugestões para um modelo de negócios

que atenda a necessidade da sustentabilidade financeira do Instituto.

Um dos possíveis ganhos para o Unilínguas, abarcado nos dois últimos objetivos específicos e diretamente relacionado ao produto a ser gerado, é, na medida em que o Instituto alicerça suas práticas no paradigma da Educação Híbrida, a possibilidade de aumentar a captação de alunos de outras regiões do Brasil. Sendo assim, o ambiente digital precisará ser explorado de maneira intencional e comprometida pedagogicamente.

Aposta-se, com isso, na geração de uma aprendizagem significativa de línguas adicionais mais próxima à realidade dos estudantes, que leve em consideração o contexto da transformação digital, tal como descrito por Schlemmer e Moreira:

A Educação Digital é sim, entendida como um movimento entre atores humanos e não humanos que coexistem e estão em comunicação direta, não mediada pela representação, em que nada se passa com um que não afete o outro. Na perspectiva do humano, resulta em **apropriação**, no sentido de **atribuição de significado** e o **desenvolvimento de competências específicas**, vinculadas aos processos de ensinar e de aprender em **contexto de transformação digital**. (SCHLEMMER; MOREIRA, 2020, p.23, grifos nossos).

É essencial, assim, olhar e repensar as práticas do Instituto sob a lente da transformação digital, a fim de qualificar a experiência de aprendizagem dos estudantes, aproximando-a da realidade em que estão inseridos, propondo um modelo de negócios que atenda aos desafios dessa transformação e levando em consideração a perspectiva do hibridismo, também conceituada por Schlemmer (2015) e fundamentada em Latour (2012).

Por híbrido se entende a mistura entre diferentes elementos, que resultam num novo elemento composto dos anteriores. [...] o híbrido é compreendido a partir de Latour (1994) enquanto constituído por múltiplas matrizes, por misturas de natureza e cultura, portanto, não comporta a separação entre cultura/natureza, humano/ não humano etc. Híbridas são as ações e interações entre atores humanos e não humanos, em espaços e culturas analógicas e digitais, constituindo-se em fenômenos indissociáveis, redes que interligam naturezas, técnicas e culturas. Para o autor, enquanto não superarmos a distinção cultura/natureza, humano/não humano, ou seja, enquanto mantivermos a distinção ontológica, nossas atividades serão uma contínua construção de problemas e situações interpretadas como possuindo natureza científica, política, social, econômica, ideológica etc., ou seja, uma visão de mundo compartimentada, dicotômica e excludente. (SCHLEMMER, 2015, p.407-8).

Sendo assim, e apesar de haver outras definições conceituais acerca do que é híbrido, o conceito trazido por Schlemmer (2015) é adotado nessa dissertação, ao colaborar para a compreensão das práticas pedagógicas no contexto do hibridismo.

2 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA CIBERCULTURA

2.1 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS E SEU PERCURSO HISTÓRICO

A necessidade de conquistar uma posição mais elevada e oportunidades no campo profissional e educacional faz com que as pessoas invistam seu tempo e dinheiro para aprender uma segunda língua (doravante L2). De acordo com o British Council (2015), a língua inglesa é falada por cerca de 1,75 bilhão de pessoas em todo o mundo, sendo que, a cada quatro usuários, um é falante nativo.

Lightbown e Spada (2013) afirmam que aprendemos nossa primeira língua (L1), ou língua materna, no ambiente familiar, por meio da interação que realizamos com os nossos cuidadores e com as pessoas que convivem conosco. Tão logo nascemos, expressamo-nos através do choro quando nos sentimos desconfortáveis. Além disso, usamos gestos para nos comunicarmos e rapidamente aprendemos a dizer “sim” e “não”. Ainda de acordo com as autoras, assim que a criança começa a frequentar a escola, ela desenvolve mais a língua a partir da interação com outras crianças e professores.

A pesquisa em aquisição de segunda língua (doravante ASL) inicia nos anos de 1940- 50 nos Estados Unidos, a partir dos estudos de Skinner (1957), com a teoria behaviorista (comportamental). Nesta perspectiva, a língua é adquirida através da imitação, prática, feedback e formação de hábito (LIGHTBOWN; SPADA, 2013). Além disso, os erros são entendidos como um hábito a ser evitado. Lightbown e Spada apontam, porém, que a ideia de que o aprendizado ocorra somente por meio da imitação e da prática não é suficiente para se explicar a aquisição de uma língua.

A teoria behaviorista produziu muitos efeitos no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais⁵. As práticas de imitação são vistas em livros didáticos e ainda estão bastante presentes nas aulas. Muitos métodos trazem atividades de repetição e, igualmente, práticas de correção e feedback instantâneo, as quais buscam e idealizam a fala e a fluência de um falante nativo (doravante FN). Leffa e Irala (2014) desmistificam a busca pela “perfeição”, cultuada pela projeção da fala de um nativo e comumente referida em propagandas de cursos de idiomas como

⁵ Segundo Leffa e Irala (2014), o uso do termo “adicional” traz vantagens porque não há necessidade de se discriminar o contexto geográfico (língua do país vizinho, língua franca ou internacional), ou mesmo as características individuais do aluno (segunda ou terceira língua). Nesta dissertação, também usaremos a sigla L2 (Língua 2 – segunda língua).

um ideal ser atingido: “fale como um nativo”!

Se o estrangeiro que mora há anos no Brasil, usando diariamente a língua portuguesa, carrega para o resto da vida o sotaque de sua língua materna, não há razão para se exigir do aluno uma entonação impecável nas ocasiões, às vezes raras, em que usa a língua adicional para interagir com falantes que muitas vezes também não falam essa língua como língua materna. (LEFFA; IRALA, 2014, p.34).

O foco dos cursos de idioma no falar como um nativo, ou mesmo em ter aulas com nativos, pode ser desestimulante para os estudantes, pois o aprendizado tende a se tornar frustrante, inatingível e ineficaz. O uso de correção e feedback instantâneo faz com que os estudantes se sintam inibidos e a repetição torna a aula entediante. Larsen-Freeman (2000) explica que o método audiolingual, muito usado nos anos 70, é voltado para a fala, com ênfase principalmente na pronúncia, tendo como estratégia principal a automatização e a repetição de frases gramaticais padrão. O centro é o professor, que detém todo o “poder” e coloca o aprendiz em uma posição de tábula rasa⁶.

Becker (1999, p.2) critica uma situação muito típica que acontece nas nossas salas: “o alfabetizador considera que seu aluno nada sabe em termos de leitura e escrita e que ele tem que ensinar tudo”, sem ao menos considerar o que os alunos já sabem. O autor também nos apresenta uma reflexão e questiona: “como é esta aula? O professor fala e o aluno escuta. O professor dita e o aluno copia. O professor decide o que fazer e o aluno executa. O professor ensina e o aluno aprende” (BECKER, 1999, p.1), como se o ensino e a aprendizagem acontecessem simplesmente como um “copia e cola” – copia do professor e cola na mente!

Leffa e Irala (2014, p.33) apontam que o objetivo principal dos aprendizes deveria ser “adquirir a língua adicional, não para servir aos interesses de outros países, mas aos próprios”, mostrando que é questionável seguir o padrão de FN. Muitos pais, que tiveram dificuldades em aprender uma L2, colocam seus filhos em cursos de inglês para aprender a pronúncia perfeita de um nativo. Nestes casos, seria importante fazer o seguinte questionamento: esse nativo seria de qual lugar? Seria um falante de inglês americano ou britânico? E quanto às variações linguísticas? Seria

⁶ Locke usou o termo “tábula” rasa em seu livro *Ensaio Acerca do Entendimento Humano*, de 1690. Para ele, todas as pessoas nascem sem conhecimento, comparando a mente como uma “folha em branco”. Para Locke, todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência.

um falante nativo do Sul, do Norte ou do Centro do país?

Estas perguntas nos mostram que a variação linguística é tão grande que é quase impossível seguir um padrão. Da mesma forma, se preciso fosse escolher qual português falar, seria o português de Portugal, do Sul do Brasil, do Centro, do Norte ou do Nordeste?

O artigo revolucionário de Firth e Wagner (1997) sugere novos rumos para a ASL e apresenta uma proposta de realinhamento, cujo foco é uma readequação do falante **nativo/aprendiz** para **participante/usuário** da língua. Os autores explicam que os falantes nativos (FN) podem não ser o ponto de partida ideal para muitos falantes de L2, principalmente no que se refere à interação em línguas estrangeiras em práticas sociais que envolvam ações de vida real para além dos contextos educacionais. Tais práticas, por sua vez, acabaram sendo deixadas de lado nas pesquisas de ASL, a exemplo do uso da língua inglesa para a comunicação com falantes de outras línguas, através do conceito de Língua Franca⁷ (FIRTH; WAGNER, 1997).

Outro ponto levantado, desta vez por Garcez (2013), diz respeito à prática de feedback, já mencionada anteriormente, que tem uma relação direta com o behaviorismo, frequentemente ocupando um lugar privilegiado em sala de aula. O autor (2013) questiona a sequência triádica da Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA). Nesta prática de fala-interação, o professor inicia com uma pergunta, o aluno responde e o professor avalia, e a aula segue este padrão, sem que haja uma interação maior entre os próprios participantes. O “comando” está nas mãos do professor, que possui o poder de decisão entre o que é certo ou errado, sem que se faça uma construção conjunta do conhecimento. Garcez (2013, p.28) explica esta sequência ao apresentar o seguinte exemplo: “Marta: que horas são? Lucas: duas e meia. Marta: muito bem”.

Importa aqui ter em mente que a sequência traz embutida em si uma premissa bastante peculiar: o turno de iniciação é muitas vezes uma pergunta cuja resposta já é conhecida por quem pergunta” (GARCEZ, 2013, p.28). Isto é, ao levarmos em consideração que quando perguntamos as horas, em um ambiente de vida real, não respondemos com “muito bem”, mas, sim, podemos dizer: “Nossa, já? Estou atrasado”, ou simplesmente: “Valeu, obrigada”. Notamos o quanto o exemplo evidencia uma sequência ausente nas práticas sociais. Do mesmo modo, ele ilustra

⁷ Língua Franca é qualquer língua usada para a comunicação entre pessoas que não compartilham de uma mesma língua nativa. É muito utilizada nos negócios

uma sequência ainda muito utilizada em sala de aula, que tem suas raízes na teoria behaviorista (comportamental), mediante o feedback corretivo de Skinner.

Exercendo fortes críticas à teoria comportamental, Noam Chomsky (1965) defende que a aquisição da língua é inata ao ser humano e estaria muito além do estímulo-resposta proposto por Skinner. Lightbown e Spada (2013) nos ajudam a compreender a teoria de Chomsky, que exerceu grande influência no campo da linguística: a partir da perspectiva inatista, o autor comparou o aprender a caminhar com a aquisição da linguagem, ou seja, como sendo algo inerente ao desenvolvimento de uma criança. Chomsky argumenta que as crianças são biologicamente programadas para aprender línguas, e esta abordagem acabou por causar uma revolução na linguística, na psicologia e nos estudos de aquisição de linguagem.

Para o autor, o meio ambiente também influi na aquisição da linguagem, mas apenas de forma básica, pois é a pré-disposição biológica da criança, chamada por ele de *Language Acquisition Device* (LAD)⁸, que aciona o processo. Este mecanismo inato seria um conjunto de regras gramaticais, designada por Chomsky de gramática universal (UG). A figura abaixo ilustra o que é entendido por Lightbown e Spada como LAD – Dispositivo de Aquisição de Linguagem. No caso, a cuidadora/mãe do bebê não faz uso da gramática de forma correta e o bebê percebe isso, questionando se a cuidadora/mãe não havia percebido os efeitos de uso de uma gramática tão limitada.

Figura 5 - A Gramática Universal de Chomsky⁹



Fonte: Lightbown e Spada (2013).

⁸ LAD – Language Acquisition Device seria um Dispositivo de aquisição de linguagem.

⁹ Na figura, o bebê questiona o uso incorreto da gramática usada pela cuidadora, perguntando: Ela não considerou os efeitos de uma gramática tão limitada?

Os estudos do autor, porém, foram criticados e sofreram contraposições, advindas de duas vertentes teóricas: o cognitivismo construtivista e o interacionismo social (LIGHBOWN; SPADA, 2013).

O processo de ensino e aprendizagem da segunda língua também se valeu dos estudos de Chomsky no que se refere à gramática gerativa. Os livros didáticos trariam, inicialmente, “os diálogos” a serem estudados e praticados, para, depois, apresentarem as formas gramaticais para gerar língua. Neste caso, os diálogos são estruturados e forçam a estrutura gramatical a ser ensinada naquele momento aos alunos, o que corrobora a influência da teoria do autor nos materiais didáticos da área. Conforme Hall (2019), um dos problemas que dificultam o aprendizado de línguas adicionais é, justamente, que muito se estuda **sobre** a língua (gramática) em detrimento da língua propriamente dita, perdendo-se, assim, o foco em como a língua é falada e usada.

Conforme Schlatter, Garcez e Scaramucci (2013), a perspectiva sociointeracionista de aquisição da linguagem teve início com Krashen e Long (1981, 1983a, 1983b) e colaboradores. Os estudos de Krashen (1981) apresentam cinco hipóteses: Hipótese Aquisição-Aprendizagem, Hipótese do Monitor, Hipótese da Ordem Natural, Hipótese do Insumo e Hipótese do Filtro Afetivo. Schlatter, Garcez e Scaramucci (2013) ajudam a entender a teoria ASL de Krashen, afirmando:

A perspectiva sociointeracionista de aquisição da Krashen (1982, 1985) afirma que a exposição a insumo compreensível (comprehensible input) é necessária e suficiente para aquisição de LE. Por outro lado, Long (1981, 1983a, 1983b) sugere que a exposição não é suficiente, mas que é necessário interagir com outros interlocutores. Swain (1985) propõe como necessário à aquisição a produção modificada/forçada (pushed output). A partir dessa discussão, o foco dos estudos na área recai sobre como os aprendizes obtêm insumo compreensível e sobre a necessidade de produção modificada para que ocorra aquisição. (SCHLATTER; GARCEZ; SCARAMUCCI, 2013, p.357).

De acordo com Lightbown e Spada (2013), Krashen sugere que adquirimos língua na medida em que somos a ela expostos, da mesma forma que as crianças aprendem sua primeira língua; ou seja, sem nenhuma atenção consciente ao formato/regras de linguagem. As autoras explicam que, na Hipótese do Monitor, os usuários de L2 usam a língua que adquiriram quando se comunicam de forma espontânea. Os aprendizes podem usar regras e padrões que foram aprendidos como um “editor” ou “monitor”, permitindo-lhes fazer pequenas alterações e aperfeiçoar o

que foi adquirido quando eles têm tempo e estão preocupados em produzir a linguagem correta, prestando atenção às regras que regem a língua.

A Hipótese da Ordem Natural foi baseada na descoberta de que, como na aquisição da L1, a aquisição de L2 se desdobra em sequências previsíveis. As regras da linguagem são mais fáceis de aprender, porém, não são adquiridas. A hipótese de insumo/input compreensível é que a aquisição ocorre quando alguém é exposto a uma linguagem que é compreensível e contém $i + 1$. O 'i' representa o nível de linguagem já adquirido e o '+ 1' é uma metáfora para a linguagem (palavras, gramaticais, formas, aspectos da pronúncia). Isto é: "+1" é o nível ligeiramente acima do que o aprendiz consegue processar, fazendo com que essa exposição (+1) gere aprendizado.

A Hipótese do Filtro Afetivo de Krashen é proposta para explicar que, apesar de algumas pessoas serem expostas a grandes quantidades de insumo/input compreensível, elas não necessariamente adquirem a linguagem com sucesso. O filtro afetivo é uma barreira metafórica que impede os alunos de adquirirem a língua, mesmo quando o insumo/input está disponível. Sentimentos de ansiedade ou atitudes negativas podem estar associadas a resultados de aprendizagem ruins. Um aluno que está tenso, ansioso ou entediado pode filtrar o insumo/input, tornando o aprendiz indisponível para aquisição (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

A partir das hipóteses mencionadas, um novo entendimento do que estava por vir na ASL insurgiu a partir das teorias de Piaget e Vygotsky (LIGHTBOWN; SPADA, 2013), que, de alguma maneira, dão seguimento aos estudos da ASL. Sobre isso, Lightbown e Spada (2013) afirmam que um dos primeiros defensores da visão de que a linguagem das crianças é construída em seu desenvolvimento cognitivo foi o suíço psicólogo/epistemólogo Jean Piaget.

Nas primeiras décadas do século XX, Piaget observou bebês e crianças em suas brincadeiras e interação com objetos e pessoas. O desenvolvimento da compreensão cognitiva se baseia, assim, na interação entre a criança e as coisas que podem ser observadas ou manipuladas. Para o pesquisador, a linguagem é uma série de sistemas de símbolos que são desenvolvidos na infância. A linguagem pode ser usada para representar o conhecimento que as crianças adquiriram por meio físico na interação com o meio ambiente (LIGHTBOWN; SPADA, 2013).

Lev Vygotsky, psicólogo, também observou as interações entre as crianças e entre crianças e adultos nas escolas da União Soviética nas décadas de 1920 e 1930. Vygotsky concluiu que a linguagem se desenvolve, principalmente, a partir de

interação, estando vinculada com a prática social e a socialização. Ele argumentou que, em um ambiente interativo de apoio, as crianças são capazes de avançar para níveis mais elevados de conhecimento e desempenho. O autor se referiu a um lugar metafórico em que as crianças podiam fazer mais do que seriam capazes de fazer independentemente, por meio da mediação com a zona de desenvolvimento proximal (doravante ZDP). Vygotsky define a ZDP da seguinte forma:

É a distância entre o nível de desenvolvimento real, determinado pela resolução de problemas independente, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY, 1978, p.84).

Vygotsky observou a importância das conversas que as crianças têm com adultos e com outras crianças, ao identificar nessas conversas as origens da linguagem e do pensamento. Nesta perspectiva, elas funcionam como uma espécie de andaime (WOOD; BRUNER; ROSS, 1976), definido como um processo colaborativo através do qual os indivíduos dão assistência uns aos outros para que um participante possa fazer algo que não poderia fazer de outra forma.

Hall (2019, p.81, tradução nossa) complementa que “os meios de mediação podem ser qualquer coisa usada para dar sentido às atividades sociais”. Eles são o caminho para o desenvolvimento. Isto é, tal como defendido por Vygotsky, é por meio dos processos de socialização que “crescemos no mundo intelectual daqueles que nos rodeiam” (VYGOTSKY, 1978, p.88). Para Lightbown e Spada (1993), a visão de Vygotsky difere da de Piaget, uma vez que o autor:

[...] viu a linguagem como um sistema que pode ser usado para expressar o conhecimento adquirido através da interação com o mundo físico. Para Vygotsky, o pensamento era fala essencialmente internalizada e a fala emergiu na interação social. (LIGHTBOWN; SPADA, 1993, p.20).

A teoria sociocultural (doravante TSC) é baseada nas pesquisas de Vygotsky, que se difere a partir da interação social e tem se tornado cada vez mais central nas pesquisas sobre a ASL. James Lantolf (2001), linguista, estuda o aprendizado de L2 na TSC a partir da mediação e da ZDP. Ele investiga como o aprendizado acontece entre pares por meio da colaboração (p.79, tradução nossa), “[...] mas agora com um olhar mais apurado em um nível de conhecimento igual, diferente do que foi proposto por Vygotsky, para o qual o aprendizado ocorre com a mediação de um adulto ou um

companheiro mais capaz [...]”.

Sendo assim, verificamos que os estudos de ASL não param por aqui. A criação do *Douglas Fir Group*, em 2016, nos mostra que há frentes de pesquisadores atualmente buscando explicar a ASL e o que envolve o aprendizado de L2. Esse grupo de 15 pesquisadores tem como objetivo enfrentar os desafios de abordar as questões do mundo real na aquisição de L2. Cada membro se identifica com uma abordagem disciplinar ou interdisciplinar particular para ASL, sendo que suas extensas colaborações durante um longo período de tempo resultaram no desenvolvimento do grupo. As abordagens de ASL representadas pelo grupo incluem a perspectiva biocultural, complexidade e teoria dos sistemas dinâmicos, análise da conversa, socialização da linguagem, teoria da identidade social, abordagem sociocognitiva, teoria sociocultural, linguística funcional e sistêmica, abordagens baseadas no uso de L2, variação sociolinguística e abordagem baseada no uso de língua (HALL, 2019).

Em uma tentativa de mapear os principais teóricos relacionados a ASL destacados nesta seção, procurou-se, por meio da figura abaixo, sintetizar suas principais contribuições para o campo.

Figura 6 - Teóricos da ASL



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

O estudo do percurso histórico na aquisição de língua adicional nos mostra o que tem sido feito na área, começando no estudo de aquisição de L1, a partir do nascimento de uma criança, e seguindo com as teorias de Skinner, Chomsky, Krashen, Piaget e Vygotsky. As teorias de ASL aqui destacadas foram, no decorrer do tempo, transformando-se e co-existindo, sendo que, por vezes, são contestadas. Chomsky desafiou Skinner a explicar melhor a teoria behaviorista (comportamental), situação que acabou causando uma grande revolução na área da ASL. Chomsky trouxe a perspectiva inatista, relacionada também ao período crítico (CPH – Critical Period Hypothesis), que apontava que, se a criança não era exposta à língua na

infância, não conseguiria adquiri-la. Como é muito raro uma criança não ser exposta à língua, ficou muito difícil a comprovação desta hipótese.

Houve dois casos, bem conhecidos na área da linguística, de duas crianças que não tiveram contato, ou pouco contato com humanos. Um deles é o de Victor, encontrado por caçadores, em 1800, em uma floresta na França aos 12 anos, e o de Genie, em 1970, nos Estados Unidos, que ficou trancada em um quarto, amarrada em uma cadeira, até os 12 anos. Ela somente teve contato com o pai, apesar de a mãe e o irmão viverem na mesma casa. Assim que a mãe de Genie conseguiu fugir de casa com a menina, o pai foi preso.

O caso de Genie é muito triste e causou comoção nos Estados Unidos, despertando muita curiosidade por parte de linguistas quanto ao nível de capacidade linguística da menina. Tanto Genie quanto Victor não conseguiram adquirir língua na sua totalidade, porém Genie teve um pouco mais de sucesso no aprendizado da língua em comparação a Victor, pois foi acompanhada por linguistas e especialistas, alcançando, por fim, a fala de uma criança de cinco anos.

Tais casos corroboram a hipótese do período crítico de Chomsky, em que se acreditava que as crianças teriam mais facilidade para aprender uma língua adicional. Porém, essa hipótese é hoje questionada, pois os adultos também aprendem língua adicional e de forma mais rápida, inclusive. Segundo Lightbown e Spada (2013), alguns alunos mais velhos alcançam um maior nível de sucesso e são capazes de usar a língua adicional em uma variedade de atividades pessoais, sociais e de trabalho, sendo a motivação, a oportunidade de aprendizado e certa aptidão fatores essenciais para esse sucesso.

Crianças que começam cedo a aprender uma segunda língua podem perder a motivação. Assim, depois de passar anos em aulas de L2, uma criança que se tornou adolescente pode se sentir frustrada com a falta de progresso, sendo que sua motivação para continuar os estudos pode ser diminuída. Segundo Lightbown e Spada (2013), o início dos estudos de L2 na infância não é a única variável que determina o sucesso na ASL.

Alguns autores sugerem uma similaridade entre as teorias $i+1$ (insumo +1) de Krashen e Vygotsky, pois o +1 poderia ser considerado o sujeito mais capaz que faria a mediação trazida por Vygotsky. Contudo, Krashen se voltou mais para a compreensão do insumo e Vygotsky para a interação com um falante mais experiente. Nesse sentido, aprendemos que a interação é essencial no processo de ASL.

Aprendemos a partir da nossa capacidade cognitiva por meio da interação, mostrando que a TSC de Vygotsky seria, nesse sentido, a teoria que melhor explica o processo de aquisição de linguagem e o processo de ensino e aprendizagem. É por meio da ZDP que o aprendizado acontece, através da mediação com um adulto, ou com um parceiro mais capaz. Lantolf (2001) afirma que a mediação nesse processo pode ser realizada com uma ferramenta, a exemplo de um vídeo, um ambiente virtual de aprendizagem, um livro, ou um professor que faria o papel da mediação, usados, neste caso, como andaime¹⁰; isto é, como um andaime da construção civil, que vai subindo à medida que o aprendizado vai acontecendo.

Finalizando a seção e retomando o problema de pesquisa, é essencial compreender os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o ensino de línguas adicionais, tendo em vista a proposta de intervenção almejada pelo trabalho. Este percurso adquire ainda maior importância, na medida em que o ensino de línguas adicionais é bastante influenciado pela teoria behaviorista. Assim, para que um novo modelo de ensino nasça articulado a uma proposta pedagógica inovadora, é necessário romper com noções cristalizadas na área, promovendo formação de professores e levando em consideração tudo o que aprendemos com a TSC, a partir de Vygotsky. Para tanto, o professor, entre outros aspectos, precisa entender e exercer seu papel como mediador da aprendizagem de L2.

Mediante as inúmeras mudanças decorridas da pandemia do novo coronavírus, entre elas a transposição das aulas presenciais para o ambiente virtual, identifica-se uma oportunidade para potencializar conquistas do período, como um melhor aproveitamento de elementos da cibercultura e da transformação digital pelo campo educacional. Este movimento pressupõe, assim, um olhar para os aspectos mercadológicos do ensino, associado a uma compreensão contemporânea do ensino de línguas adicionais e, conseqüentemente, das práticas pedagógicas mobilizadas para tal fim.

2.2 A CIBERCULTURA E SEUS EFEITOS NO CAMPO EDUCACIONAL

Estamos vivendo tempos de mudanças profundas e, com isso, novas

¹⁰ Andaimento vem da palavra inglesa scaffolding, que é um andaime usado na construção civil. Andaime, neste caso, seria uma técnica de ensino em que o professor fornece suporte individualizado, melhorando gradativamente a capacidade do aluno de desenvolver conhecimentos prévios.

compreensões do que seria uma “aula” emergem no campo educacional, impulsionadas pelas restrições impostas, entre outros aspectos, pela pandemia do novo coronavírus. Espaços que eram habitados de forma presencial deram lugar a salas de aulas virtuais, oferecendo aos estudantes a possibilidade de experimentar um outro ambiente de aprendizagem¹¹.

Tendo em vista a reorganização das aulas no ambiente virtual, uma nova dinâmica no processo de ensino e aprendizagem surge. Em um passado bastante recente, era comum o questionamento sobre o estudante usar ou não o *smartphone* em aulas presenciais. Muitas escolas não permitiam o uso (e talvez ainda hoje não permitam). Com o ensino presencial remoto, porém, estando os estudantes em suas casas, este controle deixa de existir. E isso, de algum modo, sugere-nos o quanto não podemos “controlar” o próprio avanço da tecnologia, uma vez que ela integra, praticamente, todos os momentos do nosso dia.

Não podemos evitá-la ou mesmo descartá-la. Podemos, por outro lado, potencializar seu uso no cenário educacional, mediante o entendimento de que ninguém “está fora” da cibercultura. Isto é, o campo educacional, na medida em que situado em tempo e espaço específicos, não pode mais desconsiderar os desafios da economia digital ou mesmo as características da geração internet, hoje frequentadora dos espaços escolares.

Os jovens da geração internet cresceram em um ambiente digital e estão vivendo no século XXI, mas o sistema educacional em muitos lugares está pelo menos cem anos atrasado. O modelo de educação que ainda prevalece hoje foi projetado para a Era Industrial. É centrado no professor, que dá uma aula padronizada, unidirecional. O aluno, trabalhando sozinho, deve absorver o conteúdo ministrado pelo professor. Isso pode ter sido bom para a economia de produção em massa, mas não funciona mais para os desafios da economia digital, ou para a mente da Geração Internet. (TAPSCOTT, 2010, p.148).

Estes jovens, para além das escolas, estão presentes também na universidade e, é claro, no próprio Unilínguas. Assim sendo, a crítica do autor deve ser usada, do mesmo modo, como lente para olhar as práticas pedagógicas adotadas no âmbito do Instituto. O modelo de aula que vinha sendo utilizado, notadamente nas aulas presenciais, precisa avançar de forma mais aderente às possibilidades e mesmo aos desafios da cibercultura.

¹¹ No contexto desta dissertação, o habitar é compreendido a partir de Di Felice (2009, p.20) enquanto “conceito estratégico para pensar as transformações que interessam não apenas a nossa época e as nossas sociedades, mas, também, a nossa condição perceptiva e a nossa forma de sentir”.

Simplesmente transpor aulas presenciais para o ambiente virtual tampouco atende à geração dos hiperconectados. Conforme aponta Tapscott (2010, p.155), “os jovens da Geração Internet não se contentam em ficar calados, ouvindo uma aula expositiva de um professor. Esses jovens querem uma educação que seja relevante para o mundo que vivem e que seja também uma aula divertida”.

Não se trata, entretanto, de colocar o aluno no centro, de forma a agradá-lo sistematicamente. A transformação no ensino, incluindo o de línguas adicionais, passa por situar o ato educativo na cibercultura que hoje nos caracteriza como sociedade. Pierre Lévy é um dos autores que mais investiu no estudo deste contexto, ao procurar definir as noções de ciberespaço e cibercultura. De acordo com o autor (1999, p.126), “o ciberespaço visa, por meio de qualquer tipo de ligações físicas, um tipo particular de relação entre as pessoas”; ou seja, ele promoveria a interação para a troca e a construção coletiva do conhecimento, potencializadas pela cibercultura, em um ambiente que se aproxima do ideal da inteligência coletiva (LÉVY, 1999).

De modo mais preciso, Lévy define a cibercultura como “[...] o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LÉVY, 1999, p.17). Este, por sua vez, é compreendido como:

[...] o novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial de computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material de comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ele abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo. (LÉVY, 1999, p.17).

O ciberespaço é, pois, a rede em que as pessoas navegam e, ao mesmo tempo, alimentam esta forma de interação, impactando e transformando a sociedade. Neste cenário, o conhecimento passa a ser cada vez mais fluido e dinâmico, perpassando sobremaneira nossas vidas. A informação “corre solta” e, paradoxalmente, ainda que a necessidade de atualização seja constante, é impossível nos mantermos completamente atualizados.

Os valores e modos de pensamento também se modificam a partir do advento do ciberespaço, refletindo em uma mudança de cultura. Sendo assim, é vital que tanto as instituições, como os professores, coadunem suas práticas pedagógicas, de forma a acompanharem essas mudanças. Segundo Lévy:

A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais “ligados” encontram-se em graus diversos, ultrapassados pelas mudanças, já que ninguém pode participar ativamente da criação das transformações do conjunto de especialidades técnicas, nem mesmo seguir essas especializações de perto. (LÉVY, 1999, p.28).

E qual o lugar da educação nesta dinâmica tão acelerada? Segundo Lemos (2002, p.266), “as novas tecnologias tornam-se onipresentes ao ponto de não podermos discernir onde começam e onde terminam”. Há uma reconfiguração do papel dos usuários e estudantes, que deixam de ser apenas leitores e ouvintes de rádio e televisão para serem escritores a partir da liberação do polo de emissão. Todos, então, podem problematizar, produzir conteúdo, conversar em qualquer lugar do mundo e em qualquer língua, resultando em uma conexão geral e aberta, em que todos têm voz e se conectam. (LEMOS, 2010).

No entanto, pode-se constatar que o campo educacional, especialmente as escolas, configura-se, por vezes, como ilha que procura se manter afastada dessas tecnologias. É imperativo, assim, que a educação, ao estar inserida na cibercultura, acompanhe, na medida do possível, a atividade tecnológica, tendo em vista, entre outros aspectos, a experiência de aprendizagem de estudantes que estão permanentemente conectados.

Segundo Lévy (2003, p.28), neste contexto, a inteligência coletiva é “[...] uma inteligência distribuída por toda a parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências”. Ela, além de produzir conhecimento e acesso a todos, democratiza o aprendizado, e isso é um ponto fundamental a ser considerado nos cenários educacionais. Lévy (1999), ao trazer o conceito de aprendizagem coletiva, evoca um novo papel do professor na perspectiva da aprendizagem cooperativa. Nesse novo papel, os professores aprendem ao mesmo tempo que os estudantes e se atualizam constantemente nos seus saberes e nas suas competências pedagógicas:

[...] a principal função do professor não pode mais ser a difusão de conhecimentos, que agora é feita de forma mais eficaz por outros meios. **Sua competência deve deslocar-se no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento.** O professor torna-se um animador da inteligência coletiva dos grupos que estão em seu encargo. Sua atividade está centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca de saberes, a mediação relacional e simbólica, a pilotagem dos recursos de aprendizagem, etc. (LÉVY, 1999, p.173, grifos nossos).

Sobre isso, Lemos (2013) acrescenta que entram aí, também, o jogo da

telepresença, os mundos virtuais, o tempo instantâneo e a abolição do espaço físico, que permite escapar do tempo linear e do espaço geográfico. Nesse sentido, o aluno pode estudar e aprender em outros espaços, onde pode fazer conexões que estão à sua disposição em qualquer lugar do mundo virtual, sem barreiras geográficas limitantes.

Para Lévy (1999, p.173), tal como sinalizado, ao se tornar um “animador da inteligência coletiva”, o professor organiza as atividades, reflete e planeja a aula de acordo com as necessidades dos alunos, direcionando o processo de ensino e aprendizagem a partir do que é considerado relevante por eles. Isto é, neste contexto, “[...] todos os sujeitos envolvidos estão aprendendo e o professor torna-se um mediador do processo.” (LOCATELLI, 2018, p.11).

Para tanto, Lévy (1999) já alertava que a formação continuada dos professores é primordial neste processo. Aquele professor acostumado por muitos anos a “dar sua aula” sempre do mesmo jeito, repetindo ano após ano o conteúdo, em uma dinâmica na qual os alunos pouco interagem, acaba perdendo, gradativamente, seu lugar no ciberespaço. Nóvoa (2001) esclarece que anos de experiência, por si só, podem ser uma mera repetição, uma mera rotina, não sendo ela, a experiência, formadora ou reflexiva.

Além disso, embora a partir de uma perspectiva particular, que não considera, fundamentalmente, as questões tecnológicas, Freire (2010, p.29) sempre ressaltou o quanto “saber ensinar não é transferir conhecimento”, mas, sim, “criar possibilidades para a sua própria criação ou a sua construção”. Ou seja, o posicionamento do professor como mediador não é fruto da cibercultura, embora seja inegável que a “inteligência coletiva”, tal como descrita por Lévy, reforce, ainda mais, a necessidade desse posicionamento.

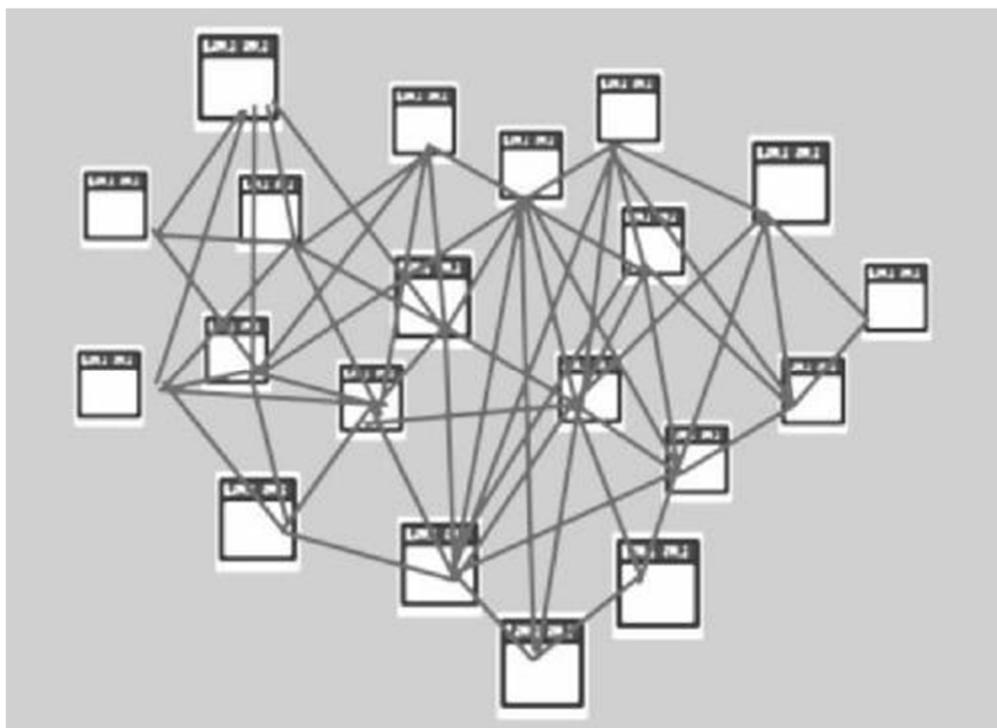
Não se trata, porém, de entender o online como mais “democrático”, no que se refere à comunicação professor-aluno. A pedagogia da transmissão, alicerçada na noção de aula tradicional, não é algo inato à “educação via internet”, tal como explicitado no excerto abaixo:

A educação via internet vem se apresentando como grande desafio para o professor, acostumado à pedagogia da transmissão e aos seus modelos de desenho didático instrucional para cursos presenciais e a distância via meios de massa. São dois universos distintos no que se refere ao paradigma comunicacional próprio de cada um. A aula tradicional, presencial ou a distância, está vinculada ao modelo um-todos, separando emissão e

recepção. A sala de aula online, sem deixar de contemplar a transmissão, está inserida no contexto sociotécnico que favorece colaboração todos-todos, graças as potencialidades interativas do computador e da internet. (SANTOS; SILVA, 2009, p.269).

Para os autores (2009), a sala de aula tradicional estaria vinculada ao modelo unidirecional “um-todos”, que separa emissão ativa e recepção passiva; isto é, o “um” representa o professor, que é o detentor do conhecimento, e “todos” os alunos (um-todos). Já a aula online, por sua vez, estaria inserida na perspectiva da dinâmica comunicacional da cibercultura, entendida, aqui, como colaboração “todos-todos” e como “faça você mesmo” operativo, conforme ilustrado na figura abaixo, em que todos os sujeitos aparecem interligados. (SANTOS; SILVA, 2009).

Figura 7 - Colaboração “todos-todos” na cibercultura



Fonte: Silva (2009).

A Figura 7 ilustra, assim, um ambiente de aprendizagem de colaboração na cibercultura, onde não conseguimos definir, ou apontar, a figura do professor. Todos os atores co-criam e colaboram no ciberespaço: postam, criam, pesquisam e colaboram entre si. Nesse sentido, em face desta dinâmica, alicerçam-se os três princípios básicos da cibercultura:

- 1 Reconfiguração – trata-se de reconfigurar práticas e modelos midiáticos, porém sem substituir seus respectivos antecedentes.
- 2 Liberação do polo da emissão – as pessoas passam a ser praticantes ao produzir, cocriar, colaborar e emitir informações.
- 3 Conectividade generalizada – as pessoas precisam estar conectadas com outras pessoas e, assim, cocriar em rede, realizar troca de informações, distribuir conhecimentos e saberes de forma interativa. (LEMOS, 2013, p.107).

É neste ciberespaço em que o aprendizado acontece. Todos os envolvidos são atores do processo. Há a quebra de hierarquia do professor frente a seus alunos. A função docente, como trazido por Locatelli (2018), é a de mediar, no sentido de organizar e planejar as atividades. Neste, que poderia ser chamado de um modelo pedagógico, o resultado da aprendizagem pode não ser o previsto, pois muitas possibilidades se abrem para novas descobertas, constituindo um processo de aprendizagem coletivo e em rede.

Silva (2002) destaca os três binômios que fundamentam a interatividade: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade, que são combinados e não são independentes e que norteiam as aulas online. Silva (2000) nos traz uma explicação do que seja interação e interatividade, dizendo que há interesse em distinguir interação de interatividade. O autor afirma, porém, que interação comporta todas as vantagens da interatividade, como podemos perceber a seguir.

Afinal, a interação comporta todas as vantagens concedidas à interatividade, o que remete apenas a uma questão semântica. De qualquer modo, convidamos a verificar em seguida o tratamento dos fundamentos da interatividade: participação-intervenção, bidirecionalidade-hibridação e permutabilidade-potencialidade. São binômios que expressam o significado da comunicação na perspectiva da complexidade, da dinâmica espiralada, do imprevisível, do indefinidamente abertos da multiplicidade de predisposições e da criação comum aos participantes. (SILVA, 2000, p.99).

Esse processo tende a ser relevante para os estudantes, também, quando estabelece uma ligação com o conhecimento prévio do aluno, uma vez que:

[...] ao explorar diferentes formas de potencializar o processo de ensino e aprendizagem e facilitar a ocorrência da aprendizagem significativa e ao ressignificar a forma tradicional de ensinar, o professor pode aproveitar em suas aulas o potencial que as mídias digitais apresentam, e mobilizar diversas competências cruciais para a formação científica dos estudantes. (DE ALMEIDA; COSTA; LOPES, 2017, p.37).

Assim sendo, o professor precisa apropriar-se das Tecnologias Digitais (TD) de forma técnico-didático-pedagógico para alavancar o conhecimento dos alunos, instigando o protagonismo em detrimento do individualismo, a partir da interação e da colaboração entre os aprendizes, estimulando e facilitando a geração de aprendizado, o que deverá resultar em uma aprendizagem significativa. Santos (2019, p.52) esclarece que aprendemos por toda parte. “O foco não é mais no professor transmissor de informações (Escola Tradicional), nem na aprendizagem centrada no aluno (Escola Nova) ou na tecnologia (Escola Tecnicista)”. A autora afirma, por outro lado, que o foco é a rede. E essa rede é formada por professores, estudantes e praticantes culturais que co-criam no ciberespaço (SANTOS, 2019).

Santos (2019), de certa forma, propõe uma readequação do que Silva (2000) elencou em seu livro “A sala de aula interativa”, sobre o que o professor precisa fazer na sua prática docente que seja “capaz de contemplar a dinâmica baseada em mobilidade, ubiquidade, autoria, conectividade, colaboração e interatividade” (SANTOS, 2019, p.48). A mobilização dessas dimensões, segundo a autora, atua para criar “oportunidades de múltiplas experimentações e expressões, disponibilizar uma montagem de conexões em rede que permita múltiplas ocorrências e provocar situações de inquietação criadora e colaborativa” (idem). Para tanto, o professor precisará:

- acionar a participação-intervenção do discente, sabendo que participar é modificar, é interferir na mensagem;
- garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção, sabendo que a comunicação é produção conjunta da emissão e da recepção; o emissor é receptor em potencial e o receptor é emissor em potencial; os dois polos codificam e decodificam;
- disponibilizar múltiplas redes articulatórias, sabendo que não se propõe uma mensagem fechada, ao contrário, oferecem-se informações em redes de conexões, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre discentes e docentes como cocriação;
- suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades no presencial e nas interfaces online, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia;
- garantir no ambiente de aprendizagem multimodal uma riqueza de funcionalidades específicas, tais como: intertextualidade (conexões com outros sites ou documentos), intratextualidade (conexões no mesmo documento), multivocalidade (multiplicidade de pontos de vista), usabilidade (percursos de fácil navegabilidade intuitiva), integração de várias linguagens (som, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas), hipermídia (convergência de vários suportes midiáticos abertos a novos links e agregações);
- estimular a autoria cooperativa de formas, instrumentos e critérios de

avaliação, criar e assegurar a ambiência favorável à avaliação formativa e promover avaliação contínua (SANTOS, 2019, p.48).

Uma constatação apresentada por Santos (2019), já mencionada anteriormente, diz respeito à mudança de paradigma que precisa ocorrer entre docentes e discentes frente às práticas de transmissão unidirecional, pois, caso não haja uma vontade de se fazer diferente, tudo ficará igual. A autora afirma que:

[...] se não houver uma mudança no paradigma curricular baseado nas práticas da transmissão centralizadas pela ação comunicacional unidirecional entre docentes e discentes, não teremos mudanças efetivas nas práticas, mesmo tendo a presença das tecnologias digitais nos espaços educacionais, sejam estes presenciais ou a distância. (SANTOS, 2019, p.21).

Santos (2019) também aponta que os resultados de suas pesquisas indicaram “que o uso de ambiente online de aprendizagem, combinado com uma concepção de pesquisa e prática pedagógica sintonizadas com os princípios da pesquisa-formação e da cibercultura, pode efetivamente criar novas e melhores práticas pedagógicas” (2019, p.21). A aprendizagem de todos os envolvidos no projeto, por sua vez, mediante um paradigma que sustenta tais ações e movimentos, acontece através da autoria e da produção coletiva do conhecimento (SANTOS, 2019).

As investigações da autora sublinham, ainda, que “é preciso continuar investindo em formação inicial e continuada de professores para que seu exercício docente seja mais sintonizado com as novas demandas sociais, culturais, pedagógicas e políticas da cibercultura,” (SANTOS, 2019, p.23). Santos adianta que, em suas próximas pesquisas, está incluindo o estudo da atual fase da cibercultura na era das redes sociais e dos dispositivos móveis, bem como novas potencialidades para a formação de professores. Para ela “de nada adiantam as potencialidades comunicacionais favoráveis à educação em nosso tempo se o professor se encontra alheio ao que se passa no atual cenário sociotécnico” (SANTOS, 2019, p.33). É preciso imergir nas práticas culturais atuais que integrem vida, cultura, docência e pesquisa (SANTOS, 2019).

Não há dúvidas de que mudar o que se fez por muitos anos é difícil. Embora um espaço de resistência, o campo educacional sempre se renovou, não com a mesma velocidade de outras áreas e outros setores. Tanto os autores mobilizados, como as próprias mudanças provocadas pela pandemia, evidenciam o quanto a cibercultura e, especificamente, as tecnologias, podem ser potentes para atribuir um

maior sentido ao processo de ensino e aprendizagem. De modo a sistematizar os efeitos deste contexto na educação, algumas contribuições dos autores estudados foram organizadas no percurso proposto a seguir.

Figura 8 - Síntese com elementos da cibercultura e seus efeitos na educação



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para encerrar esta seção, trago Manuel Castells (2020), que anuncia: "agora entramos totalmente em uma sociedade digital em que já vivíamos, mas que ainda não havíamos assumido", referindo-se à impulsão das atividades online devido à

pandemia do Coronavírus, o que resultou em uma mudança de cultura e comportamento na relação entre as pessoas, na forma como trabalham, convivem e estudam. Em sua fala, no evento Fronteiras do Pensamento¹², Castells (2020) nos lembra: “a rede é a vida”; ou seja, estamos conectados não apenas nas redes sociais, estamos conectados com quem nos identificamos, na percepção de que “eu sou único”. De acordo com o pesquisador (2020), as pessoas se movem por emoção, por sentimentos: por amor, por raiva, por cólera, por amizade, por esperança, por desejo, sendo o emocional a base de tudo.

Krashen (1985), na hipótese do Filtro Afetivo, tal como visto na seção anterior, afirma que os estudantes adquirem língua quando estão engajados e não se sentem nervosos. A motivação, sentir-se capaz, ter a autoestima elevada, tudo isso colabora para que a ASL tenha êxito. Segundo a TSC, somos seres naturalmente sociais. Nesse sentido, na medida em que falar uma língua é também se expor e falar de si, é imprescindível que, conforme destacado por Castells, o aluno se sinta mobilizado, por emoção, por sentimentos, e a cibercultura pode ser, neste aspecto, um disparador fundamental para o engajamento em sala de aula, seja ela física ou online.

2.3 ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA CIBERCULTURA

Nos anos 90, as salas de aulas estavam cheias de alunos ávidos por aprender uma L2, principalmente a língua inglesa. Não havia computadores nas salas, somente um “cassete player” para práticas de escuta, um retroprojektor com lâminas para “passar o conteúdo”, livros didáticos, um quadro e um professor, que usava de muita criatividade para atrair a atenção dos alunos.

Figura 9 - Tecnologia usada na sala de aula nos anos 90



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

¹² Fronteiras do Pensamento é um projeto cultural que traz ao Brasil conferencistas internacionais para abordar a temática da contemporaneidade. A intenção é democratizar o acesso ao conhecimento.

O poder de decisão do direcionamento da aula e o conhecimento da língua estava todo nas mãos do professor. Com a inclusão de computadores e da internet na sala de aula de L2, a situação mudou um pouco, pois o professor deixou de ser o único “detentor” do conhecimento e também foi aprendendo sobre e se valendo da rede. O “poder”, contudo, continuou o mesmo no que tange ao direcionamento da aula, afinal, o professor era a única pessoa que usava o computador.

Com a vinda da TV a cabo para o Brasil, as séries de TV contribuíram para um aprendizado mais autêntico de L2, mexendo, de certa forma, com a estrutura de poder no processo de ensino e aprendizagem, na qual o professor, *a priori*, é o detentor do saber. Assim que os alunos foram se dando conta e reconhecendo estes outros espaços para aprender L2, as aulas, inclusive, passaram a fluir melhor. À medida que as tecnologias digitais foram evoluindo, elas sempre estiveram conectadas com o ensino de línguas adicionais, impulsionando e facilitando o aprendizado de L2. Nesse sentido, o Instituto precisa se valer dessas facilidades, trazendo para as aulas a autenticidade da língua das séries de TV e o mundo das redes online, para uma comunicação mais autêntica.

De acordo com Lévy (1999), a invenção do computador pessoal impôs um novo curso ao desenvolvimento tecno-econômico, em que as tecnologias digitais surgem com a infraestrutura do ciberespaço como um novo lugar de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também como novo mercado da informação e do conhecimento, expandindo o ensino e a aprendizagem de línguas, favorecendo uma comunicação mais autêntica e promovendo a interação e a conexão das pessoas ao redor do mundo.

O ensino de línguas mediado pelo computador, porém, é relativamente recente no Brasil. Segundo Menezes (2019), ele teve seu início no final dos anos 90, com a chegada da rede mundial de computadores às escolas. Segundo a autora, naquela época, a tecnologia foi recebida com certa desconfiança e resistência por parte de colegas e administrações escolares. Sobre a historicidade da relação entre tecnologia e ensino de L2, a autora comenta:

Na história do ensino de línguas modernas, considero que houve três momentos marcantes associados à criação de tecnologias. O primeiro foi a invenção da prensa por Gutenberg e o surgimento dos livros didáticos. O segundo está associado às tecnologias de voz, com discos, gravadores e fitas cassete e a conseqüente criação dos laboratórios de língua e dos gravadores portáteis, que podiam ser facilmente levados pelos professores para as salas

de aula. Por incrível que pareça, a TV e o videocassete foram subutilizados no ensino de língua. O terceiro momento é caracterizado pela criação do computador e da Internet e pela evolução dos equipamentos e dos telefones celulares, que se tornaram inteligentes e, por isso mesmo, são chamados de *smartphones* (telefones inteligentes). (MENEZES, 2019, p.5).

O ensino mediado pelo computador no aprendizado de línguas é chamado de CALL (*Computer Assisted Language Learning*). Warschauer (1996) divide a história do ensino de línguas mediado por computador em três fases: CALL behaviorista; CALL comunicativa e CALL integrativa (possibilitada pela chegada da Rede Mundial de Computadores (*World Wide Web – WWW*)).

Figura 10 - As fases do CALL



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

De forma resumida, na primeira fase, a CALL behaviorista utilizava uma abordagem baseada na linguística estruturalista, com a criação de programas que se baseavam na repetição de exercícios constantes, os famosos *drills*. Essa fase durou até o final da década de 1970, dando lugar a uma abordagem mais comunicativa, que,

por sua vez, impulsionou a CALL comunicativa. Esta focava no desenvolvimento mental interno, entendido como formas diferentes de organização mental, ao possibilitar diferentes maneiras do indivíduo relacionar-se com a realidade que o rodeia por meio do processo de interação. Através dessa perspectiva, a interação aluno-aluno ganhou importância frente à interação professor-aluno. Nessa fase, o foco se resume ao uso da língua sem preocupação com os erros.

Por fim, a CALL integrativa, considerada contemporânea, é baseada em uma perspectiva sócio cognitivista de aprendizagem, colocando o aluno em uma atuação mais discursiva e participante da comunidade na qual está inserido, possibilitada pela chegada da Rede Mundial de Computadores (KERN; WARSCHAUER, 2000). As habilidades de compreensão e produção oral e escrita são trabalhadas entre alunos e máquina, e os computadores são vistos como uma ferramenta mediadora no ensino e aprendizagem de línguas (ALDA; LEFFA, 2014).

Segundo Alda e Leffa (2014), a partir do uso das tecnologias móveis e da popularização dos *smartphones*, presentes em todo o lugar e utilizados por alunos e professores para acessar recursos educacionais, a CALL ligada ao uso de computadores fixos está atualmente evoluindo e migrando para MALL: *Mobile Assisted Language Learning*, que diz respeito, especificamente, à aprendizagem de línguas por *smartphones*. Conhecida também por *m-learning*, ela evidencia uma evolução natural da aprendizagem mediada por computador (ALDA; LEFFA, 2014).

Para os autores, Alda e Leffa (2014), as tecnologias móveis se adaptam com facilidade à rotina dos alunos e proporcionam sensação de liberdade em relação ao tempo e ao lugar, levando o aprendizado para além da sala de aula. Schlemmer *et al.* (2007) definem a aprendizagem móvel como:

Aprendizagem com Mobilidade ou *m-learning* se refere a processos de ensino e de aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de TMSF (Tecnologias Móveis e Sem Fio), e envolve a mobilidade de atores humanos que podem estar fisicamente/geograficamente distantes de outros atores e também de espaços físicos formais de educação, tais como salas de aula, salas de treinamento/formação/qualificação ou local de trabalho, processos de ensino e/ou aprendizagem que ocorrem, necessariamente, apoiados pelo uso de tecnologias móveis e sem fio. (SCHLEMMER *et al.*, 2007, p.2).

A partir da reflexão de Schlemmer *et al.*, percebemos as potencialidades que a aprendizagem móvel tem e ainda terá no cenário educacional. De acordo com Kukulska-Hulme (2019, p.156, tradução nossa), “o uso de telefones celulares e outros

dispositivos portáteis está começando a ter um impacto sobre como a aprendizagem ocorre em muitas disciplinas e contextos, incluindo a aprendizagem de línguas”. Conforme a autora, “até certo ponto, devido à sua ubiquidade, os dispositivos móveis já estão influenciando como as pessoas aprendem; por outro lado, os educadores precisam fazer muito mais do que simplesmente assistir a tudo isso acontecer.” (KUKULSKA-HULME, 2019, p.159, tradução nossa). Sobre isso, ainda complementa: “a experiência pedagógica dos professores continuará a desempenhar um papel importante, mas precisa ser reexaminada e expandida para abordar os atributos específicos da aprendizagem móvel” (idem, p.161).

Kukulka-Hume (2019) defende que a tecnologia móvel exige aprendizado fora da sala de aula, muitas vezes fora do alcance do professor. Isso pode ser percebido como uma ameaça. Nesse sentido, o desafio é desenvolver projetos que identifiquem claramente o que é melhor aprendido na sala de aula, o que deve ser aprendido fora e as maneiras pelas quais as conexões entre essas configurações serão feitas. Menezes (2019, p.16) alerta que “a cada dia surgem aplicativos para a aprendizagem de línguas, no entanto, o conteúdo ainda precisa melhorar”, deixando claro que a tecnologia é avançada, porém falta uma assessoria qualificada no que se refere à preparação dos materiais didáticos.

Alda e Leffa (2014) afirmam que, no Brasil, onde o acesso a ambientes em língua estrangeira é limitado, o celular oferece a possibilidade de acesso a diversos idiomas, além de oportunizar conteúdo autêntico em tempo real. Com o aparelho, o aluno pode aprender uma nova língua ou dar continuidade aos seus estudos, praticando sua fluência. Ao professor, por sua vez, cabe administrar a questão metodológica no planejamento das atividades com a versatilidade do celular, permitindo diferentes abordagens para o ensino da L2, encorajando os alunos a serem mais motivados e autônomos.

Os desafios são didáticos, não tecnológicos (ALDA; LEFFA, 2014). Ou seja, a tecnologia, por si só, não dá conta das questões pedagógicas, ou ainda estão em uma perspectiva behaviorista, de repetição, mas essas questões podem evidenciar a concepção pedagógica da instituição. O professor exerce um papel extremamente importante na definição e no planejamento das tarefas e até do conteúdo que é oferecido por meio da tecnologia. (ALDA; LEFFA, 2014).

Um exemplo concreto de MALL, que faz muito sucesso entre os alunos de L2, é o aplicativo Duolingo. Ele funciona como um jogo em que o aprendiz acumula

pontos, como forma de compensação, à medida que vai avançando no seu aprendizado. O Duolingo é um programa que faz tradução de frases e reconhecimento de vocabulário, remetendo ao aprendizado de línguas das décadas de 1960 e 1970, quando se usava a tradução como método de aprendizagem (LEFFA, 2012).

O aplicativo, em específico, não privilegia a fala espontânea, mas a gravação de algumas frases prontas que, por vezes, são descontextualizadas ou não fazem sentido. É um aplicativo gratuito, mas que também tem a versão paga. Não há dúvidas de que esses aplicativos são um começo para algo maior e, dependendo de como a inteligência artificial for se desenvolvendo, podem soar como uma ameaça ao papel do professor de L2.

Uma tecnologia muito usada no aprendizado e que permite a administração, disseminação e documentação de materiais educacionais para o ensino a distância é o LMS, o *Learning Management System*. Esses softwares educacionais, conhecidos como AVA, que em português significa Ambiente Virtual de Aprendizagem, permite que alunos e professores trabalhem de forma colaborativa, com ferramentas como fórum, lição, tarefa, questionário, wiki e diretório de arquivos. Os mais conhecidos são o Moodle, o *Blackboard*, o *Google Classroom* e o Canvas. Eles foram criados com a intenção de favorecer a interação dos alunos. Entretanto, há críticas empreendidas por algumas pesquisas no que tange a esse sistema, na medida em que ele geraria um aprendizado solitário e o “despejo” de material para estudo, tal como aulas tradicionais de EAD (SANTOS, 2019).

Especificamente para o ensino de língua inglesa, há plataformas digitais de aprendizagem alicerçadas na concepção de *Blended Learning*, ou ensino híbrido. O Instituto de Línguas da Unisinos adotou, de forma urgente em função da pandemia, uma dessas plataformas. Ela é uma compilação do conteúdo do material didático impresso, apresentado de forma a proporcionar a interação entre aluno e máquina, mas não com outros estudantes. Não se trata, assim, de um livro digitalizado em formato PDF, que, por vezes, é apresentado por editoras como solução para aulas remotas.

No LMS adotado pelo Unilínguas, o aluno acessa e aprende a partir da mediação com a uma plataforma de aprendizado, praticando atividades de escuta, fazendo exercícios gramaticais, escutando e praticando diálogos e assistindo a vídeos, além de ter a possibilidade de praticar o idioma por meio de jogos e PPTs, direcionados ao ensino de língua inglesa. Para tanto, uma nova modalidade de aula

foi implementada e dividida em dois momentos: atividades na plataforma, feitas de forma linear e autônoma, ou seja, de modo autoinstrucional, realizadas anteriormente à aula subsequente, e um encontro semanal síncrono, para a prática da fluência com professor e colegas, a partir das atividades desenvolvidas na plataforma. Na busca por uma plataforma para aprendizado de línguas nenhuma atendeu até o momento o ensino e a aprendizagem em rede para desenvolvimento da inteligência coletiva, tal como descrita por Lévy (1999).

Porém, nas aulas síncronas realizadas por webconferência, mediante o uso da plataforma da Microsoft *Teams*, os alunos interagem, co-criam, usam os recursos do aplicativo WhatsApp para enviar e gravar mensagens, compartilham fotos e arquivos, fazem tarefas colaborativas no Microsoft Word e no Moodle, conversam, discutem, usam as salas (*breakout rooms*) para a realização de trabalhos e a prática livre da fala, fazem apresentações e mapas mentais. Procura-se sempre evitar, nestes momentos, atividades da mesma natureza que as realizadas no LMS de forma assíncrona. O encontro entre alunos e professor tem, pois, o objetivo de praticar a fluência, sendo focado em atividades que promovam práticas sociais relacionadas à vida real, potencializando a interatividade.

Segundo Santos (2019), a interação, necessária para o aprendizado, é algo referente às trocas entre professor-aluno ou alunos-professor (um para um), e a interatividade direcionada ao uso das tecnologias no ciberespaço, na aprendizagem todos-todos.

[...] a interatividade manifesta-se nas práticas comunicacionais como e-mails, listas, blogs, videologs, jornalismo online, Wikipédia, Youtube, MSN Messenger, Orkut, chats, MP3 e novos empreendimentos que aglutinam grupos de interesse como cibercidades, games, softwares livres, ciberativismo, webarte, música eletrônica. Cada sujeito pode adicionar, retirar e modificar conteúdos dessa estrutura; pode disparar informações e não somente receber, uma vez que o polo da emissão está liberado; pode alimentar laços comunitários de troca de competências, de coletivização dos saberes, de construção colaborativa de conhecimento e de sociabilidade. (SANTOS; SILVA, p.272, *apud* LEMOS, 2002).

Ou seja, além da interação, a interatividade é parte da cibercultura, em que o aluno se torna agente (HALL, 2019) do seu aprendizado e não um mero receptor do conhecimento, mas, sim, um co-criador da sua aprendizagem.

Segundo Santos e Silva (2009), o desenho didático favorece a bidirecionalidade, que são elementos base para a prática educativa e a formação

cidadã, a exemplo de: “sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, exploração, experimentação, simulação e descoberta” (SANTOS; SILVA, 2009, p.273). Ainda segundo os autores, “para garantir qualidade em sua autoria, o professor precisará contar não apenas com o computador online, mas com um desenho didático que favorece a expressão do diálogo, do compartilhamento e da autoria criativa e colaborativa” (2009, p.273), evidenciando o quanto um bom plano de aula e atividades práticas são essenciais para o sucesso do aprendizado no ciberespaço.

É bastante comum, porém, “[...] encontrar cursos online que apenas disponibilizam textos lineares e outros materiais digitalizados para estudo, muitas vezes chamados de recursos didáticos” (SANTOS; SILVA, 2009, p.274). Esses textos, por sua vez, “servem apenas como fonte de informação e leitura para a construção de tarefas, geralmente individuais, que devem ser disponibilizadas para a correção efetuada pelo assim chamado professor-tutor” (idem). Os autores ressaltam, assim, que “essa prática não garante o diálogo, a interatividade ou a construção coletiva da comunicação e do conhecimento” (SANTOS; SILVA, 2009, p.274), muito antes pelo contrário.

Os autores ainda levantam outros questionamentos em relação aos cursos online, que vão desde a disponibilização de textos em PDF, a abertura de fóruns de discussão e ao próprio papel do docente, ao ocupar uma posição reativa. Ao ter sua ação pedagógica circunscrita à disponibilização e correção de tarefas e ao esclarecimento de dúvidas, ele acaba por perder a oportunidade de potencializar as aulas por meio da internet e da interatividade, o que resultaria em uma educação online de maior qualidade (SANTOS; SILVA, 2009).

Pensar a prática pedagógica para a educação online é antes de qualquer coisa pensar um desenho didático interativo como arquitetura que envolve o planejamento, a produção e a operatividade de conteúdos e de situações de aprendizagem, que estruturam processos de construção do conhecimento na sala de aula online. Estes conteúdos e situações de aprendizagem devem contemplar o potencial pedagógico, comunicacional e tecnológico do computador online, bem como das disposições de interatividade próprias dos ambientes online de aprendizagem. Uma sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. (SANTOS; SILVA, 2009, p.275).

Do mesmo modo, esse desenho deverá ter como premissa a geração de engajamento entre professor, alunos, colegas, tecnologia e mundo real. Na perspectiva do “todos-todos”, tanto alunos, quanto professores, são responsáveis pelo aprendizado, na co-criação e na colaboração, cabendo ao professor a mediação e a promoção da interatividade e da inteligência coletiva (LÉVY, 1993), mediante a construção de um bom planejamento e de um bom plano de aula. Os estudos sobre a cibercultura e o ciberespaço nos mostram que é possível fazer diferente e melhor, inclusive na ASL, tendo em vista a hibridização dos processos de ensino.

Para finalizar, compartilha-se uma espécie de projeção feita por Menezes (2019, p.20) sobre como será o ensino de línguas no futuro a partir do avanço das tecnologias.

Quadro 1 - O Ensino de línguas no futuro

	Projeção de Menezes (2020)	Comentários da autora
1	Os cursos de leitura instrumental vão desaparecer em função do aprimoramento dos programas de tradução automática;	É bem possível, pois o próprio Microsoft Word já traduz um texto inteiro, embora sejam necessários pequenos ajustes;
2	Teremos banda larga de amplo acesso gratuito;	Precisamos de políticas públicas para disponibilizar internet para todos;
3	As baterias vão durar mais e vão ser carregadas em menos tempo;	Não há dúvidas de que as baterias ficarão mais potentes. Temos o exemplo dos carros elétricos;
4	Haverá ampliação de tecnologias assistivas de forma a mediar a interação entre professores e alunos com necessidades especiais;	Já existem softwares que fazem isso e a tendência, a partir da inteligência artificial, é que que melhorem significativamente;
5	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;	Isso já acontece em ambientes universitários, mas as escolas precisam aceitar o seu uso para promover mais aprendizado;
6	As lousas digitais vão ser substituídas por telas de LED grandes e sensíveis ao toque;	Melhora na ferramenta, mas com uso praticamente igual;
7	Os desktops serão substituídos por equipamentos	Já acontece por meio do

	móveis cada vez menores;	telefone inteligente;
8	As atividades de aprendizagem online assíncronas vão se ampliar;	Após a pandemia, não há dúvidas de que já estão ampliadas;
9	Cursos/disciplinas na modalidade MOOCs vão se expandir;	Já estiveram mais em alta, porém a falta de engajamento faz com que os alunos, por vezes, abandonem os cursos;
10	Haverá aumento de aprendizagem autônoma em função dos aplicativos de celulares, que permitem aprender em qualquer lugar e a qualquer hora;	É possível sim, desde que o desenho pedagógico desses cursos melhore de maneira significativa;
11	A vídeo conferência 3D vai ser explorada pelas grandes universidades multicampi, possibilitando a presença de um mesmo professor em vários campi ao mesmo tempo por meio de sua projeção como imagem 3D;	Aqui podemos trazer o Metaverso, que já é uma realidade no mundo;
12	Vão aparecer muitos programas e aparelhos desnecessários e que serão ignorados ou terão vida breve [..];	Sempre existem os programas com vida breve;
13	Haverá ampliação de atividades pedagógicas gamificadas;	É um bom caminho para promover engajamento, co-criação e colaboração entre os alunos e professores;
14	Os livros digitais ganharão cada vez mais espaço e mais prestígio na comunidade acadêmica.	Com certeza. No próprio Unilínguas os alunos usam plataforma digital para inglês e francês.

Fonte: Adaptado de Menezes (2020).

Espera-se que as análises e discussões oriundas deste trabalho, em especial no que se refere à proposta de intervenção delineada, relacionada ao ensino de línguas adicionais na cibercultura, sejam aderentes a este futuro, o qual nunca esteve tão presente!

2.4 O PAPEL DA GESTÃO NO CONTEXTO DA TRANSFORMAÇÃO DIGITAL

Em tempos de transformação digital e pandemia, o trabalho dos gestores das instituições de ensino ficou bem mais complexo, sobretudo nos estabelecimentos particulares que dependem do pagamento das mensalidades dos alunos para sobreviver, mas, igualmente, nas escolas públicas, onde o investimento em tecnologia é baixo.

Para os gestores, é essencial que se entenda o quanto a transformação digital impacta e impactará ainda mais a educação. Neste cenário de incertezas, é preciso

pensar em como administrar todas as mudanças, sobretudo com relação à preparação dos alunos para um futuro que ainda desconhecemos. Di Felice (2021, p.9) nos ajuda a entender esse contexto de transformações, afirmando que as mudanças vão além da pandemia, uma vez que se encontram marcadas por outras duas grandes transformações.

Além do contexto pandêmico, nossa época está marcada por outras duas grandes transformações: de um lado, o advento das redes digitais de interação, das redes neurais e das formas de inteligência automatizadas conectivas; do outro, o surgimento das mudanças climáticas e de uma profunda crise ecológica [...]. (DI FELICE, 2020, p.9).

Di Felice (2020) explica que esse processo de transformação que envolve as redes digitais e neurais mudam toda lógica de pensamento analógico e de domínio que sempre tivemos. Segundo o autor, esse processo de transformação inclui formas de inteligência automatizadas que estão conectadas com objetos, os quais, até então, eram tidos como inanimados. Os softwares ganham vida na hora em que começam a transmitir informações, criando um novo tipo de ecologia que não é mais determinada pelo sujeito em si, mas, sim, estabelecida em rede, pelo não humano, pelo digital.

[...] os não humanos e o mundo material, os objetos, as coisas e todas as entidades, tradicionalmente pensadas, no interior da concepção ocidental, como matérias, substâncias e formas inanimadas, passaram por um processo qualitativo de transformação. Os artefatos técnicos e a tecnologia, que sempre identificamos como instrumentos sob o nosso controle, obedientes e destinados a um uso, após os processos de digitalização e as últimas gerações de conectividade, ganharam vida e começaram a transmitir informações, começando a interagir entre si de modo autônomo, transmitindo dados via internet e experimentando uma condição comunicativa inédita. A difusão dos sensores, a construção de redes informativas de coisas (Internet of Things) e o automatismo das relações entre grandes quantidades de dados (big data) produziram um novo tipo de protagonismo extra-humano, caracterizado por formas específicas de interação não mais ativadas após um comando nosso. Trata-se de uma verdadeira transformação ontológica. (DI FELICE, 2020, p.19).

Sendo assim, a transformação das redes digitais de interação, *big data*, internet das coisas e a complexidade das nossas relações desafiam a todos nós, não só no âmbito da educação e da gestão, mas em toda a dinâmica de nossas vidas, confirmando um novo tipo de protagonismo que independe do nosso controle. A rede e o não humano conseguem processar a informação em uma velocidade tão grande que o cérebro humano não consegue acompanhar. De acordo com Accoto (2020), o software está no comando e cada vez mais incorporado nas nossas vidas e, por se

tornar tão familiar, torna-se invisível. E esse software, de alguma forma, já está presente na vida dos estudantes e incorporado em suas rotinas.

Logo, os gestores precisam se abrir ao novo, permitir que esses softwares entrem na sala de aula e sejam usados em favor da educação. Cabe ao gestor/diretor das escolas validar o seu uso. No passado, usávamos as enciclopédias para pesquisa, hoje, usamos o Google. O meio mudou, a rapidez e a facilidade de acesso à informação também, apesar de a finalidade ser a mesma.

Accoto (2020) nos alerta acerca da necessidade de formação/educação e da aprendizagem humana dessas tecnologias, do aprender e do desaprender tão necessários nesses novos tempos.

Dados os ciclos de aceleração, obsolescência e inovação tecnológica cada vez mais rápidos, serão fundamentais as capacidades dos consumidores e empregados de desaprender e reaprender rapidamente. Muitos dos aplicativos com os quais interagiremos ainda não foram inventados, os que estão surgindo passarão por processos de prototipagem e descarte rápidos, os do mercado serão constantemente atualizados para habilitar novas funções e interfaces. Diante desse estado de mudança contínua, saber desaprender (unlearning) será uma competência profissional e pessoal pelo menos tão importante quanto saber aprender rapidamente ou saber pesquisar em rede conhecimento e informação. (ACCOTO, 2020, p.44).

Esse processo de transformação vem acontecendo há algum tempo. E, apesar da tecnologia de ponta que hoje temos, Accoto (2020, p.41) alerta que “muitos aplicativos com os quais interagiremos ainda não foram inventados”. Embora a quebra das barreiras geográficas trazidas pela cibercultura tenham derrubado fronteiras e aplicativos para aprendizado e uso de línguas tenham sido criados, ainda não foram resolvidas questões de ordem linguística e cultural que dificultam a comunicação entre as nações.

O médico polonês Lázaro Luís Zamenhof (1888), na tentativa de quebrar essas barreiras, publicou a versão inicial do idioma Esperanto, com a intenção de criar uma língua de mais fácil aprendizagem, que servisse como língua franca internacional para toda a população mundial. Como a língua está ligada à cultura de seus povos e envolve sentimentos, essa língua artificial não vingou. Percebemos, porém, que a tecnologia tem tentado amenizar essa barreira com os softwares de tradução, mas, mesmo assim, ainda não resolve o problema.

Há não muito tempo, o Microsoft Teams anunciou que os PPTs em apresentações podem também ser traduzidos instantaneamente, facilitando a

comunicação nas reuniões entre falantes de diferentes idiomas. Em viagens internacionais, além de podermos usar os aparelhos de tradução de voz instantâneos, para nos comunicarmos por meio de pequenas interações, também já encontramos robôs humanóides que interagem com hóspedes de hotéis; ou seja, falar a língua dos hóspedes será somente um passo a ser dado na melhoria desses robôs. Quem tem uma assistente virtual sabe que esses gadgets fazem muitas coisas, mas, se o comando não for direto, as assistentes se perdem.

Ao mesmo tempo em que as tecnologias têm quebrado barreiras da língua, colocando em dúvida do que vem a ser tecnológico e/ou humano, elas acabam se tornando um pesadelo para gestores e professores das escolas de idioma, os quais podem, com o tempo, perder seus espaços de atuação profissional para essas novas tecnologias inteligentes que facilitam a vida das pessoas.

De acordo com Williamson (2017), as máquinas estão sendo preparadas para ficarem cada vez mais inteligentes, mais responsivas e adaptáveis. Isto é: as máquinas aprendem à medida que vamos alimentando-as com dados. Williamson (2017) complementa que as máquinas estarão integradas com a educação, que vão desde as propostas de políticas educacionais às práticas de ensino: “*big data* pode ajudar as pessoas a aprender mais, aprender mais rápido e aprender melhor. [...] *Big data* pode ajudar alunos em escolas, faculdades e universidades, fornecendo *feedback* de progresso e recomendações do que fazer para melhorar” (WILLIAMSON, 2017, s/p, tradução nossa).

Enfim, tudo isso acaba se tornando um desafio para a gestão educacional – o quanto a tecnologia influencia e influenciará a gestão da educação com todas essas facilidades, não só no ensino e aprendizagem de línguas, mas em um contexto geral de educação, impactando o planejamento do que ensinar e do que não ensinar, além dos custos que essas tecnologias acarretam para as instituições.

As transformações no mundo digital e tecnológico que afetam a educação, previstas por Di Felice (2020) e Accoto (2020), devem ser, mais do que nunca, levadas em conta pelos gestores educacionais, para que se possa buscar alternativas e resultados mais efetivos na educação. Segundo Accoto (2020, p.57), “um longo, mas inevitável percurso nos espera, nos próximos meses e anos”. Para entendermos melhor o que isso representa, o autor nos traz um dado que mostra a rapidez dessas mudanças e transformações.

[...] em cinco anos, de 2011 a 2016, as cinco maiores empresas do mundo por capitalização de mercado não são mais empresas do setor petrolífero ou bancário e apenas em uma parte mínima de tecnologia (Exxon, PetroChina, Shell, ICBC e Apple), mas são todas empresas de tecnologia com um forte componente de software (Apple, Alphabet, Microsoft, Amazon e Facebook). (ACCOTO, 2020, p.27).

Trata-se, sem dúvida, de um dado que inquieta e impressiona, principalmente pela rapidez da mudança. As transformações trazem sentimentos de medo, pois podem ser sentidas como um distanciamento do que conhecemos e causar grande desconforto, resistência e incertezas. A inovação nos desacomoda para dar lugar ao novo e ao diferente, o que pode assustar gestores e professores.

Qualquer mudança na educação, mesmo que pequena, pode ser considerada um grande risco. Não é em vão que muitos pesquisadores têm trazido para os seus estudos o conceito da educação bancária de Paulo Freire (1988), em que o aluno é considerado um cofre vazio, onde o conhecimento é depositado, e praticamente inexistente espaço para a co-criação e a criatividade. É por isso que os gestores precisam, para além de entender, apropriar-se desse mundo de transformações tecnológicas, a fim de que a pedagogia bancária não prepondere mais nos diferentes contextos educativos.

Na posição de gestores educacionais, temos que promover junto aos alunos e professores a motivação para arriscar, na tentativa de experimentar outros ambientes de ensino e aprendizagem. A pandemia nos forçou a isso e são essas descobertas que temos que impulsionar. Segundo Schlemmer, *et al.* (2020, p.764), “as transformações digitais têm provocado alterações na Educação, mas ainda não disseminadas”; isto é, temos que aproveitar o momento para formar professores para a disseminação de novas formas de ensinar e aprender. Schlemmer, *et al.* (2020, p.765-766) alertam que a transformação “tornará os computadores muito mais poderosos que os supercomputadores atuais”.

Vivemos a quarta revolução industrial (SCHWAB, 2016) provocada, principalmente, pelo desenvolvimento das pesquisas na área da Ciência da Computação. Essa revolução é marcada pela emergência acelerada de diferentes Tecnologias Digitais (TD), interligadas por redes de comunicação digital sem fios, capazes de conectar, de forma inteligente, pessoas, coisas e lugares, ou seja, anything, anywhere, anytime, bem como mapear os percursos dessa conexão e fazer recomendações. (SCHLEMMER, *et al.*, 2020, p.765-766).

Conforme os autores, nessa “nova” forma de ver a educação, por meio de redes

interligadas de comunicação digital sem fios, podemos aprender de qualquer lugar (anywhere), a qualquer hora (anytime) e qualquer coisa (anything), sem que tenhamos um espaço físico definido para aprender. Porém, não podemos esquecer as interações pessoas-pessoas em espaços físicos presenciais que fazem parte da natureza humana, principalmente nas escolas de educação básica.

Uma das questões trazidas por Schlemmer *et al.* (2020) diz respeito aos desafios que toda essa mudança traz para o campo e, notadamente, aos próprios gestores educacionais.

Entre os desafios, no campo da educação, está a necessidade de formar pessoas que sejam capazes de aprender, viver, conviver e atuar nessa sociedade hiperconectada, de maneira responsável, crítica e cidadã, a fim de transformá-la. Para tal, a inovação e as tecnologias precisam estar focadas nas humanidades e no necessário desenvolvimento social e ambiental sustentável. (SCHLEMMER, *et al.*, 2020, p.772).

Nesse sentido, Schlemmer, *et al.* (2020) esclarecem que é fato que a transformação digital, ciber-física, vem exigindo o desenvolvimento de outra ordem de competências, para além das consideradas fundacionais, como a literacia e cálculo.

Essas representam apenas o ponto de partida do caminho para a mestria das competências consideradas chave do século XXI, como a comunicação, a colaboração, a criatividade e o pensamento crítico e resolução de problemas (WEF, 2015) e, ainda, a curiosidade, a iniciativa, a cooperação e a inventividade (KASTRUP, 2015). (SCHLEMMER, *et al.*, 2020, p.773).

Percebemos, a partir das reflexões compartilhadas, o quanto tudo está conectado à formação de professores, pois são eles os agentes dessa mudança. Cabe ao gestor educacional promover processos e espaços formativos potentes, criando iniciativas que favoreçam mudanças paradigmáticas urgentes neste cenário.

2.4.1 Modelo de Negócios e Sustentabilidade financeira

Uma outra questão de extrema importância a ser enfrentada pelos gestores é relativa à sustentação financeira das instituições educacionais, sobretudo devido ao aumento da concorrência, que se tornou bastante acirrada nos últimos tempos e o custo de todo aparato tecnológico que é muito caro. Surpreendentemente, a educação movimenta grandes quantias de dinheiro no mundo e é um grande mercado. Segundo Santos (2010), os gastos com educação são elevados a cifras de bilhões de dólares.

As despesas mundiais com a educação ascendem a 2000 bilhões de dólares, mais que o dobro do mercado mundial do automóvel. É, pois, à partida, uma área aliciante e de grande potencial para um capital ávido de novas áreas de valorização. Desde o início da década de 1990, os analistas financeiros têm chamado a atenção para o potencial de a educação se transformar num dos mais vibrantes mercados no século XXI. Os analistas da empresa de serviços financeiros Merrill Lynch consideram que o sector da educação tem hoje características semelhantes às que a saúde tinha nos anos 1970: um mercado gigantesco, muito fragmentado, pouco produtivo, de baixo nível tecnológico mas com grande procura de tecnologia, com um grande défice de gestão profissional e uma taxa de capitalização muito baixa. (SANTOS, 2010, p.20).

Olhar para a educação como um negócio, em que há investimentos, lucros, salários de professores a serem pagos e concorrência é um pouco assustador para quem está iniciando na área da gestão educacional. No Instituto de Línguas da Unisinos não é diferente. Além do pedagógico, precisamos dar conta das questões financeiras, tais como: números de alunos matriculados, pagamentos de professores, concorrência no âmbito do ensino de línguas, entre outras, ao passo que, se não há matrículas, não há ensino e não há dinheiro para pagamento de professores. A experiência na coordenação do Instituto fez com que meu olhar de professora preocupada com o aprendizado dos alunos se transformasse, também, mediante uma compreensão mais ampla de que a educação é um negócio, precisa sobreviver, gera empregos e movimenta a economia.

Dito isso, percebemos que o trabalho no campo da gestão educacional é bastante desafiador, sobretudo ao levarmos em consideração o que enfrentamos e enfrentaremos no futuro, como vimos em parágrafos anteriores. A concorrência no mercado de ensino de línguas, especialmente de inglês, por sua vez, é enorme e, por isso, nos exige uma certa agilidade e flexibilidade nas tomadas de decisões, principalmente quando a estratégia não está bem clara ou definida.

Considerando que um dos objetivos da pesquisa é apresentar sugestões para a criação de um modelo de negócios que atenda à necessidade de sustentabilidade econômico-financeira do Unilínguas, é importante descrever o que compreende um modelo desses. Para Osterwalder e Pigneur (2011, p.14), “um modelo de negócios descreve a lógica da criação, entrega e captura de valor por parte de uma organização”. Os autores criaram o *Business Model Generation* – Inovação em Modelos de Negócios, que é um manual prático e inspirador, pensado para que empreendedores possam estruturar uma visão completa do negócio, agilizando a

tomada de decisões.

De acordo com eles, a estrutura do *Business Model Generation* é formada a partir da visualização de um quadro, ou Canvas, com nove blocos, em uma única folha. Com componentes que se relacionam entre si, o Canvas facilita a visualização do modelo de negócios a partir de um exercício para levantar hipóteses, que serão testadas, aperfeiçoadas ou substituídas por outras de forma rápida e ágil, para que seja executado imediatamente.

Segundo os autores (*idem*), os nove componentes desse bloco englobam quatro áreas principais de um negócio: clientes¹³, infraestrutura e viabilidade financeira, que são: Segmentos de Clientes, Proposta de Valor, Canais, Relacionamento com Clientes, Fontes de Receita, Recursos Principais, Atividades Chaves, Parcerias Principais e Estrutura de Custo. Os autores afirmam que o “modelo de negócios é um esquema para a estratégia ser implementada através das estruturas, dos processos e sistemas organizacionais” (OSTERWALDER; PIGNEUR, 2011, p.15). A figura 11 ilustra o Canvas do Modelo de Negócios proposto por Osterwalder e Pigneur, que será usado e implementado no dia a dia na rotina de trabalho no Unilínguas, dentro da proposta de intervenção.

¹³ Clientes – No caso do Unilínguas são alunos.

Figura 11 - Business Model Canvas

The Business Model Canvas				
Designed for:		Designed by:		Date:
Version:				
Key Partners 	Key Activities 	Value Propositions 	Customer Relationship 	Customer Segment 
	Key Resources 		Channels 	
Cost Structure 		Revenue Streams 		

This work is licensed under the Creative Commons Attribution-ShareAlike 3.0 Unported License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/> or send a letter to Creative Commons, 171 Second Street, Suite 300, San Francisco, California, 94105, USA.

copyright Canvas: Strategyzer AG
The masters of Business Model Generation and Strategyzer

Sketch template by:
Tobias Tiefert | Branding & User Experience
www.tobiasTiefert.com

Strategyzer
strategyzer.com

Fonte: Strategyzer.com (2022).

São muitos os questionamentos feitos pelos autores para o exercício do levantamento de hipóteses, que devem ser analisados a partir de cada item do Canvas; por exemplo: que valor entregamos ao cliente (aluno)? Qual o problema que estamos ajudando a resolver? Que necessidades estamos satisfazendo? Que conjunto de produtos e serviços estamos oferecendo? Essas questões ilustram apenas uma pequena parte do que temos que ter em mente na criação ou modificação de um modelo de negócios.

A proposta do Canvas Modelo de Negócios permite que visualizemos todos os itens do quadro para evitarmos que esqueçamos um ponto básico importante. Além disso, temos a flexibilidade de mudar de rota se for necessário. Percebemos, assim, que as responsabilidades dos gestores educacionais são enormes em meio aos desafios que se aproximam. Lück (2009) nos ajuda a entender as atribuições que englobam o trabalho de um gestor educacional, que são:

Figura 12 - Atribuições do gestor educacional



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Como competência da gestão administrativa, Lück (2009, p.105) nos esclarece que cabe ao gestor educacional gerenciar “[...] a correta e plena aplicação de recursos físicos, materiais e financeiros da escola para melhor efetivação dos processos educacionais e realização de seus objetivos”, ou seja, a educação como um negócio a ser gerido faz parte da competência de um gestor. Além das atribuições trazidas na figura acima, acrescentaria, ainda, ações ligadas ao marketing, à estratégia para atrair alunos, ao enfrentamento da concorrência e ao desenvolvimento de uma cultura inovadora.

Podemos perceber que não é tão simples gerenciar um negócio, sendo ele no âmbito da educação, ou não. E, no caso do Unilínguas, os alunos estudam línguas para aprimorar o seu currículo, não sendo uma obrigatoriedade, tal como as disciplinas de graduação, por exemplo. Tudo isso torna esse negócio bem mais desafiador de ser administrado, ainda mais com a aceleração da transformação digital.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA

Trata-se de uma investigação inscrita na área de conhecimento das ciências humanas, especificamente no campo da educação. Enquanto pesquisa aplicada, ela “[...] abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas identificados no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem [...], com vistas à aplicação numa situação específica” (GIL, 2017, p.31). Neste caso, considerando esta premissa, pode-se dizer que o problema identificado pela pesquisadora diz respeito à necessidade da construção de um novo modelo de negócios para o Instituto, mediante processos de hibridização do ensino.

Essa necessidade se torna ainda mais latente, na medida em que, em razão da pandemia do novo coronavírus, os atuais alunos puderam experienciar o estudo de uma língua adicional em ambiente online. Assim sendo, este contexto bastante específico serviu de subsídio, entre outros aspectos, para a construção do produto a ser entregue, em consonância aos propósitos do Mestrado Profissional em Gestão Educacional, que pressupõe a realização de pesquisas aplicadas.

Quanto aos objetivos, a investigação se caracteriza, igualmente, como descritiva. Esse tipo de investigação, na maioria das vezes, é realizado com objetivos profissionais e tem como finalidade levantar opiniões, crenças e atitudes e características de um determinado grupo de pessoas (GIL, 2017). Ou seja, conforme destacado no parágrafo anterior, entende-se que os alunos que tiveram aulas online trouxeram dados relevantes para análise e posterior tomada de decisão quanto ao novo modelo de negócio a ser implementado.

E quanto aos procedimentos, é uma pesquisa de levantamento, o qual se caracteriza pela “interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” (GIL, 2017, p.36), qual seja: a percepção quanto às aulas online durante o período da pandemia. Assim sendo, pretendeu-se conhecer e entender como os alunos percebem as aulas em ambiente online no Instituto de Línguas da Unisinos, configurando essa pesquisa a partir da abordagem qualitativa, pois de acordo com Creswell (2007) essa pesquisa se define da seguinte forma:

A pesquisa qualitativa é um meio para explorar e para entender os significados que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve as questões e os procedimentos

que emergem, os dados tipicamente coletados no ambiente do participante, a análise dos dados indutivamente construída a partir das peculiaridades para os temas gerais e as interpretações feitas pelo pesquisador acerca dos significados dos dados. (CRESWELL, 2007, p. 26).

Como instrumento para a coleta de dados, optou-se pelo uso do questionário, cujo aprofundamento enquanto técnica de pesquisa será discutido na próxima seção, juntamente com a descrição dos participantes e o contexto em que estão inseridos.

3.2 COLETA DE DADOS

Segundo Gil, (2017), não existem normas rígidas para a elaboração de um questionário, mas é preciso seguir e observar algumas questões, como, por exemplo, a elaboração de perguntas, que devem ser formuladas de forma clara, concreta e precisam estar relacionadas ao tema proposto. O questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas. Particularmente nesta investigação, o instrumento iniciou com as perguntas fechadas, finalizando com as abertas. Gerhard *et al.*, (2009, p.69) nos explicam no que consiste um questionário:

É um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado. (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p.69).

De acordo com Gerhard e Silveira (2009), é importante realizar uma amostragem com um pré-teste do questionário. Depois de elaborado, “o questionário precisa ser testado antes de sua utilização definitiva, por meio da aplicação de alguns exemplares em uma pequena população escolhida” (p.70). Outro ponto trazido pelos autores é com relação à “observância de normas precisas, a fim de aumentar sua eficácia e validade do questionário” (idem), existindo três tipos de questões: fechadas, abertas e mistas. As questões abertas oportunizam respostas mais livres. As questões fechadas, por sua vez, permitem a escolha de uma ou mais respostas a partir de uma lista apresentada, resultando na padronização e na uniformização dos dados coletados. Já as questões mistas são definidas como um pouco de cada, abertas e fechadas.

Para sua construção, foram levados em conta, entre outros aspectos, o cenário em que a investigação foi realizada, bem como seus participantes. Tal como

sinalizado, a pesquisa foi desenvolvida junto aos alunos que estudam inglês e professores do Unilínguas por meio de um questionário online, publicado no *Google Forms*¹⁴. Esse questionário foi encaminhado aos matriculados em 2021/2 e professores de inglês no período de 8 a 19 de novembro de 2021 e foi aplicado pelas professoras das turmas de inglês ON, que é o curso 100% online e presencial remoto.

Gil (2017, p.76) afirma que as “perguntas referentes a sentimentos, crenças, padrões de ação [...] são mais difíceis de ser respondidas”, exigindo do pesquisador um esforço e cuidados redobrados na realização do instrumento. Isto é, ao considerar o tema do trabalho, entende-se que este foi o principal desafio da coleta, visto que são justamente estas as dimensões abordadas.

Atualmente, cerca de 400 alunos estudam uma língua adicional no Unilínguas, podendo ser ela alemão, coreano, espanhol, francês, inglês, italiano ou japonês. É importante notar que, embora o Instituto esteja hoje vinculado à Unidade Acadêmica de Graduação da Unisinos, seus alunos não precisam, obrigatoriamente, ter vínculo com a graduação para estudar, uma vez que os cursos são abertos à comunidade.

O Unilínguas exerce um papel fundamental na Unisinos, que busca ser uma universidade global de pesquisa. Para que esse objetivo seja alcançado, é preciso saber e dominar línguas para se comunicar com o mundo. Nesse sentido, a Universidade oferece cursos gratuitos, por meio da Plataforma LAB¹⁵, na qual são ofertadas atividades de formação integral para os alunos matriculados na graduação e cabe ao Unilínguas a oferta de cursos de idiomas gratuitos, com exceção da língua inglesa, que é pago. Dessa forma, a receita financeira provém, essencialmente, dos cursos de inglês e de alguns pagantes dos outros idiomas, os quais não têm vínculo com a graduação da Universidade.

Então, como base de amostra, a pesquisa foi realizada com os alunos do curso de inglês, que representam 30% dos matriculados e são os que sustentam financeiramente o Instituto. Com a chegada da pandemia do Coronavírus, o Unilínguas perdeu cerca de 40% do total de alunos pagantes, números que causam

¹⁴ Google Forms é um aplicativo de gerenciamento de pesquisas lançado pelo Google. Os usuários podem usar o Google Forms para pesquisar e coletar informações sobre outras pessoas e também podem ser usados para questionários e formulários de registro.

¹⁵ O propósito dos cursos da Plataforma LAB é propiciar o desenvolvimento de competências transversais, que potencializem os saberes demandados no mercado de trabalho e no convívio social para pensar a formação integral da pessoa humana e sua capacitação ao exercício profissional, mediante o aprendizado contínuo, que transcende o currículo e se constitui a partir de novas relações entre a sociedade e seus atores.

preocupação sobre o futuro do Instituto.

Para contextualizar, vale mencionar que o Unilínguas é referência na região no ensino de idiomas. Desde sua criação, em 1994, já recebeu mais de 45.000 estudantes, oferecendo acesso à mobilidade acadêmica, oportunidades de emprego, viagens internacionais, interação com estrangeiros, comunicação em situações cotidianas e diversidade cultural mundial. O Instituto tem por finalidade atender à comunidade universitária e ao público externo, além de promover o ensino de línguas em nível de extensão universitária. Além das aulas regulares, que fazem parte do curso Global, o Unilínguas trabalha com ensino de línguas em organizações, com o curso chamado *In-company*, e tem parcerias com empresas do Vale dos Sinos.

O Instituto também participa do programa Mobilidade Acadêmica para estudantes de graduação da Unisinos e aplica provas de proficiência para alemão, espanhol, francês, inglês e italiano, certificando seus estudantes com resultados que seguem o padrão internacional do CEFR, Quadro Europeu Comum de Referências para Línguas, como garantia de proficiência. Esse certificado pode ser apresentado globalmente nas universidades parceiras, como comprovação de conhecimento em nível internacional. Além dessas provas de proficiência, o Instituto também é centro aplicador das provas de TOEFL e TOEIC, que são testes conhecidos mundialmente. Sendo assim, o Unilínguas é uma porta aberta para a internacionalização da Universidade.

Esta breve contextualização evidencia, de algum modo, a diversidade de atuação do Instituto, ainda que sua principal fonte de receita, tal como sinalizado, provenha das matrículas no curso Global de língua inglesa. Compreende-se, assim, que a crise sanitária e social instalada forçou os negócios a se reinventarem. No caso do Unilínguas, particularmente, com a proposta de ensino online e a criação de um produto chamado de Unilínguas ON, antecipou-se, de algum modo, o que se havia pensado como proposta de intervenção neste mestrado. Nesse sentido, a entrega feita está diretamente relacionada a uma remodelagem dessa proposta pedagógica, se for necessário, mediante sugestões que sirvam para alicerçar e consolidar um novo modelo de negócios para o Instituto.

Com a pandemia do novo coronavírus e a transposição das aulas para o ambiente virtual, um novo curso foi desenhado na perspectiva da sala de aula invertida, o qual é mediado por uma plataforma de aprendizagem *blended learning*. Neste modelo, os alunos fazem as atividades previamente ao encontro síncrono com

colegas e professor, que tem como objetivo a prática da fala para fluência. Esse encontro síncrono tem duração de 1h30min.

O preço do curso, por sua vez, comparado ao das aulas presenciais, foi reduzido, devido à diminuição do tempo da aula síncrona, e a plataforma foi incluída no custo. O aluno não precisa se preocupar em adquirir o material didático e pagar extra, fazendo com que o curso se torne mais atrativo. Além disso, uma pesquisa de mercado foi realizada, sendo que os preços do Unilínguas, em relação aos praticados pela concorrência, estão bem convidativos. Esse curso é um novo produto e é ofertado no formato 100% online. O aluno pode, igualmente, fazer o módulo intensivo, que corresponde a dois níveis em um semestre, possibilitando a finalização do curso em dois anos. As ofertas do curso intensivo são as que apresentaram maior número de matriculados. Acredita-se que os alunos tenham pressa em aprender e “sair falando” e acabam escolhendo essa modalidade.

Com o uso da plataforma, acredita-se que o aluno consiga aprender mais rápido do que ter um encontro por semana e utilizar um livro fixo. Trata-se, porém, de uma aposta de certa forma ambiciosa, uma vez que o aluno precisa se preparar para a atividade síncrona, embora tenha a possibilidade de estar em contato com o idioma diariamente. Esses cursos novos são chamados de Unilínguas ON, contemplam os idiomas inglês e francês, não há gratuidade, são 100% online e se diferenciam do regular presencial pelos nomes: Inglês ON e Francês ON.

A iniciativa foi projetada tendo em vista o contexto de crise sanitária e social emergido em 2020. No entanto, tal como destacado na introdução deste trabalho, essa mesma crise fomentou e mesmo adiantou uma série de transformações nos serviços, incluindo os educacionais. Assim sendo, ao valer-se desta primeira experiência, compreende-se que temos aí uma oportunidade para, a partir de uma imersão no tema da hibridização dos processos de ensino e aprendizagem, articulada a um levantamento junto ao público-alvo do Instituto, reconfigurar o modelo de negócios do Unilínguas.

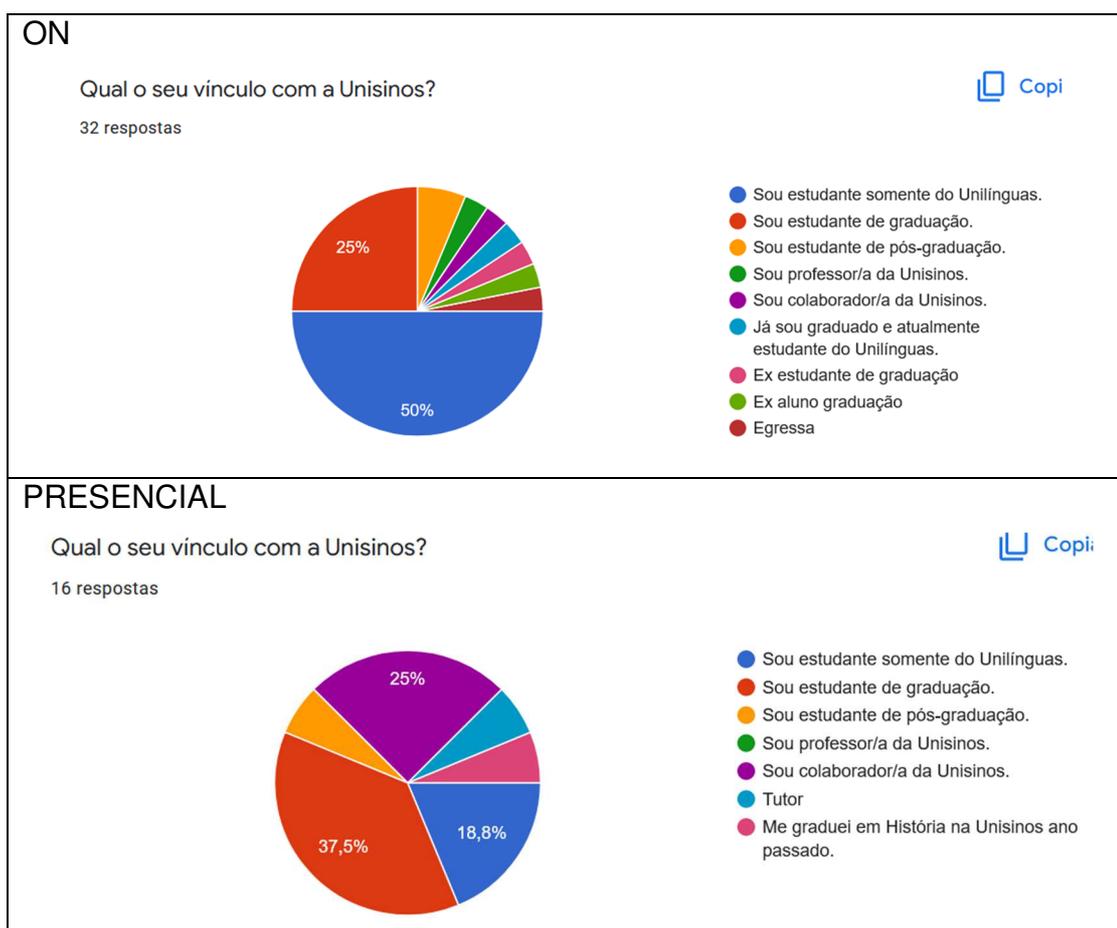
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Esta pesquisa foi realizada por meio de três questionários adaptados para cada público: presencial (que, devido à pandemia, esteve na modalidade presencial remota), online e outro para os professores do Unilínguas. Os questionários foram organizados no Google Forms. O primeiro deles foi aplicado junto aos professores de inglês do Unilínguas que lecionam nas turmas ON (100% online) e presencial remoto. São quatro professores que atuam nessas modalidades, sendo que foram recebidos três retornos (a pesquisadora, integrante do grupo, não respondeu). O segundo questionário foi aplicado com os alunos do curso de inglês ON, totalizando 57% dos alunos matriculados que responderam ao questionário. E o terceiro deles foi remetido aos alunos do curso de inglês presencial, o que também corresponde a 57% dos alunos matriculados na modalidade.

A intenção, mediante a aplicação dos três questionários, foi de identificar as experiências, os interesses e as preferências de professores e estudantes do Unilínguas quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua adicional em ambiente online. Os questionários, por sua vez, diferem-se em alguns aspectos em se tratando dos alunos dos cursos online e presencial e, no caso das perguntas feitas aos professores, elas incluem percepções a respeito da eficiência das práticas pedagógicas empreendidas. A pesquisa foi realizada em novembro de 2021. Cada questionário levou, em média, dez minutos para ser respondido e foi aplicado pelos professores titulares de cada nível.

Na primeira parte do instrumento, trabalhou-se com dados gerais, a fim de identificar quem é o aluno do Unilínguas, se é um aluno da Unisinos, ex-aluno, ou aluno externo. Esse dado é importante, pois esclarece onde devemos focar as campanhas de marketing. No curso presencial, 37,5% são alunos dos cursos de graduação da Unisinos; 25% colaboradores da Unisinos (muitos, neste caso, recebem bolsa de 50%) e 18,8% são alunos somente do Unilínguas. No curso ON, o resultado já foi diferente, pois 50% dos respondentes são alunos somente do Unilínguas, apontando para um o aluno que quer ter vínculo com a Universidade e o curso de idiomas proporciona esse vínculo ou, ainda, pode ter sido atraído pela proposta, além de vários outros fatores. Além disso, o fato de o curso ser online pode ser fator importante para atrair estudantes de outras localidades, mais distantes do campus da Unisinos.

Figura 13 - Identificação aluno do Unilínguas



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Quanto aos professores que responderam ao questionário, todos eles trabalham no Unilínguas entre 5 e 20 anos, são experientes e têm formação na área de Letras.

Cabe reforçar que a pesquisa foi realizada em um momento bem atípico, devido à pandemia do coronavírus. O curso ON, que é 100% online, foi desenvolvido no decorrer da realização deste mestrado, antecipando-se, assim, o que seria proposto, de certo modo, ao final deste trabalho. Durante esse período, muitos negócios tiveram que se reinventar para sobreviver e com o Unilínguas não foi diferente. Como resultado, percebemos um aumento nas matrículas no curso ON comparadas às do curso presencial (ainda que ofertado, durante um tempo, em ambiente remoto). Os questionários também buscaram verificar se o ensino de línguas adicionais no Unilínguas pode ser mais escalável sem que se abra mão da excelência acadêmica.

A partir da análise de dados, o capítulo foi dividido em três seções: 4.1 *Interação e conversação em ambiente online*; 4.2 *A gramática da língua*; e 4.3 *Pandemia, aulas*

online e flexibilidade de tempos e espaços.

4.1 INTERAÇÃO E CONVERSAÇÃO EM AMBIENTE ONLINE

A pesquisa mostra que a maioria dos alunos valoriza a interação, a conversação e os jogos online realizados em aula, o que nos faz lembrar que, em ambiente online, sincronicidade e presença digital são fundamentais para a aprendizagem de uma língua adicional. Segundo Lantolf (2001), a partir dos estudos de Vygotsky, o aprendizado de uma língua adicional acontece pela mediação, que pode ser realizada pela interação com pessoa mais experiente ou com uma ferramenta, a exemplo da menção aos jogos feita pelos alunos. Por ser uma atividade lúdica, o jogo permite que o aluno se sinta à vontade para errar e acertar, uma vez que estas são características dos jogos. Trata-se, assim, de uma estratégia importante de ser mobilizada na aprendizagem de língua adicional, pois promove a conversação de forma mais real e a emoção também entra neste contexto.

Alguns depoimentos de alunos¹⁶, cujos nomes foram substituídos pelos de personagens do desenho animado Os Jetsons, evidenciam a discussão anterior acerca dos jogos e da relevância da conversação.

Elroy Jetson – *“Gosto quando a professora utiliza o jogo, fica bem didático e divertido. Geralmente é onde surgem dúvidas sobre o conteúdo, além da conversação, que considero ser de suma importância nas aulas online.”*

Judy Jetson – *“utilização de diversas ferramentas com jogos dinâmicos.”*

Jane Jetson – *“os jogos de perguntas realizados pela professora e as atividades que envolvem conversação.”*

George Jetson – *“os jogos interativos e exercícios de fixação.”*

Rosie – *“jogos com explicação do conteúdo no momento da interação.”*

De acordo com Hall (2019), para acontecer aprendizagem de língua adicional, a emoção, a motivação e a oportunidade para interagir são fundamentais para o sucesso do desenvolvimento da fala.

A aprendizagem de L2 depende de emoção, motivação e oportunidade. O instinto interacional pode estimular adolescentes e adultos aprendizes de L2

¹⁶ Não houve qualquer correção gramatical aqui. As respostas dadas pelos estudantes foram transpostas de maneira literal para o documento.

a buscar relacionamentos emocionalmente gratificantes e motivadores com outras pessoas que falam a língua que estão aprendendo. Quanto mais positivamente eles avaliarem suas interações potenciais com os outros, mais esforço os aprendizes de L2 farão para participar delas e se conectar a outras pessoas. (HALL, 2019, p.62, tradução nossa).

Santos (2019, p.144) acrescenta que “quando conseguimos que os estudantes online soltem suas vozes, suas narrativas, suas imagens, suas oralidades, podemos dizer que a docência online realmente foi vivenciada.” Essas interações fazem com que os alunos se engajem em atividades de prática social e socialização que são inerentes ao ser humano. E, nas opiniões trazidas pelos alunos, o jogo e a conversação colaboram para que o aprendizado do idioma ocorra de forma prazerosa e colaborativa. Além disso, Hall (2019) afirma que a sala de aula é um lugar onde a socialização acontece e o professor é um agente dessa socialização, integrando o aluno nesse universo de linguagem e cultura.

Além das questões práticas de linguagem desenvolvidas pelos alunos nas aulas síncronas, Hall (2019) esclarece que os recursos que usamos para ensinar linguagem são meios significativos que incluem as multimodalidades, materiais escritos e digitais, os livros didáticos, imagens e vídeos, objetos, diversos tipos de atividades instrucionais e até mesmo os arranjos espaciais de nossas salas são componentes essenciais para o êxito dessas aulas. As decisões que tomamos, então, em termos do que ensinar, como ensinar, o quê, de como fomentar participação de todos, entre outras, são determinantes para o desenvolvimento dos repertórios linguísticos dos alunos, que são as construções linguísticas que desenvolvemos a partir das nossas experiências de vida (HALL, 2019), não podendo ser desconsideradas em um mundo cada vez mais multi/plurilíngue.

De fato, o ensino de língua adicional é um trabalho profissional altamente exigente e sofisticado (HALL, 2019), pois, além de lidarmos com o emocional dos alunos, temos que programar a aula para que o aluno melhore e aumente seu repertório linguístico. Essa programação acontece por meio de planejamento e um bom plano de aula, o que exige também formação do professor para avançar no que se refere às práticas ASL. Além disso, o aluno que se sente acolhido, motivado, capaz e tem a sua identidade respeitada, aprende com mais facilidade.

É importante ter em mente que, para aprendermos uma linguagem, precisamos nos expor por meio da fala e essa exposição pode gerar algum estresse emocional. Não é de se surpreender que a fala é a habilidade linguística que os alunos mais

querem melhorar (85%), pois o medo de “errar” pode ser algo assustador. Esse “errar”, por sua vez, precisa urgentemente ser desmistificado – mais adiante voltarei a esse assunto do “erro”. Então, na aula síncrona, é importante focar na fala com vistas à prática social, sensibilizando os alunos para diferenças interculturais em um mundo cada vez mais globalizado, sobretudo porque, muitas vezes, os alunos não têm outras oportunidades de praticar conversação fora do horário de aula. Verificamos, nas respostas que seguem, o apreço dos alunos por conversas sobre assuntos atuais, conectados às suas realidades, vinculando, assim, aquilo que estão aprendendo a curiosidades culturais.

William Hanna – *“Conversas sobre assuntos atuais e da realidade dos alunos.”*

Joseph Barbera – *“A vinculação da matéria com a realidade cotidiana e curiosidades culturais é realmente muito eficiente e preciso.”*

Judy Jetson – *“Conversação em duplas ou trios.”*

Astro – *“As duplas e trios fazem com que nossa pronúncia melhore, e a explicação do professor, e as perguntas e ajudas ou explicações são excelentes para o entendimento do aluno também...”*

Elroy Jetson – *“O período reservado às conversações ajuda muito no desenvolvimento das habilidades de fala e a fixar o conteúdo da plataforma.”*

George Jetson – *“Recapitular o conteúdo que estudamos na plataforma no início da aula, criar a cada semana um grupo diferente de alunos para treinar conversação juntos, me ajudam a aprender o idioma.”*

Jane Jetson – *“As conversas dinâmicas em pares e a revisão breve da plataforma. Não há monotonia, sempre me sinto surpreendida.”*

Os professores do Unilínguas, quando perguntados sobre as atividades online realizadas nas aulas síncronas, por sua vez, responderam que, além do jogo, fazem uso de várias ferramentas que promovem a colaboração e a interação entre alunos e professor.

Professores – *“Tarefas colaborativas mais integrativas entre os alunos como Google Docs, One drive, Scrumblr.ca, Jamboard, Padlet, aulas ilustrativas com uso de Classroomscreen, jogos didáticos como Kahoot, Wordwall, Bamboozle, e uso de Breakouts rooms.”*

Todos esses recursos são tecnologias online importantes, que promovem o trabalho colaborativo dos alunos, muitas vezes sem reforçar a figura central do professor na aula como o único detentor do conhecimento, uma vez que seu papel se mistura ao dos alunos, na perspectiva de colaboração “Todos-Todos” (SILVA, 2009); isto é: todos trabalham, todos colaboram e todos aprendem.

[...] E o aluno, por sua vez, deixa a condição de espectador, não está mais submetido ao constrangimento da recepção passiva, reduzido a olhar, copiar e prestar contas. Assim, ele cria, modifica, constrói e torna-se co-autor da aprendizagem. (SILVA, 2009, p.73).

O ensino e a aprendizagem em ambiente online e a apropriação das tecnologias de aprendizagem, seja pelo aluno ou pelo professor, e não simplesmente seu uso, promovem diversificados tipos de interações. O aluno se torna o centro da sua própria aprendizagem, trazendo para a aula sua individualidade e não apenas repetindo ou assumindo papéis que não são seus. Sua identidade, personalidade, seus gostos, sua capacidade cognitiva de produzir conhecimento se misturam com as dos colegas, gerando um grande campo de mediação onde um ajuda o outro no seu processo de aprendizagem, indo ao encontro do que foi chamado por Lévy (1999) de Inteligência Coletiva.

A plataforma de aprendizagem online do curso ON é também considerada uma tecnologia de mediação. Com ela, o aluno aprende mediado por máquina e software, ou seja: “sozinho”, tal como os alunos costumam dizer. É neste momento em que o aluno se apropria do conteúdo e, nas aulas síncronas, ele pratica o que aprendeu na plataforma.

Jane Jetson – *“Gosto da possibilidade de estudar na plataforma sozinha seguindo o meu próprio ritmo.”*

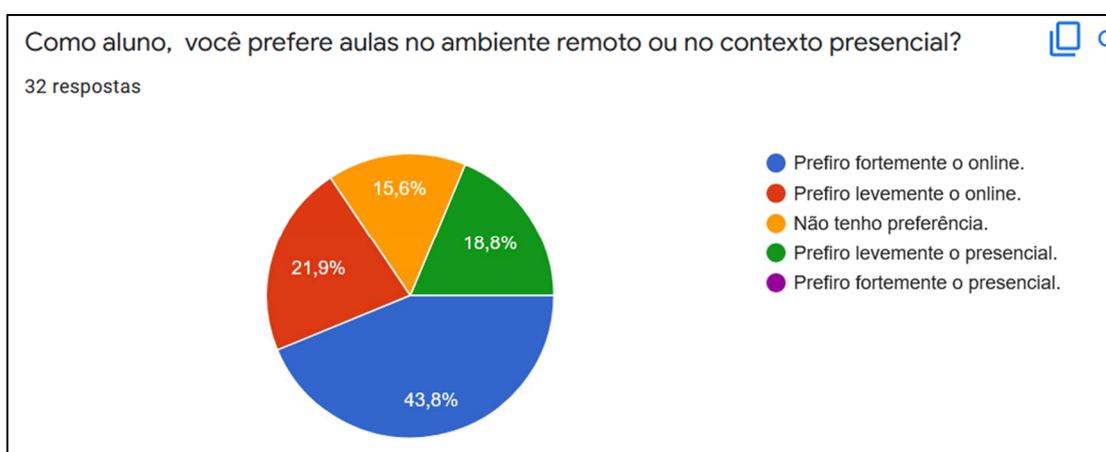
Judy Jetson – *“Gosto desse modelo do ON. Eu consigo aprender bem sozinha, e o dia da aula síncrona serve para tirar as dúvidas e praticar a fala.”*

O próprio aluno percebe uma diferença na aprendizagem online, pois consegue aprender com a apropriação da tecnologia, “sozinho”, se comparada à do presencial, promovendo, assim, a sua autonomia. Ele se concentra mais e aprende mais. O aluno

toma posse dos conteúdos da plataforma de acordo com o seu ritmo e consegue perceber resultado na sua aprendizagem.

Quando perguntado aos alunos se preferem aulas online ou presenciais, a grande maioria dos alunos do curso ON respondeu que prefere fortemente o online. Destaca-se, ainda, que menos de 20% prefere levemente o presencial e nenhum aluno indicou preferir fortemente esta modalidade. O gráfico abaixo apresenta as respostas à questão:

Figura 14 - Preferências do aluno



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A constatação abaixo nos mostra que há alunos que já percebem vantagens nas interações em ambiente online, quebrando o estigma de que é difícil ter resultado com este tipo de aulas.

Henry Orbit – *“Achei que não ia conseguir me desenvolver com a língua e, na verdade, consegui praticar e aprender bastante, por ser maior o grau de participação e interação.”*

Os professores também responderam à pergunta, dizendo que notam uma diferença no aprendizado online quando comparado ao do presencial. Eles apontam que tanto a autonomia como a fluência melhoraram no processo de ensino e aprendizagem ocorrido em ambiente online, tornando os alunos ativos no processo.

Professor A – *“Não estamos perdendo qualidade em relação ao ensino presencial devido ao uso da plataforma/trabalho extraclasse que os alunos realizam.”*

Professor B – *“Este semestre tenho uma turma regular e uma turma ON do mesmo nível, e observo que os alunos do curso ON tem muito mais autonomia e fluência no idioma.”*

Apesar de a plataforma de aprendizagem ainda trazer resquícios da era de Chomsky, da Gramática Universal e do Behaviorismo de Skinner, da imitação e da repetição, e de os conteúdos serem apresentados de forma linear, os alunos gostam de fazer as atividades e aprendem de forma autônoma, conforme mostram os depoimentos:

George Jetson – *“Minha opinião melhorou desde que iniciei este curso específico, pois a plataforma é excelente e eu realmente consigo ter uma sequência de atividades efetivas para meu aprendizado.”*

Jane Jetson – *“Tenho estado bastante satisfeita com o formato Unilínguas on-line e com a plataforma incrível que nos é disponibilizada.”*

Judy Jetson – *“Prefiro aulas online. Eu já gostava de aulas online, mas depois da pandemia passei a gostar ainda mais. Sempre achei que aulas on-line dão conta.”*

Elroy Jetson – *“Acredito que a pandemia mostrou como pode ser excelente as aulas online, tanto quanto presenciais. É mais prático.”*

Percebe-se que os alunos demonstram gostar do modelo das aulas síncronas somada ao uso de plataforma digital de aprendizagem. A junção dos dois mundos é o que parece resultar em uma aprendizagem significativa. Muitas vezes, um aplicativo (App), por si só, acaba por se tornar monótono e não gerar engajamento suficiente, criação e produção por parte do usuário. No caso da plataforma, são necessários tempo, autonomia e organização da rotina para as tarefas realizadas “sozinho”. O aluno tem ciência, porém, de que mobilizará o conhecimento construído na aula síncrona, criando engajamento e compromisso com seus colegas e professor.

Assim, sabendo o aluno que se espera que ele faça as tarefas antes do encontro com o professor e os colegas, para além de sentir-se na obrigação de fazê-las, ele tem em vista que poderá praticar o que aprendeu na aula síncrona, motivando-se para o estudo. Não há dúvidas de que um bom planejamento e plano de aula, que indiquem onde o aluno está e onde irá chegar, colaboram para o êxito dessas aulas. A personalização do aprendizado, em conjunto com atividades significativas, faz com

que o aluno se engaje e se sinta motivado para aprender.

Santos e Silva (2009, p.276), ao abordarem o conceito de desenho didático, fazem alusão à “arquitetura de conteúdos e de situações de aprendizagem para estruturar uma sala da aula online, contemplando as interfaces de conteúdo e de comunicação”. Os autores afirmam que um ótimo planejamento é essencial para o sucesso das aulas online e reforçam que é necessário levar em consideração o contexto sócio-histórico e cultural dos alunos, seus perfis sociocognitivos e político-cultural, suas expectativas com o curso online, a infraestrutura tecnológica, as competências que serão mobilizadas, os conteúdos que serão abordados e a interface entre conteúdos, como conciliar situações de aprendizagem individuais (auto-estudo) com situações de aprendizagem interativas (aprendizagem colaborativa), a avaliação formativa, entre outros. Estes seriam somente alguns exemplos do que considerar em uma aula em ambiente online. (SANTOS; SILVA, 2009).

Em síntese, o desenho didático pode lançar mão de proposições e de interfaces para a co-criação da comunicação e da aprendizagem em sua sala de aula online. Elas deverão favorecer bidirecionalidade, sentimento de pertença, trocas, crítica e autocrítica, discussões temáticas, elaboração colaborativa, exploração, experimentação, simulação e descoberta. Elementos essenciais à prática educativa sintonizada com espírito do nosso tempo sociotécnico e com a formação cidadã. Para garantir qualidade e sua autoria, o professor precisará contar não apenas com o computador online, mas com um desenho didático que favorece a expressão do diálogo, do compartilhamento e da autoria criativa e colaborativa. (SANTOS; SILVA, 2009, p.274).

Para que uma aula seja significativa, é essencial, assim, que se faça um bom planejamento, tendo em mente o desenho didático apresentado por Santos e Silva (2009). Esse planejamento precisa garantir a qualidade na autoria da aprendizagem produzida pelos alunos, com atividades que favoreçam o diálogo e a interação. Elas devem, ainda, levar em consideração a identidade social dos alunos, promovendo, ao invés do protagonismo que leva a desigualdades, a agentividade (HALL, 2019), tornando o aluno um agente do seu aprendizado, isto é: um influenciador positivo do seu meio.

4.2 A GRAMÁTICA DA LÍNGUA

Quando perguntado aos alunos sobre o modelo ideal de aula de inglês, a referência à gramática e à aprendizagem de novas palavras a cada aula estiveram

bastante presentes. De acordo com Hall (2019), a ideia de regras fixas e de uma padronização de língua está ligada ao trabalho de Noam Chomsky, quando este afirmava que a língua era uma propriedade fixa e universal da mente humana. A capacidade de aprender língua foi considerada inata e dependente de um dispositivo de aquisição de linguagem (LAD), que acionado gera um conjunto de regras gramaticais (HALL, 2019). Portanto, é possível dizer que o estudo de gramática, regras fixas e memorização de lista de vocabulário ainda fazem parte da crença dos alunos, de certa maneira, porque a teoria de Chomsky exerceu e ainda exerce forte influência no ensino de línguas adicionais, sobretudo nos materiais didáticos.

Astro – *“Sugestão de novas palavras em cada aula, aplicação da gramática e conversação.”*

Senhor Spacely – *“Aula prática com fala e gramática, escrita (como uma redação), leitura com livros e exercícios.”*

Rosie – *“Online com maior tempo de conversação e abordagem da gramática.”*

A plataforma de aprendizagem usada pelos alunos do ON está muito ligada à teoria de Chomsky. Os exercícios são repetitivos e há pouco espaço para a criatividade. A tecnologia também contribui para que a plataforma seja assim, pois está programada para receber respostas padrões, de certo ou errado. Uma das professoras, quando perguntada sobre os problemas com o curso ON, relatou o seguinte:

Professora A – *“Identifico um certo “engessamento” no desenvolvimento das atividades oferecidas na plataforma. Existe a repetição, sem muito espaço para a surpresa enquanto o aluno avança progressivamente de uma unidade para a próxima.”*

O mercado de material didático está ainda muito focado em regras fixas, vocabulário e falante nativo. Com relação à teoria de Chomsky propriamente dita, Hall (2019), em seus estudos e de seus colegas, afirma que:

A língua adicional que ensinamos é armazenada e produzida como construções de várias formas e tamanhos que servem como recursos socioculturais para a ação. Não é composto por regras gramaticais descontextualizadas e listas de vocabulário. Ensinar uma segunda língua é criar contextos de construção de significado cada vez mais complexos nos

quais os alunos podem usar suas capacidades cognitivas para expandir o repertório que já possuem. (HALL, 2019, p.36, tradução nossa).

Segundo Hall (2019), o conhecimento individual está sempre em um estado de fluxo, na experiência e na capacidade cognitiva de expandir repertório. Para um melhor entendimento, Hall (2019) apresenta críticas com relação à ideologia da língua padrão, do monolinguismo e do falante nativo, que é a crença na uniformidade de uso entre os falantes de língua padrão.

Por exemplo, cada variedade mundial, como inglês americano, inglês britânico e inglês australiano são consideradas uma variedade padrão de inglês e, portanto, estável e uniforme. Os usos e as pessoas que as usam são julgados como corretos e apropriados. Contudo, outras variedades de uso de línguas e seus usuários, que não sejam de países hegemônicos, são julgados e estigmatizados como impróprios e até pouco inteligentes. Dessa forma, a ideologia da língua padrão serve até para justificar as desigualdades sociais (HALL, 2019). Sendo assim, variedades de uso de língua inglesa que não estão conectadas com as de países hegemônicos e que não são consideradas “padrão”, muitas vezes produzidas por alunos de L2, podem gerar um certo desconforto nos alunos por meio da comparação.

O medo de errar e a insegurança por não conseguir reproduzir a língua igual à de um falante nativo pode desanimar o aluno. Porém, esse medo deveria cair por terra devido à enorme variedade linguística que temos no mundo: desde a língua usada nos negócios por falantes de outros idiomas até nas aulas de L2. É importante mostrar essa variação linguística para os alunos, para que eles entendam que uma língua é usada e falada de diferentes maneiras, com regionalismos e diferentes sotaques em todo o mundo. Uma forma de desmistificar a figura do falante nativo é apresentar pessoas conhecidas dos alunos, tais como as celebridades que falam inglês, mas que não são nativas de países hegemônicos. É o caso da atriz Sofia Vergara, que é colombiana e atua no seriado *Modern Family*, que tem um sotaque forte de espanhol, mas fala inglês de forma fluente no seriado. A cantora Shakira, que também é colombiana, canta em inglês e espanhol e, muitas vezes, mistura os dois idiomas em uma mesma música, fazendo uso de práticas de translinguagem (GARCIA; WEI, 2014).

Os atores Javier Bardem e Penélope Cruz, que são espanhóis, carregam um sotaque forte em inglês e fazem um sucesso enorme como ator e atriz nos filmes americanos que protagonizam. Um certo sotaque e influência de seu idioma materno

são, muitas vezes, considerados charmosos pelos “nativos” e até achamos “bonitinho” quando um estrangeiro fala a nossa língua com sotaque sem respeitar tempos verbais, por exemplo.

Temos, ainda, as celebridades brasileiras que falam inglês em filmes, como Rodrigo Santoro, Alice Braga, Wagner Moura, entre outros. Eles são entrevistados em inglês e atuam no cinema americano, não deixando de lado sua identidade linguística e cultural. Temos, também, as que são casadas com “nativos”, como é o caso de Gisele Bündchen, que constituiu família com um americano e tem dois filhos: qual será a língua que eles falam em casa? Português ou inglês? Ou seria uma mistura de línguas?

Além desses exemplos, é importante mostrar aos alunos as variedades linguísticas que temos no português nas diversas regiões do Brasil, seja por sotaques dos nordestinos, dos cariocas e dos paulistas, ou até mesmo das diferentes regiões do RS. Tudo isso para quebrar o estigma do falante nativo e do padrão de língua, fazendo com que o aluno se livre do paradigma do erro e da perfeição. Afinal, aos olhos de quem seria essa perfeição que impede a fluência e a comunicação dos falantes de L2? Hall (2019) reforça este pensamento ao apontar que:

Um exemplo da ideologia da linguagem padrão é a crença generalizada que o inglês americano padrão (SAE) é a versão ideal do inglês americano. Existem muitas outras variedades de inglês americano, incluindo inglês afro-americano, inglês do sul e inglês do sudoeste. Essas variedades são reconhecidas como dialetos. Dialetos são variedades linguísticas associadas a grupos de pessoas de regiões geográficas específicas, grupos étnicos específicos e grupos socioeconômicos específicos. (HALL, 2019, p.154, tradução nossa).

Sendo assim, a diversidade de uso de língua é imensa. O mundo fala a língua inglesa como língua adicional em várias partes do mundo. A dificuldade maior é que nos fazem acreditar que temos que falar como um falante nativo, seguindo regras gramaticais fixas e estruturadas, sem que haja sotaques e interferências da nossa língua materna, que podem ou não causar ruídos na comunicação. E é incrível como os alunos, em geral, ainda estão focados na gramática. Hall (2019), inclusive, faz mais críticas a este tipo de abordagem, afirmando que mais se estuda sobre a língua do que a língua em si.

Um dos alunos sugere, explicitamente, mais tempo de gramática e uma aula mais longa, reforçando, de algum modo, essa abordagem. Ainda que ele traga tal

sugestão, é importante notar que, para além do uso da plataforma corresponder a um tempo considerável de imersão, há uma monitora disponível para auxiliar alunos com maiores dificuldades. A experiência nos mostra, porém, que menos de 10% dos alunos buscam essa aula, que não tem custo extra. Além disso, caso o tempo de aula aumentasse, isso incidiria em um maior valor do curso.

Senhor Spacely – *“Mais tempo na gramática. A aula poderia ser de duas horas.”*

Talvez o aluno acredite que, ao ter uma performance “perfeita” da gramática, possa se aproximar do falante nativo “idolatrado”. As possibilidades que os alunos têm de se comunicar com um falante nativo, por sua vez, são muito baixas e, usualmente, pouco frequentes. O uso da língua inglesa como Língua Franca para falar com pessoas para as quais a L1 também não é o inglês, torna-se bem mais possível e realista, sendo que este deve ser um dos objetivos principais da proposta pedagógica dos cursos de inglês.

De acordo com Hall (2019), pesquisas recentes baseadas nos conceitos de translinguagem (GARCIA; WEI, 2014) prometem mudar o cenário da forma pela qual se ensina e se aprende linguagem. A translinguagem permeia nossas vidas cotidianas; por exemplo: uma criança com pais de diferentes nacionalidades ou que migraram para países falantes de língua inglesa, muitas vezes, misturam os dois idiomas, tornando-se bilíngues. O conceito de translinguagem (GARCIA; WEI, 2014) tem se tornado um termo comum para definir fluidez e flexibilidade de recursos multilíngues para se comunicar com outros e com o mundo.

Não se trata de sistemas linguísticos distintos, mas de um repertório de recursos semióticos (de linguagem) para criar vozes, novas identidades, novas experiências de vida e novas realidades sociais (HALL, 2019), priorizando o foco na função social da linguagem, que leve em consideração a perspectiva heteroglóssica (BAKHTIN, 2004). Nessa abordagem, as línguas se encontram imbricadas, aprimorando e expandindo o repertório linguístico dos alunos e, ao mesmo tempo, afastando-se de um modelo ideal de falante.

Astro – *“Gosto muito quando a Professora nos pergunta e nos estimula a responder tudo em inglês.”*

Rosie – *“Incentivando e motivando o aluno a se comunicar em inglês.”*

Percebe-se aqui que o aluno é estimulado, incentivado e motivado a responder “tudo em inglês”, mas não é obrigado a responder “tudo em inglês”, pois tanto os alunos, quanto os professores fazem uso da mesma língua materna. O aluno vai, dessa forma, construindo o seu repertório a partir das linguagens, que não são consideradas separadas, mas imbricadas numa e na outra, afastando-se, assim, de um modelo ideal de falante. Busca-se romper com aspectos relativos à “correção” e à “precisão” linguística, que não cabem mais em um mundo permeado por avanços tecnológicos e quebras de barreiras geográficas.

Outra questão trazida pelos alunos está relacionada à prática da escrita, intrinsecamente ligada ao uso da gramática.

Judy Jetson – *“Sinto falta de praticar mais a escrita em inglês. A plataforma até propõe alguns tópicos para elaborarmos textos, mas é um tanto complicado para a professora corrigir os textos de diversos alunos toda semana.”*

Uma das professoras, inclusive, ciente do problema, mencionou que, pelo número de alunos e produções, fica difícil fazer a correção da escrita. A plataforma do curso ON não disponibiliza correção de redações. Então, a parte escrita pode ficar prejudicada na plataforma porque demanda correção manual do professor e, devido ao número de exercícios multiplicados pelo número de alunos, torna-se muito trabalhoso realizar essa correção.

Professora A – *“Apesar disso, o sucesso na produção oral compensa este detalhe.”*

Professora B – *“Não considero que a falta da prática escrita esteja prejudicando os alunos.”*

Há vários sites que corrigem redações de alunos e um deles é o site gratuito da própria Editora da Cambridge que corrige a escrita com o uso de inteligência artificial. Neste caso, como solução para o problema, o professor poderia sugerir que os alunos façam uso desse site para o desenvolvimento de uma escrita mais criativa. O desenho didático de Santos e Silva (2009), imbricado com um bom plano de aula, pode ser uma solução também. Os alunos e professores podem definir em conjunto quais as escritas

que serão realizadas durante o semestre, levando em consideração os gêneros linguísticos e a intencionalidade e priorizando atividades de escrita de e-mails, mensagens, bilhetes, artigos e uso da língua como prática social, para a comunicação com as pessoas e o mundo e não simplesmente para a construção de frases soltas sem significado algum.

Todas as crenças de língua padrão, do monolinguismo, do falante nativo e de regras gramaticais fixas, fazem parte do imaginário dos alunos, que entendem que esta seria a melhor forma de aprender linguagem. Nós, professores de línguas, devemos, aos poucos, quebrar esses paradigmas, a fim de que o aluno possa aprender o idioma com mais facilidade, fluidez e criatividade e fazer uso da linguagem para o seu próprio benefício, para a comunicação com o mundo, e não para “servir” a um país que não é o seu de origem, libertando-se, assim, de crenças limitantes que só atrapalham o aprendizado.

4.3 PANDEMIA, AULAS ONLINE, FLEXIBILIDADE DE TEMPOS E ESPAÇOS

A pandemia nos isolou fisicamente, mas nos aproximou muito por meio das redes, pois não paramos de interagir com nossos pares pelo meio virtual. O ser humano é sociável, quer fazer parte de um grupo, quer interagir e aprender com o outro. Além disso, a pandemia nos forçou para a criação de uma nova rotina, novos padrões de comportamento e para a forma como lidamos com nossas tarefas. Sendo assim, descobrimos outras formas de trabalhar, sem sair de casa, assim como de estudar em rede. Do mesmo modo, aprendemos a valorizar nosso tempo, principalmente evitando deslocamentos que, dependendo da situação, podem ser considerados desnecessários, uma vez que nos acostumamos a interagir pelo meio digital e em rede.

As nossas conexões facilitam a nossa vida. De acordo com Lemos (2019), é fundamental criarmos uma rede responsável para que tudo isso não se transforme apenas em uma utopia, propondo formas de conexão e entendendo o que se constrói de fato, para que essas mudanças se materializem pragmaticamente. (LEMOS, 2019).

Para que uma aula online não se torne uma utopia, ou apenas uma transmissão de conhecimentos e saberes, muito comum nas aulas presenciais, é fundamental termos em mente o que se espera de uma aula desta natureza. Segundo Silva e Santos (2009):

Uma sala de aula online não é apenas o conjunto de ferramentas infotécnicas, mas um ambiente que se auto-organiza nas relações estabelecidas pelos sujeitos com os objetos técnicos que interagem e afetam-se mutuamente ao longo do processo de construção do conhecimento. Neste sentido, é preciso que o desenho didático contemple uma intencionalidade pedagógica que garanta a educação online como obra aberta, plástica, fluida, hipertextual e interativa. Caso contrário, repetirá práticas próprias da pedagogia da transmissão. (SANTOS; SILVA, 2009, p.275).

A intencionalidade pedagógica precisa estar bem clara para os professores, a fim de que a aula se torne fluída e interativa. Percebe-se que muitos alunos se adaptaram bem ao modelo online de estudos, enquanto outros ainda apresentam dificuldades em aprender deste modo. Sobre as preferências dos alunos frente ao modelo online ou presencial, os alunos que representam o curso ON, 65,7% indicam gostar do modelo online, sendo que 43,8% preferem fortemente o online quando comparado ao presencial.

Já os alunos vinculados ao modelo presencial, ao serem questionados sobre suas opiniões em relação às aulas online (remotas) durante a pandemia, 37,5% deles indicaram que sua percepção melhorou, enquanto 43,5%, informaram continuar positiva, o que permite concluir que a maioria dos alunos aprovou a migração das aulas para o ambiente online durante a pandemia.

Percebe-se que o aluno consegue observar ganhos no modelo online, pois, além do aprendizado que reconhece ter adquirido na modalidade, as aulas gravadas e a economia de tempo e dinheiro gastos em deslocamento também aparecem como uma vantagem, o que pode ser verificado nos seguintes relatos:

George Jetson – *“A Unisinos está lidando muito bem com a questão das aulas remotas, muito bem-organizadas. Gosto muito do inglês dessa forma remota, posso ver as aulas gravadas se por algum motivo não consigo estar presente.”*

William Hanna – *“Depois que comecei a estudar online, ganhei muito mais tempo para realizar outras tarefas durante a semana que antes gostaria de fazer, mas não conseguia. Penso que essa forma de estudos tem muitos benefícios, economizar dinheiro e tempo com transporte é o principal deles.”*

Elroy Jetson – *“Minha opinião melhorou desde que iniciei este curso específico, pois a plataforma é excelente e eu realmente consigo ter uma sequência de atividades efetivas para meu aprendizado.”*

Jane Jetson – *“Eu acredito que minha opinião tenha se tornado mais positiva porque percebo que as aulas online possibilitam a interação entre*

alunos de lugares bastante distintos, compartilhando vivências, culturas e ideias de forma que ninguém tenha que se deslocar de sua casa para que ocorra esse intercâmbio.”

Judy Jetson – *“Acho que as duas formas de aula têm suas vantagens e desvantagens. Consigo prestar e focar minha atenção na aula. Sem conversas paralelas.”*

Rosie – *“Acredito que o online tenha nos proporcionado maior comodidade e otimização tanto de recursos financeiros quanto de tempo. O tempo que eu levaria indo até a Unisinos de carro posso utilizar fazendo minhas tarefas na plataforma, por exemplo.”*

Astor – *“Acredito que a pandemia mostrou como podem ser excelentes as aulas online, tanto quanto as presenciais.”*

Johseph Barbera – *“Já faço outros cursos de forma online, requer mais disciplina do aluno, mas a meu ver é o melhor método.”*

Em contrapartida, temos ainda aqueles alunos que preferem ou que veem vantagens nas aulas presenciais:

Senhor Spacely – *“Acredito que alguns encontros presenciais são essenciais para provocar a naturalidade da conversação.”*

William Hanna – *“Sempre preferi aulas presenciais, porém, atualmente não tenho disponibilidade para tal, então o modelo a distância tornou-se uma boa alternativa.”*

Henry Orbit – *“Acho que as aulas online estão indo bem, mas compreendo que nada supera o contato presencial com o professor, só que na correria da semana o online permite muito mais. As aulas online vão bem, também, por conta da professora ser muito boa.”*

Senhor Cogswell – *“A dinâmica de conversa pode fluir melhor presencialmente.”*

Nóvoa e Alvim (2021) afirmam que, devido à pandemia do Coronavírus, a escola que conhecíamos não existe mais, pois a era digital se impôs em nossas vidas. Sendo assim, percebe-se que o aluno, apesar de ter uma tendência favorável para o presencial, tem apresentado satisfação com o modelo online.

Em 2020, tudo mudou. Com a pandemia, terminou o longo século escolar, iniciado 150 anos antes. A escola, tal como a conhecíamos, acabou. Começa, agora, uma outra escola. A era

digital impôs-se nas nossas vidas, na economia, na cultura e na sociedade, e na educação. Nada foi programado. Tudo veio de supetão. Repentinamente. Brutalmente. (NÓVOA; ALVIM, 2021, p.2).

A eliminação do tempo de deslocamento e dos gastos com transporte foram pontos trazidos pelos alunos como vantagens das aulas online, apesar dos problemas de conexão com internet que muitos tiveram no início da pandemia, além de outras dificuldades, como não ter um espaço adequado para as aulas. Lemos (2019) confirma que:

Muita coisa vai mudar depois dessa pandemia. Deslocamentos desnecessários e atividades em casa serão mais comuns, podendo otimizar nosso tempo e poupar o planeta com mais emissões de CO₂. É importante reduzirmos a nossa pegada de carbono e o tempo de deslocamento para ir e voltar do trabalho/escola, principalmente para reuniões e atividades de pouca sociabilidade e interação. Mas, certamente, devemos potencializar encontros, ocupar espaços, entender que as relações espaciais midiáticas não devem excluir as presenciais em espaço múltiplo. (LEMOS, 2021, cap.20).

Nóvoa e Alvin (2021) acrescentam que a tecnologia, por si só, não educa ninguém. Nesse sentido, é importante destacar o papel dos professores nas aulas online, que foram muito elogiadas pelos alunos na pesquisa e fazem toda a diferença na experiência que eles tiveram e estão tendo no Unilínguas.

George Jetson – *“A professora é maravilhosa, continuaria no Unilínguas por causa dela.”*

Jane Jetson – *“A explicação do professor e as perguntas e ajudas ou explicações são excelentes para o entendimento do aluno também...”*

Judy Jetson – *“A professora faz o curso ser excelente!”*

Elroy Jetson – *“A professora é SEMPRE motivada, sem deixar o ritmo da aula cair.”*

De acordo com Lemos (2021, cap.20), “as práticas pedagógicas à distância devem ser potencializadas, mas não podem ser uma solução contra o presencial”. Estamos em um momento de abundância de informação. O papel do professor é fazer uma triagem das boas informações, não nos tornando refém dos equipamentos, e sim, dinamizando os processos de aprendizagem. (LEMOS, 2021).

Encerro, assim, a análise de dados com a certeza de que nossa tarefa de ser

professor está, de certa maneira, sendo cumprida. Tendo um bom planejamento, um bom desenho didático, um bom plano de aula e uma clara intencionalidade pedagógica, “não há pandemia” que faça com que percamos nossa capacidade de aprender, reaprender, de se reinventar e de construir conhecimento.

5 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Uma das características do Mestrado Profissional *stricto sensu* é apresentar uma proposta de intervenção que esteja relacionada ao campo de atuação do mestrando. Este trabalho, que tem como título: *Processos de hibridização do ensino em um instituto de línguas adicionais*, delimitou como problema de pesquisa, levando em consideração a perspectiva da cibercultura e da transformação digital, lançar um olhar para este contexto como potência para a concepção de um novo modelo de negócios para o Instituto de Línguas da Unisinos, ancorado em processos de hibridização do ensino.

A proposta de intervenção é concebida a partir da articulação do referencial teórico com a análise dos dados gerados pelos questionários aplicados. Buscou-se, inicialmente, compreender os princípios teórico-metodológicos que fundamentam o ensino de línguas adicionais, bem como os efeitos da cibercultura neste contexto específico, além de descrever alguns dos desafios da gestão educacional na perspectiva da transformação digital.

O objetivo central, mediante esses entendimentos, foi o de analisar como a hibridização do ensino pode contribuir para a criação de um modelo de negócios, no âmbito de um instituto de línguas adicionais, tendo em vista a sustentabilidade econômico-financeira e a excelência acadêmica.

Uma das motivações iniciais para a realização do mestrado era criar um curso de inglês 100% online, para que o Unilínguas pudesse captar alunos de todo o Brasil. Contudo, com o advento da pandemia, foi necessária uma antecipação na criação desse curso, desenhado e testado durante a realização do próprio mestrado. Assim, em 2021, lançou-se um curso 100% online de inglês e francês, denominado “Unilínguas ON”, viabilizado pela aquisição de plataforma digital para inglês e livro digital para francês. Com a adoção de um modelo pedagógico em que o aluno desenvolve parte das atividades de forma autônoma, foi possível otimizar a alocação dos professores e baixar o custo dos cursos em aproximadamente 30%, já com o material incluso. Com isso, em um projeto piloto, formaram-se sete turmas de inglês e uma de francês na modalidade. Em 2022/1, já foram confirmadas nove turmas de inglês e três de francês, aumentando em 70% o número de matriculados no inglês ON.

Uma das características importantes do novo modelo é que não há mais a

limitação geográfica. Mesmo sem uma divulgação ampla, há hoje duas alunas de Curitiba, um aluno de Xanxerê, duas alunas do Rio de Janeiro, dois alunos de Minas Gerais e um aluno de Santa Maria, já evidenciando uma resposta positiva, na medida em que se conseguiu “atravessar o Rio Mampituba”, como brincávamos, que faz divisa entre o Rio Grande do Sul e o resto do Brasil.

Outro fato positivo, verificado por meio do resultado da pesquisa aplicada nos alunos do curso ON, mostrou que os alunos têm avaliado muito bem o curso. Dentre os pontos positivos destacados pelos alunos é que eles podem “terminar” o curso em 2 anos, na modalidade intensiva, o que torna o curso mais atrativo com a expectativa que “desta vez irá aprender”. Muitos alunos relatam que já fizeram outros cursos, mas que nunca conseguiram sair dos níveis básicos, pelo fato de sentirem que não conseguiram “dar conta” das exigências no falar de forma “correta”.

Todavia, uma objeção identificada, mencionada na pesquisa pelos professores, é a redução do tempo de aula, que passou para 1h30 de aula, reduzindo os ganhos do professor, que recebem por hora e tiveram sua carga horária reduzida. A intenção que tínhamos era de explorar o horário vespertino e conectar com o horário da noite, preenchendo a carga horária do professor, porém ainda não conseguimos consolidar o horário vespertino, pois tivemos pouquíssimos matriculados nesse horário, apesar de já ter se ofertado esse horário por várias vezes. Percebe-se que o horário das 18h é muito cedo, e teríamos que propor uma mudança no horário das aulas para que pudéssemos colocar duas turmas em uma noite.

Uma outra questão é com relação a um modelo de negócios que seja minimamente escalável. No caso dos cursos ON, definimos, inicialmente, que teríamos um número máximo de 12 alunos por turma. Essa definição está relacionada à questão da qualidade dessa aula. E, para não perdermos nesse quesito, que pode vir a ser um diferencial, optamos por não exceder a esse número, pois é nesse momento que os alunos têm a oportunidade de falar e praticar a língua para adquirir fluência e um grupo muito grande poderia desagradar os alunos que nos procuram, confiam no nosso trabalho e investem seu dinheiro para aprender inglês.

Avaliando algumas alternativas disponíveis no mercado, foram pesquisados outros cursos que usam modelos de negócio escaláveis para o ensino de língua. Um deles, que avaliei em maior profundidade, foi a startup Soulphia, que usa moradores de rua nos Estados Unidos como “professores” nas aulas de conversação que duram 30 minutos, que é tempo insuficiente para se engajar em uma conversa.

O curso funciona como o Netflix, onde o aluno escolhe as aulas que quer assistir e interage pelo chat. O professor não fala com o aluno e o aluno não fala com o professor. O custo anunciado por aulas coletivas é de R\$38,00 reais (aproximadamente US\$6.00), mas não está explícito que o valor é cobrado por aula. É como se fosse um menu de restaurante: hoje eu vou querer uma aula sobre negócios. O aluno escolhe em qual aula ele quer participar. Se quiser aula particular, precisa pagar R\$70,00 reais (aproximadamente US\$10.00) para 30 minutos.

Em uma conversa com o CEO dessa escola, que é brasileiro, mas mora nos Estados Unidos, ele confirmou que os 38,00 reais são cobrados por aula, no cartão de crédito. Esse CEO está em busca de parcerias. Na reunião que tivemos, perguntei se ele falava inglês, apesar de estar morando nos Estados Unidos por mais de 5 anos. Ele confessou que não falava muito bem.

O design do curso é muito bonito, mas confesso que eu não gostei da proposta, apesar de ter por trás a causa dos moradores de rua dos Estados Unidos, que são falantes nativos, mas não são preparados para ensinar. O CEO confessou que os alunos brasileiros preferem professores brasileiros para ensiná-los. Então, a proposta desse curso é escalável por que podem atender a quantos alunos quiserem, sem limite de vagas, parecendo ser uma aula Youtube onde não há uma interação que é essencial no aprendizado de línguas.

Talvez seja até um “preconceito”, mas pelas avaliações que consegui fazer durante os estudos realizados, não identifiquei uma boa alternativa de modelo de negócios mais escalável para o ensino de línguas. Pelo resultado da pesquisa, percebemos que os alunos querem se engajar, querem marcar presença nas suas interações e não querem ser apenas ouvintes. E o modelo ON do Unilínguas proporciona tudo isso, mas perde na escalabilidade, tornando-a limitada.

Considerando os objetivos do presente trabalho de se propor um novo modelo pedagógico e sugerir ações para um modelo de negócios que atenda a sustentabilidade financeira do Unilínguas, busquei sintetizar as principais ações a serem implementadas a partir dos resultados do estudo realizado, o referencial teórico, a análise de dados e a experiência em gestão frente ao Unilínguas durante estes três anos e que são apresentadas no quadro 2, juntamente com a sua justificativa.

Quadro 2 - Proposição das Ações

As ações propostas serão divididas em dois quadros para facilitar a leitura como modelo pedagógico e modelo de negócios para fins de apresentação, mas os dois modelos estão interconectados.	
AÇÃO PROPOSTA RELACIONADO AO OBJETIVO DO MODELO PEDAGÓGICO	
Ação 1	Justificativa
Manter e aprimorar o curso ON, principalmente com relação às atividades na aula síncrona, para que se tornem bastante colaborativas e dinâmicas, levando em consideração a proposta de “todos-todos” de Silva (2009) e desenho didático de Silva e Santos (2009) e que precisa ser aprimorado;	Apropriação dos conceitos pelos professores do Unilínguas para implementá-los e melhorá-los nas aulas;
Ação 2	Justificativa
Trabalhar a formação de professores para práticas de translinguagem, mediação, colaboração, produção de conteúdos e que levem à exploração, interação e interatividade e fluência dos alunos;	Da mesma forma da justificativa anterior, é importante a formação de professores para a apropriação dos conceitos pelos professores do Unilínguas e implementá-los;
Ação 3	Justificativa
Refazer o projeto político-pedagógico do Unilínguas trazendo para o cenário o estudo feito nesta dissertação;	Deixar claro para todos, por meio da formalização de um documento, que apresente os objetivos e competências a serem desenvolvidas pelos alunos e que esteja acessível a todos integrantes da comunidade escolar a proposta pedagógica do Unilínguas;
Ação 4	Justificativa

Replicar o curso ON para os idiomas alemão, espanhol, italiano e japonês;	O modelo atual não atende mais ao mercado, pela pouca procura e possivelmente pelo preço elevado;
O modelo pedagógico está imbricado com a proposta de sugestão de modelo de negócios que atendem ao objetivo desta dissertação. Seguimos, então, com a sugestão de ações propostas relativas ao modelo de negócios.	
AÇÃO PROPOSTA RELACIONADO AO OBJETIVO DO MODELO DE NEGÓCIOS	
Ação 5	Justificativa
Oferecer/rever os horários do vespertino e noite para que os professores não percam renda;	Como o horário de aula das turmas ON foi diminuído para 1h30/a, o professor perdeu renda. O curso presencial tem 3h/a de duração;
Ação 6	Justificativa
Buscar ex-alunos na base de dados da Unisinos para oferecer o curso ON;	É uma sugestão para trazer o aluno formado de volta para a Universidade e aumentar o número de alunos do UNL;
Ação 7	Justificativa
Articular a alocação de equipe de vendas nas matrículas;	A atuação da equipe de vendas é pequena se for comparada com o número de interessados que fazem teste de nivelamento;
Ação 8	Justificativa
Buscar apoio do comercial para venda dos cursos do Unilínguas a partir do Teste de Nivelamento que é a porta de entrada para os nossos cursos, mas que não está sendo devidamente explorada;	A porta de entrada de alunos acontece pelo nivelamento online. Tivemos mais de 500 nivelamentos realizados por alunos interessados em 2022/1. Esses alunos recebem uma resposta do nivelamento realizado com orientações de matrícula, que muitas vezes não se efetivam;
Ação 9	Justificativa
Firmar parcerias, por exemplo, Consulado Italiano para encaminhamento de alunos que	Buscar alunos para o curso de italiano que teve, pelo menos, 3 turmas canceladas em 2022/1. Temos 2 turmas em 2022/1;

buscam a cidadania;	
Ação 10	Justificativa
Buscar mais alunos da Rede Jesuíta através do Projeto Bilíngue;	Por meio do Projeto Bilíngue, trazer alunos da Rede Jesuíta para aumentar o número de alunos objetivando a sustentabilidade;
Ação 11	Justificativa
Articular junto a administração para avaliar uma nova forma de remuneração para os professores que atenda às necessidades trazidas por eles devido à redução de carga horária do modelo ON;	Conectada a ação 5, verificar possibilidade de remuneração de professores por carga horária fechada e fixa para evitar a dissolução de turmas pequenas e garantir sustentabilidade;
Ação 12	Justificativa
Articular junto a administração para avaliar uma outra forma de remuneração para novas contratações;	Conectado às ações 5 e 11, contratar novos professores a um custo mais baixo para garantir sustentabilidade;
Ação 13	Justificativa
Reavaliar a oferta dos cursos de idiomas da Plataforma LAB;	Os cursos da LAB são gratuitos e é necessário número mínimo de pagantes por turma. Por não conseguirmos alcançar esse número, as ofertas são, por vezes, canceladas por não serem sustentáveis. A ideia de cursos gratuitos para alunos de graduação é louvável, mas não atende à sustentabilidade do UNL;

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

A próxima ação está totalmente imbricada entre o modelo pedagógico e modelo de negócios, sem que possam ser realizados de que um não afete o outro. Não está relacionado ao escopo desta pesquisa, que são os cursos presenciais, mas é de extrema importância e precisa ser readequado em termos de modelo, carga horária e

preço.

Quadro 3 - Ação 14

Ação 14	Justificativa
A partir da experiência com o curso do Unilínguas ON, propor uma readequação do curso do Unilínguas presencial;	Apesar de o curso presencial não fazer parte do escopo desta pesquisa, o curso presencial precisa ser remodelado para que atraia os alunos de volta para a Universidade por um preço mais acessível.

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

É importante deixar claro que essas ações são sugestões de melhorias, tanto no que se refere à parte pedagógica quanto no modelo de negócios. Como a Universidade tem as suas regras, qualquer modificação depende de uma discussão ampla e a devida autorização da administração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em fevereiro de 2020 participei do “Maior Evento de Educação do Brasil” a EdTech Conference 2020 em São Paulo, evento que refletiu sobre a transformação digital e as novas tendências da educação, promovido pela Startse, empresa com sede no Vale do Silício. Esse evento fazia menção de que se não mudássemos o nosso *mindset*¹⁷, com relação à educação, ficaríamos para trás e não acompanharíamos as imposições da transformação digital na educação.

No entanto, ninguém imaginava que a transformação estava por vir de forma tão rápida e avassaladora. Somente ouvíamos algumas notícias de que um vírus mortal distante estaria infectando e tirando a vida de muitas pessoas na China. E então, no mês de março, um primeiro caso de Covid-19 é noticiado no Brasil e, após essa notícia, tudo mudou...

O *mindset* tão falado da EdTech foi quebrado: tivemos que nos reinventarmos de forma muito rápida, no âmbito da educação, do trabalho e da vida pessoal. As escolas e o comércio fecharam as suas portas físicas, inclusive o próprio mestrado em gestão educacional, previsto para acontecer de forma presencial, ocorreu todo na modalidade online.

O projeto de estudos apresentado para ingresso em 2020 no Mestrado Profissional em Gestão Educacional foi realizado com o intuito de criar um curso online de inglês no Instituto de Línguas da Unisinos, pois somente atuávamos na modalidade presencial. A intenção era estudar o hibridismo, pensando na captação de alunos de outras regiões e expandir nossos cursos pelo Brasil. Todavia, a pandemia do Coronavírus acelerou o processo. Somente com o curso presencial seria difícil darmos uma virada e, por isso, tínhamos que fazer algo rápido que garantisse a sobrevivência do Instituto. Até porque, na mudança do presencial para o remoto, muitos alunos rejeitaram de imediato as aulas remotas, desistindo e solicitando cancelamento.

No meio disso tudo, com as aulas do mestrado em andamento, fomos nos organizando para lançar o Unilínguas ON. Felizmente, a universidade gostou da proposta apresentada e os caminhos que, por vezes, podem ser burocráticos, foram amplamente abertos para a implantação do projeto. Então, na medida em que estava mergulhada no mestrado, fomos desenvolvendo a criação desse novo modelo de

¹⁷ Mindset é uma palavra da língua inglesa que significa padrão de pensamento.

negócios para o Unilínguas e, assim, antecipando algo que seria realizado ao final do mestrado.

Sendo assim, definimos que este estudo se propõe a compreender como os processos de hibridização do ensino de línguas adicionais no contexto do Instituto de Línguas da Unisinos possam estabelecer sustentação financeira que não comprometam a qualidade de ensino, por meio do seguinte problema de pesquisa: **como criar, na perspectiva do hibridismo, um novo modelo pedagógico para o Instituto de Línguas da Unisinos, que atenda a qualidade de ensino e possa proporcionar um modelo de negócios financeiramente sustentável?**

Acredito que esse estudo, a partir do referencial teórico e a análise de dados da pesquisa realizada com os alunos e professores do Unilínguas, atendeu ao problema de pesquisa. O curso Unilínguas ON foi criado na perspectiva do hibridismo, a partir de um novo modelo pedagógico, caracterizado pela presencialidade digital. Os dados demonstram que os alunos estão satisfeitos com o curso ON, com as aulas online e com a plataforma de aprendizagem de apoio. Como resultado, confirmamos em 2022/1 nove turmas nessa modalidade de Inglês ON, todas com um modelo financeiramente sustentável, resultando em um aumento de 70% no número de matriculados de 2021/2 para 2022/1.

O primeiro objetivo específico desta pesquisa era compreender princípios teórico-metodológicos que fundamentam o ensino de línguas adicionais, bem como os efeitos da cibercultura neste contexto específico. Esse objetivo foi amplamente atingido com os estudos sobre aquisição de linguagem trazidos pelos autores Lightbown e Spada e a historicidade da ASL, com os teóricos Skinner, com o behaviorismo, Chomsky com o inatismo, Krashen, com as hipóteses de aquisição de linguagem, Piaget com o construtivismo e Vygotsky com a Teoria Sócio-Cultural. Pierre Lévy e Lemos na cibercultura, a partir da inteligência coletiva e liberação do pólo de emissão, respectivamente. E ainda, Santos, com o desenho didático e Silva com a interatividade e a aula todos-todos, e tantos outros autores que ilustraram essa dissertação.

O segundo objetivo específico era compreender os desafios da gestão educacional na perspectiva da transformação digital, atendido com os estudos dos autores Di Felice e Schlemmer, que trouxeram a transformação digital, juntamente com Accoto, e Williamson com *big data* e outros elementos referentes à transformação digital. Quanto à gestão educacional, Lücke ilustrou o trabalho com as atribuições de

um gestor e os autores Osterwalder e Pigneur com as contribuições sobre modelo de negócios, a partir da ferramenta “Canvas” que será usado como um norteador das nossas ações para tomada de decisões na gestão do Unilínguas.

O terceiro objetivo específico dizia respeito a um novo modelo pedagógico para o Unilínguas, tendo em vista os processos de hibridização. Para tanto, foi implementado e testado um projeto piloto do Curso Unilínguas ON, e, após os ajustes identificados no estudo, já está na grade de ofertas do curso de inglês do Unilínguas. Outras sugestões adicionais para o modelo pedagógico, em especial para os demais cursos do instituto, foram descritas ao longo do trabalho e resumidas na proposta de intervenção.

Já o último objetivo proposto era o de, a partir dos dados pesquisados, indicar sugestões para um modelo de negócios que atenda a necessidade da sustentabilidade financeira do Instituto. Essas sugestões também foram elencadas na proposta de intervenção a partir de ações.

Enfim, pelo exposto, verifica-se que o presente estudo atendeu plenamente o objetivo geral proposto de compreender como o hibridismo pode contribuir para criação de um modelo de negócios no ensino de línguas adicionais, mantendo e reforçando o compromisso com a qualidade de ensino.

Algumas limitações neste estudo se referem ao fato que não foram contemplados neste estudo os idiomas alemão, coreano, espanhol, italiano, japonês, que permanecem no modelo presencial remoto. Os cursos presenciais precisam também ser reavaliados e não faziam parte do escopo deste estudo. Ainda mais, não foi possível propor um modelo de curso escalável, pois poderia prejudicar a qualidade do curso que queremos preservar e está alinhado com a excelência acadêmica da Unisinos. Também não foi possível propor o desenho de um novo modelo de negócios, visto que a pesquisadora não dispunha de dados suficientes, além de extrapolar o escopo proposto.

Cabe também observar um possível viés nas respostas, considerando que os alunos que participaram da pesquisa já estavam estudando nos modelos ON e remoto em função da pandemia, o que pode ter influenciado suas respostas.

Como sugestão de estudos futuros, dado que esta pesquisa teve um enfoque na parte pedagógica, cabe um estudo mais profundo com ênfase em um Modelo de Negócios Escalável e sobre a quebra de linearidade dos cursos de idiomas. Além disso, gostaria de ter avançado mais nos estudos da Educação Onlife da Profa. Dra.

Eliane Schlemmer, da Unisinos, mas que ficará como estudos futuros dessa pesquisadora.

Alguns questionamentos de ordem mercadológica insurgem ao final desta pesquisa e ficam em aberto após a realização deste estudo, pois um desafio a ser enfrentado é com relação à concorrência com os inúmeros cursos que temos no mercado. E como tornar um curso de idiomas escalável sem que se perca a qualidade? Será que é possível conciliar a escalabilidade com qualidade de ensino?

Para finalizar, gostaria de mencionar o quanto este mestrado e esta pesquisa abriram minha mente para novos conhecimentos e o quanto eu me transformei durante este período de estudos, desde o primeiro dia de aula online, lá em abril de 2020, até hoje. Comparando com algumas viagens que fiz no decorrer da minha vida, esta viagem de imersão no mestrado, foi, com certeza, a mais transformadora e significativa. E é por isso que carrego comigo hoje uma bagagem cheia de conhecimentos aprendidos ao longo desse mestrado. Foi uma viagem e tanto!

REFERÊNCIAS

- ACCOTO, C. **O mundo dado**. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2020.
- ALDA L.; LEFFA, V. Entre a Carência e a profusão: Aprendizagem de Línguas Mediada por telefone celular. **Conexão - Comunicação e Cultura**, v.13, n.26, 2014.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução M. Lahud e Y. F. Vieira. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BECKER, F. Modelos pedagógicos e modelos epistemológicos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v.19, n.1, p.89-96, 1999.
- CASTELLS, M. **O digital é o novo normal**. Fronteiras do Pensamento, 26 mai. 2020. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/artigos/o-digital-e-o-novo-normal>. Acesso em: 15 mar. 2021.
- CHOMSKY, N. A Review of B. F. Skinner's Verbal Behavior. **Language**, v.35, n.1, 1959.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Reino Unido: Press Oxford, 1965.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.
- COUNCIL, B. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisa Plano CDE. 1º ed. São Paulo: British Council Brasil, 2015.
- DE ALMEIDA, C. M. M.; DA COSTA, R. D. A.; LOPES, P. T. C. Análise do desempenho acadêmico e da aprendizagem significativa no Ensino Superior utilizando tecnologias digitais. **Nuances: estudos sobre Educação**, v.28, n.1, p.25-43, 2017.
- DI FELICE, M. **A Cidadania Digital**: a crise da ideia ocidental de democracia e a participação das redes digitais. 1. ed. São Paulo: Paulus, 2020.
- FIRTH, A.; WAGNER J. I. On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research. **Modern language Journal**, v.81, n.3, p.285-259, 1997.
- FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes**. Tradução: Magda Lopes; Revisão técnica: Dirceu da Silva. Porto Alegre : Penso, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 18 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- GARCEZ, P. M. A organização da fala-em-interação na sala de aula: controle social,

reprodução de conhecimento, construção conjunta de conhecimento. **Calidoscópico**, v.4, n.1, p.66-80, jan/abr., 2013.

GARCÍA, O.; WEI, L. **Translanguaging: language, bilingualism, and education**. New York: Palgrave Macmillan, 2014.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. T. (org.) **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2017.

HALL, J. K. **Essencial of SLA for L2 Teachers: A transdisciplinary Framework**. New York: Routledge, 2019.

KRASHEN, S. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. New York: Pergamon Press, 1981.

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

KRASHEN, S.; LONG, M. H. Linguistic and conversational adjustments to non- native speakers. **Studies in Second Language Acquisition**, v.5, n.2, p.177- 193, 1983a.

KRASHEN, S.; LONG, M. H. Native speaker /non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. **Applied Linguistics**, v.4, n.2, p.126-141, 1983b.

KUKULSKA-HULME, A. Will mobile learning change language learning? **ReCALL**, v.21, n.2, p.157–165, 2009.

LANTOLF, J. P. Introducing Sociocultural Theory. In: LANTOFF, J. P. **Sociocultural Theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. **Tecnicas and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LATOURE, B. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. São Paulo: Edusc, 2012.

LEFFA, V.J.; IRALA, V.B. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: Vilson J. LEFFA; Valesca B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014. p.21-48.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v.20, n.2, p.389-411, dec. 2012.

LEMOS, A. **A Tecnologia é um Vírus. Pandemia e Cultura Digital**. Editora Sulina. 2021. *E-book*.

LEMOS, A. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2002.

LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. Porto Alegre: Sulina, 2013.

LEMOS, A. **Cibercultura - Tecnologia e Vida Social na Cultura Contemporânea**. 30 nov.2010. 1 vídeo (5 min 54 s). Publicado pelo canal EducaRede. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hCFXsKels0w>. Acesso em: 07 mai. 2021

LÉVY, P. **A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço: por uma antropologia do ciberespaço**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999. 264 p.

LIGHTBOWN, P. M.; SPADA, N. **How languages are learned**. Second language learning. Oxford: Oxford University Press, 2013.

LOCATELLI, E. L. Projetos de Aprendizagem na Perspectiva do Hibridismo e da Multimodalidade no Contexto da Pedagogia Parfor Educação. **Por Escrito**, Porto Alegre, v.10, n.1, jan-jun.2019.

LONG, M. H. Input, interaction, and second-language acquisition. *In*: WINITZ, H (ed.). **Native Language and Foreign Language Acquisition**. New York: The New York Academy of Sciences, 1981. p.259-278.

LUCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009

MCLUHAN, M. **Os meios de comunicação como extensão do homem**. São Paulo: Cultrix, 1964.

MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista da ABRALIN**, v.18, n.1, 28 ago. 2019.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. **Revista UFG**, v.20, n.26, 2020.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: https://ledum.ufc.br/arquivos/didatica/3/Professor_Pesquisador_Reflexivo.pdf. Acesso em: 13 mar. 2021.

NÓVOA, A.; ALVIM, Y. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, v.42, 2021.

OSTERWALDER, A; PIGNEUR, Y. **Business Model Generation - Inovação em Modelos de Negócios**. Rio de Janeiro: Alta Books, 2011.

PIAGET, J. **Play Dreams, and Imitation in Childhood**. (Originally published as La formation du symbole chez l'enfant). New York: Norton, 1951.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, E.; SILVA, M. O desenho didático interativo na educação online. **Revista Iberoamericana de Educación**, n.49, p.267-287, abr. 2009.

SANTOS, E. O. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M.; SCARAMUCCI, M. V.R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v.39, n.3, 23 mai. 2013.

SCHLEMMER, E.; MORGADO, L. C.; MOREIRA, J.A. Educação e transformação digital: o habitar do ensinar e do aprender, epistemologias reticulares e ecossistemas de inovação. **Interfaces da educação**, v.11, n.32, p.764–790, 2020.

SCHLEMMER, E. Mídia social em contexto de hibridismo e multimodalidade: o percurso da experiência na formação de mestres e doutores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v.45, Editora PUCPR, p.399-421, 01 set. 2015.

SCHLEMMER, E.; SACCOL, A. Z.; BARBOSA, J.; REINHARD, N. **M-learning ou aprendizagem com mobilidade: casos no contexto brasileiro**. Maio, 2007. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2007/tc/552007112411PM.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2021.

SILVA, M. Cibercultura e educação: a comunicação na sala de aula presencial e online. **Revista FAMECOS**, v.15, n.37, p.69-74, 2009.

SILVA, M. **Sala de Aula Interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000. SKINNER, B. F. **Verbal Behavior**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1957.

SWAIN, M. C. Communicative competence some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S.; MADDEN, C. (eds.). **Input fit Second Language Acquisition**. Rowley: Newbury Houser, 1985. p.235- 256.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas aos governos**. Rio de Janeiro: Agir Negócios, 2010.

UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (UNISINOS). **Conheça a U-Education - Programa Bilíngue da Unisinos**. Destinatário: colaboradores da Unisinos. 29 out 2021. 1 mensagem eletrônica.

VYGOSTKY, L. **Mind in Society: the Development of Higher Psychological Processes**. Cambridge: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M. **Multimedia language teaching**. Tokyo: Logos International; 1996

WILLIAMSON, B. **Big Data in Education: The Digital Future of Learning, Policy and**

Practice. London: Sage Publications, 2017.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, Gail. The Role of Tutoring in Problem Solving. **Journal of Child Psychiatry and Psychology**, v.17, n.2, p.89-100, 1976.

ZAMENHOF, L. L. **Essência e futuro da idéia de uma língua internacional**. Trad. Itacir Luchtemberg. Goiânia, Zamenhof: 1988.

APÊNDICES

APÊNDICE A - PESQUISA COM OS ESTUDANTES DO UNILÍNGUAS ON

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas ON

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas ON

O objetivo desta pesquisa é identificar as experiências, os interesses e as preferências de professores e estudantes do Unilínguas no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Os dados obtidos integrarão a pesquisa de Mestrado em Gestão Educacional (Unisinos) de Jeane Maria Blume Cortezia, sob orientação da Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen. A investigação é anônima e confidencial e a identidade dos respondentes será preservada.

Sua participação é muito importante para o curso do trabalho!

Tempo de realização: cerca de 10 minutos.

*Obrigatório

1. Qual nível você está cursando? *

Marcar apenas uma oval.

- Básico 1 ON.
- Básico 1e2 ON.
- Pré-Intermediário 1e2 ON.
- Intermediário 1&2
- Avançado 1e2 ON.

2. Qual o seu vínculo com a Unisinos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou estudante somente do Unilínguas.
- Sou estudante de graduação.
- Sou estudante de pós-graduação.
- Sou professor/a da Unisinos.
- Sou colaborador/a da Unisinos.
- Outro: _____

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas ON

3. Qual o motivo de você estudar um idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Para obter melhores oportunidades de trabalho, no Brasil ou no exterior.
- Para participar da Mobilidade Acadêmica da Unisinos.
- Para ser um cidadão global e me comunicar com pessoas de outros países.
- Para prestar exame de proficiência.

Outro: _____

4. Por que você escolheu o Unilínguas para estudar um idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Devido ao custo-benefício.
- Devido à excelência dos professores.
- Devido à localização conveniente.
- Por indicação de amigos e familiares.
- Por estar vinculado à Unisinos.

Outro: _____

5. Como você avalia o custo-benefício do seu curso no Unilínguas? *

Marcar apenas uma oval.

- É ótimo.
- É bom.
- É mediano.
- É ruim.
- É péssimo.

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas ON

6. Você utiliza a plataforma digital da Cambridge com frequência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; uso a plataforma semanalmente.
- Sim; uso a plataforma com frequência.
- Depende do tipo de atividade.
- Uso muito pouco a plataforma.
- Não uso a plataforma.

7. Você consegue dar conta das atividades propostas na plataforma da Cambridge durante a semana? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; sempre consigo.
- Sim; quase sempre consigo.
- Nem sempre consigo.
- Não; raramente consigo.
- Não; nunca consigo.

8. Você se sente motivado para interagir e realizar as tarefas na plataforma digital da Cambridge? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; bastante motivado.
- Sim; poderia estar um pouco mais motivado.
- Não me sinto motivado, nem desmotivado.
- Não; levemente desmotivado.
- Não; não tenho motivação alguma.

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas ON

9. Qual a alternativa que melhor descreve o seu processo de aprendizagem no Unilinguas ? *

Marcar apenas uma oval.

- Aprendo somente na plataforma.
- Aprendo na plataforma, mas sinto necessidade da aula síncrona com o professor.
- Aprendo tanto na plataforma, como na aula síncrona com o professor.
- Não aprendo na plataforma, somente na aula síncrona com o professor.
- Não sinto que tenha aprendido algo até o momento.

10. Quais recursos, estratégias e atividades adotadas pelo seu professor você destacaria em relação às aulas online realizadas no Teams? *

11. Como aluno, você prefere aulas no ambiente remoto ou no contexto presencial?

Marcar apenas uma oval.

- Prefiro fortemente o online.
- Prefiro levemente o online.
- Não tenho preferência.
- Prefiro levemente o presencial.
- Prefiro fortemente o presencial.

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas ON

12. Justifique sua resposta. *

13. A sua opinião em relação às aulas online durante a pandemia:

Marcar apenas uma oval.

- Minha opinião melhorou.
- Não mudou; continua positiva.
- Não piorou, nem melhorou.
- Minha opinião piorou.
- Não mudou; continua negativa.

14. Justifique sua resposta. *

15. Indique sugestões e problemas encontrados na modalidade ON; se possível, trazendo exemplos.

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas ON

16. O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional que determina níveis de proficiência em idiomas, utilizando as categorias A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Você conhece esse quadro de referência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; conheço muito bem.
- Sim; conheço um pouco.
- Não conheço muito; poderia saber mais.
- Não conheço, mas já ouvi falar.
- Nunca ouvi falar.

17. Você considera importante e tem interesse em obter uma certificação de proficiência internacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; considero muito importante e tenho muito interesse.
- Sim; considero um pouco importante e tenho um pouco de interesse.
- Não sei.
- Não tenho interesse, mas posso vir a ter.
- Não.

18. Qual a sua disponibilidade para estudar no Unilínguas? *

Marque todas que se aplicam.

- Manhã (8h30 - 11h23).
- Tarde (14h - 16h53min).
- Vespertino (18h - 19h19min).
- Noite (19h30 - 22h23min).
- Sábado de manhã (8h30 - 11h23).

Outro: _____

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas ON

19. Qual(ais) a(s) habilidade(s) linguística(s) que você necessita melhorar? *

Marque todas que se aplicam.

- Escuta.
 Fala.
 Leitura.
 Escrita.
 Aspectos gramaticais.

Outro: _____

20. Quanto tempo você investe para estudar em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de uma hora por semana.
 1-2 horas por semana.
 2-3 horas por semana.
 3-4 horas por semana.
 4-5 horas por semana.
 +5 horas por semana.

21. Descreva o modelo de aula de inglês ideal para você. *

22. Quais as chances de você indicar o Unilinguas para um amigo ou familiar? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

17/04/2022 16:22

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas ON

23. Você teria algo a acrescentar? Tem alguma solicitação ou sugestão que gostaria de compartilhar?

Agradecemos sua disponibilidade em responder a este questionário.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE B - PESQUISA COM OS ESTUDANTES DO UNILÍNGUAS - PRESENCIAL

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas - Presencial

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas - Presencial

O objetivo desta pesquisa é identificar as experiências, os interesses e as preferências de professores e estudantes do Unilínguas no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Os dados obtidos integrarão a pesquisa de Mestrado em Gestão Educacional (Unisinos) de Jeane Maria Blume Cortezia, sob orientação da Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen. A investigação é anônima e confidencial e a identidade dos respondentes será preservada.

Sua participação é muito importante para o curso do trabalho!

Tempo de realização: cerca de 10 minutos.

*Obrigatório

1. Qual nível você está cursando? *

Marcar apenas uma oval.

- Básico 1.
- Pré-Intermediário 1.
- Pré-Intermediário 2.
- Pós-Avançado 1.

2. Qual o seu vínculo com a Unisinos? *

Marcar apenas uma oval.

- Sou estudante somente do Unilínguas.
- Sou estudante de graduação.
- Sou estudante de pós-graduação.
- Sou professor/a da Unisinos.
- Sou colaborador/a da Unisinos.
- Outro: _____

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas - Presencial

3. Qual o motivo de você estar estudar um idioma? *

Marque todas que se aplicam.

- Para obter melhores oportunidades de trabalho, no Brasil ou no exterior.
- Para participar da Mobilidade Acadêmica da Unisinos.
- Para ser um cidadão global e me comunicar com pessoas de outros países.
- Para prestar exame de proficiência.

Outro: _____

4. Por que você escolheu o Unilinguas para estudar idiomas? *

Marque todas que se aplicam.

- Devido ao custo-benefício.
- Devido à excelência dos professores.
- Devido à localização conveniente.
- Por indicação de amigos e familiares.
- Por estar vinculado à Unisinos.

Outro: _____

5. Como você avalia o custo-benefício do seu curso no Unilinguas? *

Marcar apenas uma oval.

- É ótimo.
- É bom.
- É mediano.
- É ruim.
- É péssimo.

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas - Presencial

6. A sua opinião em relação às aulas online durante a pandemia:

Marcar apenas uma oval.

- Minha opinião melhorou.
- Não mudou; continua positiva.
- Não piorou, nem melhorou.
- Minha opinião piorou.
- Não mudou; continua negativa.

7. Justifique sua resposta.

8. Indique sugestões e problemas encontrados nas aulas remotas; se possível, trazendo exemplos.

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas - Presencial

9. O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR) é um padrão internacional que determina níveis de proficiência em idiomas, utilizando as categorias A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Você conhece esse quadro de referência? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; conheço muito bem.
- Sim; conheço um pouco.
- Não conheço muito; poderia saber mais.
- Não conheço, mas já ouvi falar.
- Nunca ouvi falar.

10. Você considera importante e tem interesse em obter uma certificação de proficiência internacional? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; considero muito importante e tenho muito interesse.
- Sim; considero importante e tenho um pouco de interesse.
- Não sei.
- Não tenho interesse, mas posso vir a ter.
- Não.

11. Qual a sua disponibilidade para estudar no Unilínguas? *

Marque todas que se aplicam.

- Manhã (8h30 - 11h23).
- Tarde (14h - 16h53min).
- Vespertino (18h - 19h19min).
- Noite (19h30 - 22h23min).
- Sábado de manhã (8h30 - 11h23).

Outro: _____

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas - Presencial

12. Qual(ais) a(as) habilidade(s) linguística(s) que você necessita melhorar? *

Marque todas que se aplicam.

- Escuta.
 Fala.
 Leitura.
 Escrita.
 Aspectos gramaticais.

Outro: _____

13. Quanto tempo você investe para estudar em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- Menos de uma hora por semana.
 1-2 horas por semana.
 2-3 horas por semana.
 3-4 horas por semana.
 4-5 horas por semana.
 +5 horas por semana.

14. Você gosta do livro didático que está sendo usado no semestre? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; gosto bastante.
 Sim; gosto um pouco.
 Não sei.
 Não; gosto mais ou menos.
 Não; não gosto.
 Outro: _____

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilinguas - Presencial

15. Você trocaria o livro físico por uma plataforma digital de aprendizagem? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; com certeza trocaria.
- Sim; possivelmente trocaria.
- Não sei.
- Não; possivelmente não trocaria.
- Não.
- Outro: _____

16. Você teria interesse em cursar o idioma na(s) modalidade(s): *

Marque todas que se aplicam.

- Curso online na plataforma digital com aulas remotas semanais no Teams.
- Curso híbrido com atividades online na plataforma digital e aulas semanais de 1h30 na Unisinos.
- Curso híbrido com atividades online na plataforma digital e aulas quinzenais de 3h na Unisinos.
- Curso presencial com aulas semanais de 3h na Unisinos.
- Curso presencial com aulas semanais de 3h na Unisinos, mas com possibilidade de assisti-la simultaneamente de outro local.
- Outro: _____

17. Descreva o modelo de aula de inglês ideal para você. *

17/04/2022 16:23

Pesquisa com os estudantes do Unilínguas - Presencial

18. Quais as chances de você indicar o Unilínguas para um amigo ou familiar? *

Marcar apenas uma oval.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<input type="radio"/>									

19. Você tem alguma solicitação ou sugestão que gostaria de compartilhar? *

Agradecemos sua disponibilidade em responder a este questionário.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

APÊNDICE C - PESQUISA COM PROFESSORES DO UNILÍNGUAS

17/04/2022 16:24

Pesquisa com professores do Unilínguas

Pesquisa com professores do Unilínguas

O objetivo desta pesquisa é identificar as experiências, os interesses e as preferências de professores e estudantes do Unilínguas no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional.

Os dados obtidos integrarão a pesquisa de Mestrado em Gestão Educacional (Unisinos) de Jeane Maria Blume Cortezia, sob orientação da Profa. Dra. Laura Habckost Dalla Zen. A investigação é anônima e confidencial e a identidade dos respondentes será preservada.

Sua participação é muito importante para o curso do trabalho!

Tempo de realização: cerca de 10 minutos.

*Obrigatório

1. Há tempo você atua como professor do Unilínguas?

Marcar apenas uma oval.

- Menos de três anos.
 Entre três e seis anos.
 Entre seis e 12 anos.
 12 anos ou mais.

2. Qual é o nível de ensino em que você leciona atualmente no Unilínguas ON? *

Marque todas que se aplicam.

- Inglês Básico 1 ON.
 Inglês Básico 1e2 ON.
 Inglês Pré-intermediário 1e2 ON.
 Inglês Intermediário 1e2 ON.
 Inglês Avançado 1e2 ON.

17/04/2022 16:24

Pesquisa com professores do Uniflinguas

3. Você percebe uma melhora na aprendizagem dos estudantes na modalidade ON se comparada à percebida no ensino presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim, percebo uma grande melhora.
- Percebo uma pequena melhora.
- Nem melhorou, nem piorou.
- Pequena piora.
- Piorou bastante.

4. Você percebe o estudante motivado para interagir e realizar as tarefas na plataforma digital da Cambridge? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; o estudante usa a plataforma semanalmente.
- Sim; o estudante usa com frequência.
- O estudante não é nem motivado, nem desmotivado.
- O estudante usa muito pouco.
- O estudante não usa a plataforma.

5. Quais recursos, estratégias e atividades você destacaria em relação às suas aulas síncronas? *

17/04/2022 16:24

Pesquisa com professores do Uniflinguas

6. Você considera as atividades realizadas na plataforma digital da Cambridge para compor a nota final do estudante? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; considero bastante.
- Sim; considero um pouco.
- Depende; não sigo uma regra.
- Não; somente em casos bem específicos.
- Não considero.

7. Explique como você avalia essas atividades. Se aplicável, indique o percentual considerado na composição da avaliação final. *

8. Indique sugestões e problemas encontrados na modalidade ON; se possível, trazendo exemplos. *

9. Como professor, você prefere ministrar aulas no ambiente remoto ou no contexto presencial? *

Marcar apenas uma oval.

- Prefiro fortemente o online.
- Prefiro levemente o online.
- Não tenho preferência.
- Prefiro levemente o presencial.
- Prefiro fortemente o presencial.

17/04/2022 16:24

Pesquisa com professores do Unilínguas

10. Justifique sua resposta. *

11. Considere o seguinte enunciado: "No Unilínguas, os estudantes estudam em uma plataforma digital de forma linear e assíncrona, de acordo com o seu nível linguístico. Eles têm monitorias online para atender às suas necessidades específicas. As aulas síncronas acontecem presencialmente nos Campi da Unisinos e são ofertadas a partir de um portfólio de atividades. Essas aulas, por sua vez, acontecem sem divisão de níveis linguísticos, com atividades de vida real, tais como: encontros no café, culinária, cinema, teatro, música, discussões, palestras, hands-on activities, entre outras". Você acredita que esse modelo de aula seria adequado para o presencial em um contexto pós-pandemia? *

Marcar apenas uma oval.

- Sim; bastante adequado.
- Sim; parece ser um bom modelo.
- O modelo não é bom, nem ruim.
- Não; não seria um bom modelo.
- Não; seria um péssimo modelo.

12. Justifique sua resposta. *

17/04/2022 16:24

Pesquisa com professores do Uniflinguas

13. Você tem algo a acrescentar? Alguma solicitação ou sugestão que gostaria de compartilhar? *

Agradeço sua disponibilidade em responder a este questionário.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários