



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**FACULDADE DE LETRAS**

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
REMOTO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Laura Águia de Souza

Rio de Janeiro

2021

Laura Águia de Souza

**A CONSTRUÇÃO DE ESPAÇOS HÍBRIDOS NO ENSINO-APRENDIZAGEM  
REMOTO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL**

Monografia submetida à Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Letras na habilitação Português / Inglês.

Orientador: Prof.º Dr.º Adolfo Tanzi Neto

Rio de Janeiro

2021

## **AGRADECIMENTOS**

Meus agradecimentos são direcionados, primeiramente, aos meus pais, Claudia Rocha Aguiar e Cassio da Silva de Souza que são meus maiores exemplos e admirações, e que sempre me apoiaram e incentivaram com os estudos e a ir atrás dos meus sonhos. Agradeço também a minha irmã, Julia, que sempre torceu por mim e me ajudou a tornar momentos difíceis mais leves e engraçados. Ao meu namorado, Ruan Barreto que esteve presente durante minha escrita na monografia e me ajudou com todo apoio e carinho do mundo. Aos meus amigos da graduação, Mariana Santiago e Ruan Oliveira, que levo para a vida e que estiveram comigo desde o início compartilhando momentos de alegria, desespero, carinho, realizações e muitos outros que guardo na memória. Agradeço também ao meu orientador Adolfo Tanzi Neto por todos os ensinamentos, por me apresentar o ensino híbrido e os estudos vygotskyanos e por me acolher como orientanda. Por fim, um agradecimento especial a Faculdade de Letras da UFRJ e toda a comunidade acadêmica a qual pude fazer parte e iniciar minha vida acadêmica e profissional.

## **RESUMO**

O presente trabalho de conclusão de curso apresenta uma proposta de aula de inglês como língua adicional a partir de um ensino híbrido que promova verdadeiramente uma mudança de paradigmas quanto às aulas “tradicionais”. Através da reconceitualização do conceito de “híbrido” no contexto educacional atual, que vai muito além da alternância entre momentos presenciais e online, síncronos e assíncronos, propôs-se a criação de comunidades de aprendizagem na sala de aula remota como uma possibilidade da construção de espaços mais horizontais e democráticos de ensino-aprendizagem, com o uso das tecnologias de informação e comunicação (TICS) como ferramentas desse processo. Além disso, com comunidades criadas, buscou-se a formação de zonas de desenvolvimento proximal (ZDP), que na teoria sociocultural de Vygotsky, é o espaço em que o desenvolvimento se dá de forma colaborativa, por meio das trocas e interações, que por sua vez são os principais responsáveis pelo desenvolvimento humano e conseqüentemente, pelos processos de ensino-aprendizado. Destaca-se ainda, importância de uma pedagogia sociointeracional crítica e engajada, que estimule a agência dos estudantes nesses espaços para que eles e elas se engajem localmente e globalmente na construção de uma sociedade mais igualitária e justa.

**Palavras-chave:** Ensino híbrido, ensino-aprendizagem, língua adicional, ensino remoto, comunidades de aprendizagem, agência.

## **ABSTRACT**

This Course Conclusion Paper presents a proposal for an English as an additional language class based on a hybrid teaching that promotes a change of paradigms regarding “traditional” classes. Through the reconceptualization of the concept of "hybrid", in the current educational context, which goes far beyond the alternation between face-to-face and online, synchronous and asynchronous moments, the creation of learning-communities in the remote classroom was proposed as a possibility for the construction of more horizontal and democratic spaces for teaching and learning process. Furthermore, the use of Information and Communications Technologies (ICT) as tools were extremely explored in this process. It is possible to say that, with the construction of the communities, there were also the creation of zones of proximal development (ZPD), which in Vygotsky's sociocultural theory is the space in which development takes place in a collaborative way, through exchanges and interactions. The interactions, in turn, are primarily responsible for human development and, consequently, for the learning and teaching processes. The importance of a critical and engaged socio-interactive pedagogy that encourages the agency of students in these spaces is also highlighted, so the students can engage locally and globally in the construction of a more equal and fair society.

**Keywords:** Hybrid education, teaching and learning, additional language, remote teaching, learning communities, agency.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>1. ENSINO HÍBRIDO.....</b>	<b>13</b>
<b>2. ZONA DE DESENVOLVIMENTO PROXIMAL (ZDP) .....</b>	<b>19</b>
<b>3. AGÊNCIA.....</b>	<b>23</b>
<b>4. METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>5. CONCLUSÃO.....</b>	<b>34</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>39</b>
<b>APÊNDICE.....</b>	<b>44</b>

## INTRODUÇÃO

A Educação, no Brasil e no mundo, já passou por algumas transformações muito importantes ao longo da história, desde a mudança de uma educação mais rígida e tradicional à uma educação transformadora e disruptiva, de modo mais amplo, principalmente a partir dos estudos Freirianos e desde o uso de métodos específicos à Era pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras (LE), por exemplo. Contudo, apesar de muitas teorias surgirem e muitos questionamentos serem feitos sobre as práticas de ensino, muitas mudanças precisam ainda acontecer num cenário tão diverso e globalizado que se apresenta no século XXI.

O campo de ensino de Inglês como Língua Estrangeira (LE), Inglês como segunda língua (SL) ou Língua adicional (LA) <sup>1</sup>também passou por muitas mudanças desde o século passado. Passando pelo *reading approach* e *audiolingual approach*, mais no início do século (o último tendo sido criado com a segunda guerra), até alguns mais recentes como o *cognitive approach* e o *communicative approach*, cada um com características bem diferentes entre si. Com os avanços das pesquisas e questionamentos sobre qual seria o melhor método de ensino, surge o que estudiosos chamam de Era Pós-método, em que nenhum método é considerado o melhor ou o mais eficiente. Prabhu (1990) questiona o que seria considerado o “melhor” em detrimento dos outros e afirma que seria impossível haver tal hierarquia, uma vez que um único método não se aplicaria a inúmeros contextos de ensino, e que caberia também ao professor, por meio de seu senso de plausibilidade, determinar o que seria melhor aos estudantes em dado contexto, sem precisar seguir procedimentos mecânicos de algum método/abordagem. Nesse sentido, Brown (2015) ainda afirma que os/as professores/as fazem um melhor trabalho quando seguem princípios bem estabelecidos sobre ensino-aprendizagem de línguas, sem necessariamente seguir algum método.

Kumaravadivelu (1994, apud TILIO, 2019, p.190) sugere que, nessa Era Pós método, os professores/as sigam algumas macro estratégias de forma a conseguirem

---

<sup>1</sup> Neste trabalho “língua adicional” é o termo utilizado, uma vez que se entende que ao aprenderem/estudarem uma nova língua, os sujeitos adicionam essa língua ao seu repertório, e não se distanciam dela, como sugere o termo “língua estrangeira” (TILIO, 2019).

construir suas práticas de maneira autônoma e independente, pensando nos seus contextos e objetivos específicos, são elas:

“maximizar oportunidades de aprendizagem, facilitar interações negociadas, minimizar mal-entendidos, ativar a heurística intuitiva, desenvolver consciência linguística, contextualizar o insumo linguístico, integrar habilidades linguísticas, promover a autonomia do aprendiz, desenvolver consciência cultural, assegurar relevância social”. (TILIO, 2019, p.190).

Tilio (2019), contudo, questiona se esses procedimentos já não fariam parte da distinção entre método e abordagem, em que a abordagem seria um conceito mais amplo e filosófico no campo educacional. O autor afirma que mesmo com os avanços na Era Pós-método, o que parece ainda prevalecer, é a supremacia do Abordagem comunicativa, que se modificou um pouco ao longo dos anos, mas que, em princípio, permaneceu com o mesmo objetivo: promover a comunicação na língua.

A Abordagem comunicativa parece ainda se sobrepor no ensino-aprendizado de línguas estrangeiras, porém, surgem outras propostas que, principalmente através das teorias de Multiletramentos e Letramento crítico, questionam o que seria de fato a competência comunicativa tão visada nessa abordagem. Tilio (2019) defende uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como uma proposta que, através do ensino por gêneros e de uma abordagem temática, enxerga que o ensino-aprendizagem de uma língua adicional tem “papel fundamental na transformação social”, (TILIO, 2019, p. 192), sendo então urgente e necessária o ensino baseado numa perspectiva crítica.

Todos esses estudos e discussões sobre abordagens de ensino, assim como as teorias de Letramentos e Multiletramentos, sem dúvida contribuíram muito e ainda contribuem para uma visão mais ampla da educação e uma melhoria das práticas docentes, representando uma enorme mudança de paradigma, que ainda está em curso. Contudo, o que parece ainda ser um desafio para os docentes é pensar em como colocar em prática essas e outras teorias e como engajar seus alunos em um ambiente efetivo de aprendizagem, principalmente num contexto pandêmico de ensino remoto e/ou híbrido. Nóvoa (2020) acerca da educação que já apresentava “sinais de fragilidade”, comenta um pouco sobre essa nova realidade:



Precisamos de construir ambientes educativos favoráveis a uma diversidade de situações e de dinâmicas de aprendizagem, ao estudo, à cooperação, ao conhecimento, à comunicação e à criação (...) o digital pode ser um instrumento importante para apoiar as mudanças necessárias na educação e no ensino (NÓVOA, 2020, p. 1).

No ensino remoto, em muitos contextos, houve uma simples transposição do que já era feito presencialmente nas aulas, ainda com suas diversas falhas e desafios, que na maioria das vezes, continuava a seguir modelos tradicionais de ensino, de uma educação bancária (FREIRE 2014), sem criticidade, ou algo ainda muito próximo disso. Como resultado, os alunos e alunas parecem estar cada vez mais desmotivados/as, assim como os professores e professoras. Dessa maneira, em tempos de globalização e de mudanças na ordem social, busca-se a tecnologia e o ensino híbrido como ferramentas que auxiliem os docentes e discentes em suas práticas, que aproxime as pessoas e potencialize a educação, contudo, sem se reduzir a isso, uma vez que a tecnologia sozinha não é capaz de mudar o cenário educacional.

O termo “híbrido” tem sido, muitas vezes, atrelado à uma educação elitista, que não percebe ou se importa com as diferenças sociais e que tem o lucro como principal objetivo. Esse cenário de avanços tecnológicos e de uso das tecnologias nas escolas em meio a uma realidade de desigualdade social, apenas intensificou o que Oliveira (2009) já apontava sobre a mercantilização do ensino, tanto no ensino básico quanto no superior com ofertas de vagas presenciais e à distância, vendas de materiais e pacotes educacionais, entre outras atividades comerciais. Entretanto, vale ressaltar, que a defesa do uso das tecnologias nesse trabalho vai contra a visão de que a educação é uma mera mercadoria, e pelo contrário, defende que deve ser um direito básico de todos. Escolas desde a educação básica até o ensino superior, juntamente com o capital de grandes empresas, vem crescendo cada vez mais e usando a tecnologia para “inovar” e “melhorar” seu ensino (OLIVEIRA, 2009). Contudo, sabe-se que o uso da tecnologia por essas instituições nem sempre se baseiam numa abordagem crítica, inserindo a educação apenas à uma lógica de mercado capitalista.

Nesse sentido, pensando na Educação como um direito a ser desfrutado por todos e como agente de transformação e mudança na sociedade, busca-se meios em que ela possa se dar de maneira efetiva e revolucionária, como já apontava Paulo Freire.

Enquanto professoras e professores, é de extrema importância o pensamento crítico quanto ao que ensinamos, como, porquê, para quê e para quem fazemos isso. Vale se questionar: A que interesses estamos servindo? Quem se beneficia com nossas práticas? Freire (2013) defende uma prática libertadora, que despida da alienação, tem como objetivo a conscientização dos sujeitos, através da reflexão sobre o mundo e da autorreflexão, numa busca por mudança social. Hooks (2013) ainda ressalta a necessidade de uma pedagogia crítica e engajada, em que os professores “devem ter o compromisso ativo com um processo de autoatualização que promova seu próprio bem-estar. Só assim poderão ensinar de modo a fortalecer e capacitar os alunos”. (HOOKS, 2013, p. 28). Ao se tornarem indivíduos autoatualizados, segundo a autora, as/os professoras/es ajudam, através de seus processos pedagógicos, os próprios estudantes em suas lutas pela autoatualização. Nesse sentido, Freire (2013) ainda afirma:

“Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. (FREIRE, 2014, p. 40).

Atrelado a isso, no contexto de ensino-aprendizagem da língua inglesa como língua adicional, é ainda importante a consciência pelos/as professores/as de que a língua inglesa, enquanto língua global, permite que os estudantes acessem ao mundo e lugares privilegiados, fazendo uso dessa língua para conhecer outras realidades e a deles próprios. Apesar do inglês ainda ser visto no país como uma “língua de superioridade” (JORDÃO, 2014), falada por países supostamente mais desenvolvidos em diversos aspectos, Jordão (2004) defende o papel do inglês como língua internacional, “papel concebido como espaço de diversidade cultural no qual podemos nos comunicar com vários povos, e não apenas necessariamente com aqueles do Círculo Interno” (JORDÃO, 2004, p.5), como Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, entre outros. Nesse sentido, é importante haver uma abordagem intercultural em sala de aula, em que o objetivo de se ensinar a língua não seja de instrumentalização numa lógica mercadológica, mas o de desenvolver uma “cidadania planetária”, com fins a uma participação ativa à qualidade de vida em nosso planeta” (JORDÃO, 2004, p.7), global e localmente, num constante exercício de autorreflexão.

Tendo em vista essas questões, o presente trabalho irá buscar formas de potencializar o estudo da língua inglesa e, conseqüentemente, de aspectos culturais do

mundo, através de um ensino híbrido e do uso de ferramentas digitais e midiáticas presentes no mundo globalizado de hoje. Com temáticas atuais e relevantes para se pensar o mundo e as ferramentas certas para as aulas de língua, o ensino-aprendizagem se torna mais real, vivo e efetivo na construção de cidadãos críticos e autônomos nos seus processos de aprendizagem.

O termo “híbrido”, advindo do termo em inglês *blended* (nome do livro de Michael Horn de onde foi retirado), remete à ideia de mistura, junção, mescla, etc. e se refere à uma educação que modifica conceitos pré-estabelecidos o qual conhecemos. Dessa forma, o ensino híbrido não deve ser entendido como um método ou abordagem com parâmetros já estabelecidos, mas uma “ferramenta” que busca unir diversas facetas que envolvem o universo escolar e também o universo do aluno, para que o ensino-aprendizagem ocorra de forma mais fluida, autônoma e verdadeira. José Moran (2015) no livro “Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação”, aponta que uma educação híbrida pode ser sinônimo de integração de diferentes temas, que trabalhados em conjunto, tem a potencialidade de contribuir de forma significativa no ensino-aprendizado de alunos e professores. E ainda, que a possibilidade de mistura no ensino-aprendizagem é infinita, podendo ser misturados conteúdos, metodologias, espaços, meios e ferramentas que fariam parte de uma engrenagem em que precisam ser articulados de forma inteligente e organizada para que inovações e transformações possam ser feitas no contexto escolar brasileiro.

Tem-se ainda, como base para a metodologia deste trabalho, a teoria sociocultural de Vygotsky que entende que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento humano, ocorre através das interações sociais dos indivíduos em dado contexto histórico e cultural. Rego (2007) afirma que “na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica numa ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas” (REGO, 2007, p. 110). Vygotsky ainda cunha um importante conceito que pode ser aplicado no processo de ensino-aprendizado, o da Zona de Desenvolvimento proximal (ZDP), uma unidade psicológica histórica, que como aponta Holzman (2002), é o espaço que proporciona a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento, sendo a primeira condutora deste último. Em sala de aula, pode-se propor zonas de desenvolvimento em que os estudantes interagem entre si e também com a professora, professor que por sua vez tem o papel de mediador/a. Mesmo em contexto remoto e digital, faz-se necessária a criação dessas

zonas, ou comunidades de aprendizagem, de forma a tornar o ensino mais horizontal, sem que haja uma hierarquia dos sujeitos em sala de aula. Hooks (2013) reforça a importância de “criar espaços participativos para a partilha de conhecimento” (HOOKS, 2013, p.27)

Dessa maneira, pode-se dizer que devido aos mais recentes estudos sobre ensino-aprendizagem na área da Linguística Aplicada, grandes avanços foram e continuam sendo feitos no campo educacional. Entretanto, o questionamento de *como* realizar um trabalho significativo em um contexto de mudanças sociais, avanços tecnológicos e de ensino remoto em ascensão no Brasil e no mundo, ainda é um desafio que precisa ser superado com urgência. Este trabalho será realizado através de uma pesquisa com uma turma de inglês do Curso de Idiomas Aberto à Comunidade (CLAC) da UFRJ, com o intuito de experimentar e investigar algumas estratégias e práticas híbridas no ensino de língua inglesa como Língua Adicional<sup>1</sup>. As práticas propostas seguirão, dessa maneira, a pedagogia sociointeracional crítica proposta por Tilio (2019) e, juntamente a ela, buscará proporcionar, através do ensino híbrido e do uso das novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das mídias digitais, uma experiência ainda mais rica e efetiva no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes na contemporaneidade globalizada em que estamos inseridos.

Tendo em vista esse panorama, tem-se como objetivo geral responder à pergunta: Como o ensino híbrido pode propiciar a construção de comunidades de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Adicional para o contexto remoto? E ainda, como objetivos específicos, as seguintes perguntas: a) o trabalho por meio de trilhas de aprendizagem no contexto remoto pode criar espaços para a construção de comunidades híbridas de ensino-aprendizagem? b) como as comunidades híbridas podem oferecer zonas proximais de desenvolvimento e agência para os envolvidos?

## 1. Ensino Híbrido

O livro “Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação”, organizado por Bacich, Tanzi Neto, Trevisani (2015) e lançado em parceria com a Fundação Lemann e o Instituto Península, foi um dos grandes responsáveis pela disseminação do termo “híbrido” na educação no Brasil, uma vez que foi resultado de um grande projeto envolvendo diversas instituições públicas e privadas, nacionais e internacionais. Grande foi sua repercussão em todo o país, principalmente no contexto contemporâneo de se repensar a educação e as práticas educacionais, juntamente com a intensificação do uso das TICs no mundo e, conseqüentemente, na Escola.

Como já mencionado, o termo “híbrido” surge na educação a partir do termo em inglês *blended*, que aparece na literatura com o livro “Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação” de Michael Horn. Em seu livro, Horn (2015) propõe a reflexão sobre a realidade escolar e sugere que o papel do professor, do aluno e também o da escola sejam repensados, remodelados e transformados, visando um ensino mais horizontal que foque nos alunos e em seus processos de aprendizagem. Um dos principais pontos levantados pelo autor e que é bastante evidenciado em sua obra é o uso das tecnologias digitais na escola, ferramenta esta que, segundo ele, deve auxiliar nesse processo de mudança. Em seu curso sobre ensino híbrido, TANZI NETO (2021) aponta que:

“Os usos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aparecem em toda literatura sobre a temática de “blended learning” /”ensino híbrido”, como ferramentas propiciadoras de espaços mais autônomos, personalizados, colaborativos e menos simétricos de ensino-aprendizagem”. (TANZI NETO, A. p.2).

O uso das TICs, desse modo, é bastante evidenciado, mas como afirma o autor, os pesquisadores já se perguntavam se era possível modificar o *design* pedagógico da sala de aula tradicional mesmo sem o uso das tecnologias, sobretudo pensando na realidade das escolas brasileiras.

Entretanto, o que pode ser observado hoje acerca do termo “híbrido” adotado por muitas escolas é uma profunda simplificação e “didatização do conceito de Ensino Híbrido, que ainda permanece um olhar cognitivista, transmissivo, de relação hierárquica com os processos de ensino-aprendizagem. ” (TANZI NETO, p.3). Percebe-se, dessa

maneira, que muitas propostas de ensino híbrido representam, na verdade, apenas uma transposição das práticas pedagógicas para o ambiente online, sem significar necessariamente uma mudança de paradigmas e de transformação que será comentado mais adiante.

No que se refere aos novos *designs* propostos pelo ensino híbrido, apresentados por Bacich; Tanzi Neto; Trevisani (2015), pode-se destacar o modelo de rotação, que se divide em alguns “submodelos”, cada um com suas especificidades e objetivos, mas que como característica comum, buscam trabalhar a autonomia dos estudantes e descentralizar o professor na sala de aula, seja elas remota, online ou presencial, juntamente com o uso da TICs. Acerca desse modelo de rotação que é, sem dúvida, o modelo de ensino híbrido mais conhecido e difundido na educação, já implementado por alguns professores/as, pode-se dizer que é um modelo que se baseia na criação de diferentes espaços ou estações, nos quais os estudantes devem circular e realizar atividades.

Dentro deste mesmo modelo, há diferentes possibilidades: 1) a rotação por estações em que os alunos circulam por diferentes ambiente na sala de aula (presencial ou virtual) em grupos ou individualmente, mas sempre interagindo com os colegas; 2) o laboratório rotacional, similar ao anterior, mas possibilitando que os estudantes circulem entre a sala de aula e um outro espaço (laboratório de ciências, informática); 3) a sala de aula invertida que propõe que os estudantes tenham contato com o conteúdo em casa, de forma assíncrona, e que aprofundem e exercitem o que aprenderam em sala de aula; e por último, a 4) rotação individual, semelhante à rotação por estações, mas em que os alunos percorrem os espaços totalmente de forma individual, cada um no seu ritmo. (BACICH, TANZI NETO, TREVISANI, 2015).

Percebe-se que a proposta desses modelos previamente mencionados é de grande importância e avanço rumo a um espaço escolar menos tradicional e vertical que visa colocar o aluno no centro de seu processo de aprendizagem. Entretanto, é necessário enfatizar que o ensino híbrido vai além de modelos prontos e além da mistura de momentos online e off-line, remotos e presenciais, como muitas vezes é disseminado e vendido pelas instituições e meios de comunicação. A grande proposta do ensino híbrido é a reconfiguração dos papéis dos sujeitos, a busca por uma maior personalização do ensino e o uso da tecnologia como uma ferramenta nesse processo. Como principal

objetivo, tem-se ainda a construção de espaços horizontais de ensino-aprendizagem que estimulem o pensamento crítico, a autonomia e agência dos estudantes na construção de um mundo melhor e mais igualitário. (TANZI NETO, 2021).

Devido a situação socioeconômica brasileira, tem-se como desafio o uso das tecnologias, que nem sempre é possível e aplicável nas práticas pedagógicas. Entretanto, nem por isso o ensino híbrido deve deixar de ser aplicado nessas ocasiões, uma vez que “o foco está na hibridização de metodologias ativas e não somente nos recursos tecnológicos”. (TANZI NETO, p.9). Um desafio maior que deve ser enfrentado, o qual TANZI NETO (2021) destaca e enfatiza é a quebra da cultura escolar, que é ainda muito presa aos parâmetros tradicionais de transmissão de conteúdo do/a professor/a para os estudantes. Desse modo, o autor aponta a importância de serem antecipados e explicados aos estudantes questões sobre a organização, participação e colaboração nas aulas para que esse “novo modelo” funcione de forma mais efetiva.

A quebra de cultura apontada pelo autor se baseia na definição de alguns conceitos que precisam estar presentes em uma aula híbrida, são eles: rotina, que precisa ser pré estabelecida e bem explicada aos alunos; fio condutor que faz com que tudo fique interligado e propicia diferentes formas de interação; ocupação do espaço que podem ser os mais variados com diferentes links, salas, páginas da web, etc. e comunidades de aprendizagem formadas por estações em que os alunos precisam trabalhar cooperativamente produzindo uma atividade/resultado. (TANZI NETO, 2021).

A partir desses parâmetros e conceitos, é possível rearranjar e transformar a sala de aula em um espaço mais acolhedor e propício à troca e colaboração dos estudantes junto ao/a professor/a. Esse/a último/a, por sua vez, “deixa de ser o único regente, consegue acompanhar, observar e avaliar os alunos de forma mais personalizada/individualizada e coletar dados mais significativos dos processos de ensino-aprendizagem de sua classe”. (TANZI NETO, p. 6). Dessa forma, a personalização também se torna mais possível, uma vez que o/a educadora passa a mediar e não a transmitir, conseguindo também ter uma escuta e um olhar mais ativos e atentos aos processos e necessidade dos estudantes. É certo que o/a professor/a não vai ensinar cada estudante de uma maneira diferente, mas haverá mais espaços e possibilidades de experienciar o conhecimento e colocá-lo em prática.

Zitter & Hoeve (2012) ainda trazem a noção de *learning environment*, que pode ser traduzido como "ambiente de aprendizagem" se afastando da ideia de "sala de aula" e percebendo a multiplicidade de possibilidades onde o ensino-aprendizado pode acontecer. Um ensino tipicamente híbrido, dessa forma, também busca misturar estes diferentes espaços, que podem ser a sala de aula, a casa dos estudantes, outros espaços na escola, a internet e seus diferentes ambientes virtuais, entre outros. Pensar num ambiente mais amplo em que a aprendizagem pode se dar fora dos muros da sala de aula e da escola, então, é fundamental. As autoras ainda mostram como pode ser feita uma relação entre a aprendizagem e o trabalho, em que através de *problem-solving activities* (atividades de resolução de problemas), os estudantes podem se engajar em ambientes mais horizontais nas aulas.

Sobre a hibridização que deve ultrapassar questões da forma, Pasini, Carvalho, Almeida (2020) disserta sobre a importância de que "se torne intrínseca a valorização das relações no estudo das culturas - a interculturalidade - sempre focada na diversidade e no respeito ao outro, mas cada vez mais pelo viés da inclusão digital e a possibilidade de mesclar o presencial e o ensino à distância" (PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C, 2020, p. 7). Como descreve o autor, a hibridação ou hibridez necessária na educação vai além da mistura de espaços virtuais e presenciais. Em um contexto mais amplo, faz-se necessário a mistura de componentes culturais, uma vez que "a diversidade humana, no século XXI, colocou-nos num momento de trânsito, onde surgiram complexas diferenças culturais" (PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C, 2020, p. 5) e que foram intensificadas, ainda, pelo momento pandêmico atual.

Na aula de língua inglesa, o conceito de ensino híbrido tem, ainda, um papel importante na construção de espaços mais dinâmicos e democráticos que possibilitem o uso ativo da língua adicional pelos estudantes, tendo em vista seu caráter de língua global/internacional no mundo de hoje (JORDÃO, 2004). Jordão (2004) defende uma abordagem intercultural e afirma ser necessário "que as atividades desenvolvidas em sala de aulas combinem explorações interculturais e aprendizagem da língua, ou seja, que elas permitam aos alunos investigar aspectos culturais e desenvolver-se linguisticamente". (JORDÃO, 2004, p.6). O ensino Híbrido, além de poder envolver as tecnologias como ferramentas para as aulas e reconfigurar os papéis aluno/a – professor/a, pode também



contribuir para essas explorações interculturais e interdisciplinares que visem a construção de saberes e a expansão dos horizontes no processo de ensino-aprendizagem.

Jordão (2004) também contribui com o conceito de “cidadania planetária”, que mais para frente será comentado no Capítulo 3 e relacionado com o conceito de agência e que ajuda a refletir sobre a função da educação. Contudo, é possível afirmar que o ensino híbrido deve contribuir para a criação dessa cidadania planetária, para a autonomia, agência e emancipação dos estudantes no espaço educacional, que vai de encontro com os pensamentos de Freire (2013) sobre uma prática libertadora e de Hooks (2013) sobre uma pedagogia engajada.

É importante apontar, ainda, que para haver a implementação de um projeto híbrido que dê conta dessas reformulações e vá de encontro com a construção da autonomia dos alunos e da colaboração através do pensamento crítico, TANZI NETO (2021) aponta algumas diretrizes essenciais nesse processo que podem ser analisadas a seguir:

“1) Estimular o caráter investigativo/experimental dos alunos em suas relações com o conhecimento; 2) Oferecer caminhos, na perspectiva do aprender a fazer, aprender a ser, de construção de autonomia, de argumentação crítica e de relações interpessoais entre todos os participantes do grupo; 3) Propiciar relações interdisciplinares com o conhecimento, estabelecendo relações com as práticas sociais situadas dos envolvidos; 4) Priorizar trabalhos colaborativos de produções cocriadas e ressignificadas para o contexto social dos envolvidos; 5) Promover a participação dos alunos nas escolhas dos materiais de trabalho, nos propósitos didáticos, na divisão de tarefas e na responsabilidade do andamento das atividades; 6) Delinear processos democráticos de ensino-aprendizagem que valorizem às múltiplas vozes, o posicionamento crítico, a tomada de decisão, construção colaborativa do conhecimento e a formação cidadã.”. (TANZ NETO, p.18).

Percebe-se, assim, que a Educação híbrida precisa ser pensada em um contexto mais macro, em que haja uma mobilização maior quanto os processos de ensino-aprendizagem na escola, e não somente com o uso de tecnologias e modelos híbridos nas aulas. A engrenagem proposta no ensino híbrido sugere, em primeiro lugar, o estudante no centro de todo o processo, e a partir daí a gestão de sala de aula com a participação dos estudantes, levando em conta as vontades e necessidades dos estudantes. Além disso, percebe-se a necessidade de ir além, de promover a agência ativa dos alunos nas aulas, de estimular e proporcionar a investigação e a experimentação, através de trabalhos

verdadeiramente colaborativos, interdisciplinares e democráticos, em que seja possível a coparticipação de todas as vozes dos estudantes com o/a professor/a.

## 2. Zona de Desenvolvimento Proximal

Um importante pilar no entendimento e análise dos processos de ensino-aprendizagem nessa pesquisa é a teoria sociocultural de Vygotsky e mais especificamente, o conceito da Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que ajuda a fundamentar o desenvolvimento dos estudantes através de comunidades de aprendizagem. A Teoria Sociocultural surge na Psicologia em contraponto às teorias Inatista e Ambientalista, que apesar de opostas entre si, de alguma forma não percebem a educação como um lugar de formação dos sujeitos e além disso, “reforçam a ideia de um determinismo prévio (por razões inatas ou adquiridas)”. (REGO, 2007, p.92). Vygotsky, por outro lado, postula que o desenvolvimento e atividade humana são frutos da interação do indivíduo com o meio, e se torna “representante de uma outra maneira de entender a origem e evolução do psiquismo humano, as relações entre indivíduo e sociedade e, como consequência, um modo diferente de entender a educação: a concepção interacionista.” (HOLZMAN, 2002, p.92).

Acerca do desenvolvimento, Holzman (2002) mostra que Vygotsky, ao investigar os níveis de desenvolvimento das crianças, averiguou que não era possível definir os exatos níveis de desenvolvimento apenas pelo que a criança já conseguia realizar, o que estava maduro em seu processo. O teórico mostra que, na verdade, era preciso olhar também para as funções psicológicas em amadurecimento, aquelas que as crianças não conseguiam ainda realizar sozinhas, de forma independente. Dessa forma, percebeu-se a necessidade de olhar para o processo de desenvolvimento dos indivíduos como um todo, para a chamada zona de desenvolvimento, que ligava as funções já realizadas pelas crianças de forma independente às ações que elas viriam a realizar com a ajuda dos adultos.

A partir desse entendimento sobre o desenvolvimento, Vygotsky também teoriza sobre a aprendizagem. “Vygotsky não via a aprendizagem e o desenvolvimento nem como um processo único nem como processos independentes. Em vez disso, a unidade aprendizagem-e-desenvolvimento tem complexas interações que são o objeto de sua investigação”. (HOLMAN, 2002, p. 76). Desse modo, ambos os conceitos, de acordo com a teoria vygotkiana, são construídos socialmente e historicamente a partir das interações dos indivíduos com o meio:

“(...) o indivíduo não é resultado de um determinismo cultural, ou seja, não é um receptáculo vazio, um ser passivo que só reage frente às pressões do meio, e sim um sujeito que realiza uma atividade organizadora na sua interação com o mundo, capaz inclusive de renovar a própria cultura. Parte do pressuposto de que as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto, na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta.”. (REGO, 2007, p.94).

Sendo assim, a troca do indivíduo com o meio é mútua, sendo ele receptor e, também, transformador de conhecimento. Rego (2007) também pontua a importância de perceber a construção de conhecimentos como resultado e produto de uma ação partilhada, uma vez que as relações entre sujeito e objeto se dão a partir das interações sociais. E esse processo se dá, como postulou Vygotsky, através da unidade psicológica da história em que o desenvolvimento/transformação acontece: a Zona de Desenvolvimento Proximal.

A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) pode ser definida então como o espaço/meio em que se dá a aprendizagem e o desenvolvimento (sendo a primeira responsável por conduzir o segundo), o espaço que proporciona a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Além disso, como aponta Holzman (2002), a ZDP também é uma unidade psicológica da história, tendo em vista que a mente também é histórica e é “literalmente criada ou produzida através da participação em formas de atividade socioculturais-históricas”. (HOLZMAN, 2002, p.82).

Fica evidente, então, que não há indivíduos separados de sua história/ ambiente social e que “tanto o desenvolvimento como a aprendizagem devem ocorrer na ZDP (no indivíduo-em-sociedade-na-história), e a aprendizagem digna do nome tem de conduzir o desenvolvimento” (HOLZMAN, 2002, p.101). Freire (2014) também entende e postula que somos seres histórico-sociais, quando diz que “Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar” (FREIRE, 2014, p.13). Esse conceito vai de encontro com a teoria sociocultural de Vygotsky, que entende que a aprendizagem, assim como o desenvolvimento humano, ocorre através das interações sociais dos indivíduos em dado

contexto histórico e cultural: “a aprendizagem é essencialmente social” (HOLMAN, 2002, p. 83).

Entretanto, o que ainda se percebe é, muitas vezes, um ensino que não está voltado para o desenvolvimento dos estudantes enquanto sujeitos/cidadãos, mas apenas para a aquisição de conteúdos de forma puramente cognitivista, que se distancia da teoria sociocultural e não utiliza a noção da ZDP para o entendimento de que o desenvolvimento se dá de forma interacional e social, e não individual. Ao se pensar em espaços/estações/comunidades construídas em sala de aula, seja ela presencial ou virtual, é possível perceber a criação de ZDPs que tem como objetivo a construção e co-construção de conhecimento pelos estudantes através das interações com seus pares, outros estudantes e professor/a. As ZDPs são criadas sempre que um sujeito, em interação com outros sujeitos de forma mediada, saem de um ponto e vão para outro, realizam uma tarefa antes não realizada, se desenvolvendo e caminhando em seu processo de aprendizagem.

A circulação pelas comunidades em grupos, em que os estudantes são levados a trabalhar conjuntamente na maior parte das atividades, mas também terão momentos de produção/aprendizagem individuais, torna possível inúmeros momentos de troca e possibilita a esses estudantes um desenvolvimento que talvez ele/a sozinho/a não alcançasse. Segundo Rego (2007) “o parceiro privilegiado, justamente porque tem maior experiência, informações e a incumbência, entre outras funções, de tornar acessível ao aluno o patrimônio cultural já formulado pelos homens” (REGO, 2007, p.115).

Nesse cenário de criação de comunidades de aprendizagem que funcionam como ZDPs, o/a professor/a tem o papel de mediador/a. Enquanto circula nos espaços e comunidades, intervindo quando necessário, assume esse papel mediador que tira dele/a a responsabilidade exclusiva sobre a aprendizagem dos estudantes. Ao invés de transmitir conteúdos, seu papel é o de incentivar e criar espaços para a construção da autonomia e agência dos estudantes, a fim de favorecer a construção de conhecimento de forma horizontal. O papel do/a professor/a, entretanto, não é dispensável ou menos importante, pelo contrário, é de extrema importância a conscientização dos educadores para que construam, de forma crítica e estratégica, espaços favoráveis na construção e co-construção do conhecimento, realizando também intervenções quando necessário.

Além disso, a Linguagem aparece, na teoria vygotskyana, no centro desse processo como mediadora para a construção de uma relação colaborativo-crítica: “As funções

psíquicas humanas estão intimamente vinculadas ao aprendizado, à apropriação (por intermédio da linguagem) do legado cultural de seu grupo”. (REGO, 2007, p.109). Pode-se dizer também que através da linguagem, que medeia o processo de aprendizagem, é possível aprender sobre a (s) língua (s) e suas funções, não sendo necessário trabalhar apenas questões gramaticais nas aulas de língua adicional, mas a construção de sentidos a partir do contato com essa língua, numa perspectiva dialética e semiótica. Nesse sentido, Figueiredo (2019) aponta que a aprendizagem de uma língua adicional é “uma prática social em que a interação tem tanto o potencial de fazer com que os aprendizes aprendam a língua quanto a usem de forma a aprender mais.” (FIGUEIREDO, 2019, p.61)

Figueiredo (2019) também pontua que na aula de língua adicional, em que ZDPs são criadas, os estudantes “têm a oportunidade tanto de recepção de input quanto de produção de output (...) em que eles podem testar hipóteses, refletir sobre a língua, perceber o que já sabem e o que ainda têm a aprender”. (FIGUEIREDO, 2019, p.61). Dessa forma, o aprendizado se torna possível principalmente pelas oportunidades de interações na aula, que devem ser exploradas ao máximo. O autor ainda aponta a importância de, nesse contexto, não pensar que na ZDP há um par mais capaz e um par menos capaz, como teorizado na teoria vygotskyana. Ele propõe, baseado em outros autores, que a ZDP na verdade representa a distância entre as competências/produções linguísticas já realizadas pelos estudantes de forma independente e aquelas que eles realizam em colaboração com seus pares e/ou professores/às (nível de desenvolvimento potencial).

Sendo assim, observa-se que enquanto que nas perspectivas ambientalista “valoriza-se o trabalho individual, a atenção, a concentração, o esforço e a disciplina, como garantias para a apreensão do conhecimento.” (HOLZMAN, 2007, p. 89) e na inatista “subestimam a capacidade intelectual do indivíduo, na medida em que seu sucesso ou fracasso depende quase exclusivamente de seu talento, aptidão, dom ou maturidade.” (HOLZMAN, 2007, p. 87), na teoria interacionista, postulada por Vygotsky, com a atividade humana e, portanto, com a educação, o que ocorre é “uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural que se insere.” (HOLZMAN, 2007, p.93). Percebe-se então que o desenvolvimento dos indivíduos se dá principalmente pelas interações sociais que os sujeitos (que não são tabulas rasas) realizam, sendo afetados e afetando a cultura de diferentes formas.

A partir dessa abordagem e da Teoria Sociocultural, faz-se necessário então, olhar para além dos modos individuais de aprendizagem, é preciso olhar para os grupos, para as comunidades e como esses fatores influenciam no processo de ensino e aprendizagem. No

caso do ensino-aprendizagem de uma língua adicional, a abordagem interacionista se mostra totalmente produtiva e possível de ser aplicada para além de fomentar debates e propor temas socialmente relevantes que fujam do conceito tradicional de aulas de idiomas. A teoria sociocultural e a abordagem interacionista podem ajudar a construir uma nova sala de aula, em que as interações não sejam apenas entre professor/a e estudantes, mas principalmente dos estudantes entre si.

Percebe-se que a pesquisas de Vygotsky foram realizadas com crianças e, além disso, Holzman aponta que "apesar de todo o seu brilhantismo, não delineou completamente, em nossa opinião, a unidade dialética (aprendizagem-e-desenvolvimento). Se tivesse vivido mais, talvez o tivesse feito. O que restou disso, porém, foi que Vygotsky deixou a porta aberta para a objetificação pragmática da ZDP" (HOLZMAN, 2002, p.102). Sendo assim, cabe aos novos pesquisadores se apropriarem desse conceito e fazerem uso dele, ao pesquisarem sob a abordagem interacionista que percebe a aprendizagem como produto da interação social, seja a aprendizagem de crianças ou adultos.

### 3. Agência

No presente trabalho, o conceito de agência é utilizado para dar conta dos princípios de autonomia e de participação ativa dos estudantes que é esperado em uma sala de aula híbrida em que os paradigmas tradicionais da educação são repensados e remodelados. A autonomia, conceito mais popular no campo da educação, pode ser entendida como “espaço democrático de participação ativa dos seus envolvidos que criam, geram e colaboram nos seus processos mais autônomos de ensino-aprendizagem” (TANZI NETO, 2021, p.5). Desse modo, o estudante autônomo é aquele que é ativo em seu processo de aprendizagem, na construção e co-construção do conhecimento.

Assim como a autonomia se faz necessária no ambiente educacional, para que os estudantes sejam ativos em seus processos de aprendizagem e se vejam como verdadeiros agentes nesse processo, a agência também é um instrumento indispensável que deve ser pautado para uma educação que promova a equidade, busque romper com o status quo e proponha a reconstrução de conceitos e ideias. Stetsenko (2019) teoriza a agência como uma habilidade situada e formada coletivamente de pessoas enquanto agentes de práticas sociais da história, sendo cada pessoa um membro dessa comunidade que age na “co-realização do mundo e a si mesmas”. (STETSENKO, 2019).

No contexto de ensino de línguas adicionais, faz-se necessário um trabalho que estimule a agência dos estudantes quanto aos debates sobre ideologias linguísticas que confrontam as noções de poder envolvendo as línguas e lutam por uma lógica decolonial. É fundamental pontuar que “uma formação plurilíngue tem potencial desestabilizador e transformador, uma vez que oferece a diversidade de modos de produção de significados como uma quebra de barreiras à perspectiva uniformizante e engessada tão comum nas escolas”. (LIBERALI, 2020, p. 80). A autora aponta a necessidade do rompimento com um ensino monolíngue e um trabalho que vá de encontro com uma abordagem translingue defendida por alguns estudiosos como Garcia (2009) e Canagarajah (2013). Liberali (2020) defende, então, uma educação Multi/Bilíngue que seja favorável à criação de um “espaço para a superação da colonialidade imposta no contexto brasileiro ou estar a seu serviço”. (LIBERALI, 2020, p. 80).

Assim como uma abordagem translingue que dê espaço para o ensino-aprendizagem de múltiplos discursos e não somente os hegemônicos, trabalhos



interdisciplinares nas aulas de língua adicional que não se limitam apenas ao ensino de códigos linguísticos podem ser disruptivos e orientar os estudantes para uma educação agentiva e são de extrema importância para a construção de espaços mais democráticos. A grande questão que tange o exercício da agência dos estudantes em sala de aula é o espaço para que eles sejam verdadeiramente ativos e engajados em seus processos, através de um ativismo que os possibilite entender e agir sobre o mundo de forma crítica. Sobre o ativismo, Stetsenko e Vianna (2019) pontuam:

“O ativismo entendido é sobre agência e a capacidade de se posicionar sobre o que está acontecendo nas práticas comunitárias e no mundo em geral, para contestar o status quo existente e defender uma reivindicação de como as coisas poderiam estar incluindo o que deveria e pode ser feito para alcançar um mundo diferente e melhor.” (STENKO & VIANNA, 2019, p. 2).

A Educação, ao longo da história, já se baseou e, em muitos contextos ainda se baseia, na transmissão e fixação de conteúdos e reprodução acrítica do conhecimento. Freire (2014) aponta para essa questão ao nomear a educação bancária como aquela que, assim como em uma operação bancária, não exige que os estudantes sejam sujeitos ativos na aprendizagem, mas apenas reprodutores de um sistema. Para Freire, ensinar não deve ser transmitir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2014, p.13), sendo assim os estudantes sujeitos que se entendem como cidadãos do mundo e agentes de mudança social. Nesse sentido Liberali (2020) também pontua que “educar está relacionado a aprender, a refletir e a reconstruir a cultura para produzir condições mais dignas e equitativas em espaços de convivência”. (LIBERALI, 2020, p. 82).

Freire (2014) postula alguns pilares do “ensinar certo” que vão ao encontro da criação de autonomia e agência dos estudantes. Dentre elas vale destacar: I) A noção de que o conhecimento é construído dialeticamente, com educadores e educandos, e de que o foco está no pensar e no pesquisar, não em memorizar. II) A necessidade de respeitar os saberes dos educandos, construindo conhecimentos que façam sentido em suas próprias realidades e sejam significativos para eles; III) A criticidade, que deve permear tudo que é ensinado e aprendido, e nos faz não aceitar nada como dado; IV) A importância do exemplo pelo educador, que ensina pelos gestos e não só pelas palavras; V) A reflexão crítica sobre a

própria prática: autorreflexão constante do educador juntamente com os estudantes. A transformação da sala de aula para um espaço mais horizontal em que os estudantes exercem sua autonomia e agência, portanto, é de grande responsabilidade dos professores/as que precisam criar as condições necessárias para tal.

Jordão (2004) sobre o ensino de inglês como língua adicional aponta para a necessidade de uma abordagem intercultural que não privilegia uma cultura hegemônica e que cria espaços para reflexões e discussões acerca das diferentes culturas no mundo de forma crítica. Pensar no inglês como uma língua global e franca e na diversidade cultural que envolve a língua é essencial segundo a autora, uma vez que “a língua inglesa se nos apresenta como a língua necessária para falar com o mundo para entrar em contato com todos os povos”. (JORDÃO, 2004, p. 5) além disso, Jordão (2004) contribui com o conceito de cidadania planetária, que por sua vez pode ser relacionado ao conceito de agência e colaborar para a discussão acerca da função da educação. Segundo a autora, esse pode ser um dos objetivos do ensino de inglês como língua adicional e teria como objetivo “a participação ativa nas sociedades mundiais que se comunicam em inglês, e que discutem questões amplas relacionadas à qualidade de vida em nosso planeta”. (JORDÃO, 2004, p. 6).

Pensando no contexto do Ensino Híbrido nas aulas de língua adicional, em que as misturas metodológicas, de conteúdo, de espaços e paradigmas devem ser implementadas, as TICs devem ser usadas como ferramentas que podem proporcionar uma maior agência dos estudantes, uma vez que estes podem se inserir e engajar em comunidades de aprendizagem online através do uso da língua que é o mediador de todo esse processo. O uso das tecnologias em sala de aula, que têm crescido por uma necessidade da contemporaneidade e das mudanças sociais, deve sim ser estimulado e implementado na Escola e nos espaços educacionais, contudo, sem abrir mão da criticidade tão alertada por Freire (2014) e outros estudiosos. Como apontam ARAUJO e VILAÇA (2016), as tecnologias, em especial a internet, hoje, já fazem parte do cotidiano das pessoas e com elas, novas práticas sociais e discursivas surgem a todo momento, causando grandes transformações na vida social como um todo. Sendo assim, é impossível negar a presença e a importância das TICs nos tempos atuais e, ao contrário, é necessário abraçá-las e usá-las com consciência.

Entretanto, como já apontado nos capítulos anteriores, é preciso pensar no uso da TICs como ferramentas para o ensino-aprendizagem, mas que não tenham um fim em si mesmas e que, pelo contrário, auxiliem os estudantes a agirem criticamente enquanto cidadãos locais e globais, a fazerem parte das novas práticas sociais e discursivas, com um uso consciente que possibilite sua participação e interação ativa no mundo contemporâneo globalizado. Sobre as tecnologias e a rapidez de informações, e suas potências de construir espaços democráticos que estimulem o ativismo, em especial a internet e as redes sociais, que promovem a agência de seus usuários, Kern (2015) aponta que:

“Essas mudanças na infraestrutura material da mídia, permitindo uma transferência eletrônica rápida e uma edição fácil, também foram acompanhadas por mudanças sociais. As tecnologias de informação e comunicação nos possibilitaram fazer contato com pessoas, imagens, ideias e informações de todo o mundo de forma mais rápida e econômica do que nunca. Elas fornecem a plataforma para novos tipos de encontros sociais, novos tipos de comunidades e novos tipos de ambientes de aprendizagem que não requerem a presença física em uma sala de aula. Correspondente a essas novas maneiras de nos relacionarmos, estão novas formas e usos da linguagem que podem nos levar a repensar o que entendemos por escrita”. (KERN, 2015, p. 7).<sup>2</sup>

Percebe-se, então, a potencialidade das redes e da internet de construir espaços e comunidades verdadeiramente potentes na construção de uma sociedade melhor. Se utilizadas de maneira crítica e consciente, como uma ferramenta na sala de aula, as TICs podem sim representar um grande passo para uma educação transformadora. Liberali (2020) aponta a importância, ainda, de se utilizar o termo “agência” e não “protagonismo”, uma vez que esse último é “comumente usado para referir-se a sujeitos que assumem algum destaque ao participar de um contexto e/ou se sobressaem em alguma

---

<sup>2</sup> “These changes in the material infrastructure of media, allowing rapid electronic transfer and easy editing, have been accompanied by social changes as well. Information and communication technologies have made it possible for us to make contact with people, images, ideas, and information from around the world faster and more cheaply than ever before. They provide the platform for new kinds of social encounters, new kinds of communities, and new kinds of learning environments that do not require bodily presence in a classroom. Corresponding to these new ways of relating to one another are new forms and uses of language that may lead us to rethink what we mean by writing.” (KERN, 2015, p. 7).

atividade.” (LIBERALI, 2020, p.83). Entretanto, como sujeitos históricos que segundo a teoria sociocultural, se desenvolvem e aprendem através dos outros e das interações sociais, o termo agência seria o mais adequado.

## **Metodologia**

Esse projeto de pesquisa foi baseado nos conceitos teóricos previamente explicados acima: Ensino híbrido, ZDP e teoria sociocultural e Agência. Na pesquisa realizada, o contexto de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional foram aulas remotas do Curso de Línguas Aberto à Comunidade (CLAC), curso de idiomas da faculdade de Letras da UFRJ e também projeto de extensão desenvolvido pela Diretoria Adjunta de Extensão da faculdade. O projeto tem como objetivos a formação de professores, uma vez que todos os monitores são licenciandos de Letras, e também a democratização do ensino de idiomas para a comunidade. A turma que participou da pesquisa é de nível intermediário/avançado, correspondente ao nível sete do curso, com aproximadamente 15 alunos.

O CLAC inglês, que tem como coordenador o professor Rogério Tilio, segue a abordagem sociointeracional crítica ou pedagogia de letramento sociointeracional crítico que percebe a necessidade de superar métodos tradicionais (era pós-método) e de questionar e ir além da abordagem comunicativa, a qual é a predominante no cenário educacional de ensino de idiomas de hoje. Seguindo preceitos vygotskyanos e teorias mais recentes da Linguística Aplicada (LA), como a de Multietrimentos de Rojo (2008) a abordagem sociointeracional crítica se mostra como a mais coerente e necessária no contexto atual.

Entretanto, nessa pesquisa buscou-se ir um pouco além da discussão sobre abordagens. Buscou-se explorar e analisar formas de como, a partir de uma abordagem sociointeracional crítica, professores e professoras podem realizar suas práticas de maneira mais horizontal e democrática, em que os estudantes são realmente o centro do processo, através de comunidades de aprendizagem e do exercício de sua autonomia e agência num ensino verdadeiramente híbrido, juntamente com o uso das TICs que funcionam como um impulsionador de todo o processo.

As aulas do CLAC estavam sendo realizadas de forma totalmente remotas, em momentos síncronos, com encontros de 2:30h e momentos assíncronos, complementando a carga semanal de quatro horas semanais. Além disso, o material didático usado nas aulas de inglês é composto pelos livros da coleção *Voices* da editora Moderna, escrito e organizado por Tilio (2015), além das *Tasks* (trabalhos) elaboradas pelos próprios monitores (que são também as avaliações do curso).

Devido ao calendário apertado do curso e às tarefas avaliativas já pré-estabelecidas (as *Tasks*), não foi possível a realização de aulas totalmente híbridas durante o semestre, em que os estudantes fossem mais autônomos nos seus processos de aprendizagem, sendo muitas vezes necessário momentos mais expositivos. Ainda assim, os estudantes já vinham experienciando, ao longo do semestre, atividades híbridas e momentos de maior autonomia e agência em espaços síncronos e assíncronos. Para essa pesquisa, no entanto, um plano de aula foi montado para que 2 (duas) aulas seguissem um formato mais próximo do híbrido, como conceituado neste trabalho, em que os alunos seriam realmente o centro das aulas, trabalhando em comunidades de aprendizagem e exercitando sua agência e em que a professora trabalhasse como mediadora dos processos de aprendizagem.

Dessa forma, a partir desse plano de aula, buscou-se, em um ambiente totalmente virtual, criar comunidades de aprendizagem em que os estudantes pudessem transitar e experienciar diferentes atividades, de forma individual e também em grupo. Nessas comunidades, os estudantes precisaram desenvolver certa autonomia, sendo ativos em suas práticas e desenvolvendo sua agência através do engajamento em questões relevantes no cenário atual. Vale ressaltar que a interação foi utilizada como principal instrumento de aprendizagem, sendo a tecnologia apenas uma ferramenta.

O plano de aula, presente no apêndice deste trabalho, foi feito a partir dos parâmetros seguidos pelo CLAC Inglês para a elaboração de *lesson plans* (planos de aula), porém, apesar da mesma estrutura, não apresenta as atividades com uma ordem a ser seguida. Cada etapa corresponde a uma comunidade de aprendizagem e os estudantes são os responsáveis por decidir a ordem que realizarão as atividades durante a aula. Além disso, uma trilha de aprendizagem foi construída no *Google Slides* onde foram colocadas todas as informações e instruções necessárias para que os estudantes, em grupo, soubessem o que e como realizar as tarefas de cada comunidade.

O tema da aula foi *environment* (meio ambiente), e a professora deveria iniciar a unidade sobre esse tema, assim como proporcionar discussões atuais e relevante acerca do assunto, construindo espaços para o debate sobre questões ambientais no mundo e também em suas comunidades locais, assim como para se pensar nas causas e consequências de efeitos ambientais no planeta. A aula teve início com a professora explicando aos estudantes como a aula iria funcionar e dando todas as instruções para que

conseguissem circular pela trilha de aprendizagem e pelas comunidades, enfatizando que a professora estaria ali como mediadora de todo o processo os orientando e os ajudando sempre que necessário. A seguir serão explicitadas brevemente cada uma das comunidades:

Na primeira comunidade, o conceito de sala de aula invertida foi de utilizado, pois os estudantes precisaram assistir a dois vídeos antes da aula, como atividade assíncrona, e refletir sobre eles, como uma forma de se familiarizar com o tema da aula e se prepararem melhor para as discussões. Depois de assistirem ao vídeo, os estudantes deveriam entrar em um site para adicionar até três palavras a uma nuvem de palavras que descrevessem como eles se sentiram ao assistir aos vídeos sobre mudanças climáticas. Por último, individualmente os estudantes deveriam se engajar em um Fórum no *Google Classroom* através de áudios, trocando algumas ideias e reflexões que tiveram.

Na segunda comunidade, os estudantes deveriam, em grupo, entrar em um quadro virtual (*Jamboard*) criado pela professora e correlacionar as causas e as consequências de cada *environmental effect* presente no quadro no quadro. Essa foi uma atividade já presente no livro didático e apenas adaptada para o quadro virtual. Eles também deveriam, depois, ler a definição de *environmental affect* e *environmental disaster* e debater sobre as diferenças dos dois, além de jogar um jogo no *Kahoot* identificando alguns dos desastres naturais mostrados em imagens (atividade também adaptada do livro). Ao final, ao analisar um infográfico com informações sobre questões ambientais, precisariam produzir, juntos, um infográfico ou um quadro informativo no *Jamboard* alertando sobre algum dos efeitos ou desastres ambientais que viram, juntamente com suas causas e consequências e a importância de se falar sobre ele.

Já na terceira comunidade, os estudantes deveriam treinar o *Reading* (leitura), lendo uma reportagem sobre mudanças climáticas e a urgência de falar sobre o tema, assim como pressionar as autoridades públicas. Antes da leitura, eles deveriam debater sobre as figuras apresentadas no *handout*, todas relacionadas às mudanças climáticas de alguma forma. Aqui eles também poderiam trazer questões dos vídeos assistidos para o debate. Logo após, deveriam ler o texto, que se apresentava como um hipertexto, uma vez que os levava para uma página do Twitter com uma *thread* (linha) feita pela ativista Greta Tunberg acerca do assunto, e depois responder algumas perguntas de interpretação textual. Ao final, analisando um *tweet* do deputado Carlos Bolsonaro que debocha sobre o assunto das mudanças climáticas, cada estudante deveria fazer um *tweet* ou um conjunto deles (*thread*)

em resposta aos *tweets* analisados. Eles tinham a opção de postar os *tweets*, como alguns fizeram, ou apenas escrever um modelo e postar no *Padlet*.

Na quarta comunidade, em que se propôs trabalhar uma *linguistic literacy* (letramento linguístico), os estudantes deveriam em primeiro lugar, discutir sobre *carbon footprint* (pegada de carbono): se eles sabiam o que era, exemplos, como se aplicava, entre outras coisas. Após essa discussão inicial, deveriam pesquisar um pouco mais sobre o assunto, para descobrir ou aprofundar as ideias sobre o tema. Dois *links* foram disponibilizados para eles na trilha, mas eles tinham a liberdade de procurar outras fontes. Após as pesquisas, eles deveriam fazer seu próprio *blog post* com as dicas de como reduzir a pegada de carbono e postar seus trabalhos no *Classroom*, para que toda a turma pudesse ter acesso posteriormente.

Por fim na quinta comunidade, como um exercício para a avaliação do trimestre e considerando todas as atividades realizadas por eles (essa seria a única com uma ordem pré-estabelecida, uma vez que precisaria ser última), os grupos deveriam pensar em um tema para a escrita de um artigo do tipo *problem-solution* e estruturá-lo em tópicos com as ideias que surgissem. Nesse momento eles já pensariam em qual dos assuntos gostariam de escrever e já estruturariam alguns problemas e soluções que, depois, poderiam aprofundar em seus artigos.

Como pode-se observar, o livro didático foi usado como base, uma vez que as aulas do CLAC devem seguir o conteúdo programático do livro e os temas apresentados nele, mesmo que não seja de forma engessada, sendo apenas um norteador. Além disso, algumas atividades do livro também foram realizadas, porém com adaptações para a aula remota e cada comunidade deu conta de uma *literacy* do livro, também com as adaptações necessárias. Todas elas seguiam a estrutura de *pre, while e post activities*, presentes no livro *Voices*, tendo sempre alguma atividade que antecede a principal e uma que precisa ser feita depois, como uma conclusão. Ademais, o uso de ferramentas digitais foi excepcional nesse contexto e fez-se o uso de muitas plataformas, aplicativos e redes sociais como: *Padlet, Kahoot, Nuvem de palavras (Mentimeter), Twitter*, entre outros.

Na aula, com aproximadamente 12 estudantes, dois grupos de aproximadamente seis alunos foram formados, e cada grupo foi direcionado, após a explicação de como funcionaria a aula pela professora, para uma sala do *Google Meet*, como já estavam



acostumados em aulas anteriores. Durante a aula, a professora monitorava as salas do *Meet* através da extensão *Breakout rooms*, com a qual era possível transitar entre as salas mais facilmente e mediar as interações. No início da aula, ainda se acostumando com o formato, os estudantes estavam participando em um ritmo mais lento e nem todos estavam colaborando ativamente com as atividades e os colegas. Nesse momento, a professora tentou incentivá-los e, ainda, fazer algumas interferências, para motivá-los e ajudá-los no processo. Durante a aula, os estudantes conseguiram se soltar mais e participar mais ativamente, e mesmo aqueles que não interagiam tanto com a fala, participavam nos ambientes colaborativos para realizar as tarefas.

Não foi possível que a turma circulasse por todas as comunidades devido ao tempo das aulas, em cada aula os grupos conseguiram participar de duas comunidades apenas, sendo assim a atividade da última comunidade acabou sendo feita individualmente de forma assíncrona e como exercício para a formulação dos textos avaliativos. Apesar disso, as tarefas foram realizadas com sucesso e os alunos se engajaram principalmente nas atividades que envolviam pesquisa e criação de algum texto, seja ele visual, escrito, ou em outra modalidade. Em um contexto ideal, essas atividades seriam fruto de um projeto maior em que os trabalhos seriam expostos virtualmente em plataformas e/ou redes sociais ou ainda presencialmente em espaços públicos: nas salas, na universidade, nas ruas, etc., de modo a exercitar mais fortemente a agência dos estudantes. Porém, em um contexto de curso de idioma online, com uma carga horária reduzida, os trabalhos acabaram se restringindo ao compartilhamento com a turma.

Após as duas aulas, como uma forma de coletar dados da pesquisa, um formulário feito pelo *Google Forms* foi passado para que os alunos avaliassem suas experiências nas aulas. No formulário contavam as seguintes perguntas: 1) Em uma escala de 1 a 5, como foi sua experiência foi sua experiência nas aulas; 2) Você acha legal ter uma aula em que você e seu grupo tenham mais autonomia nas atividades em sala e não fiquem apenas escutando/respondendo a professora?; 3) Você sentiu que tinha mais autonomia e que pode participar mais das atividades propostas comparado à uma aula "normal"?; 4) Houve alguma dificuldade/desafio que você e/ou o seu grupo encontraram durante as aulas; 5) Foi uma experiência mais positiva ou negativa?; 6) Como você descreveria a experiência nas aulas de forma geral?

## Conclusão

Levando em consideração tudo o que foi exposto, com esse trabalho de conclusão de curso buscou-se, através de uma nova concepção do ensino híbrido, repensar o espaço da sala de aula e o formato das aulas do ensino remoto, através da criação de comunidades de aprendizagem na sala de aula virtual de inglês como língua adicional. Dessa forma, o objetivo foi o de promover uma maior autonomia dos estudantes sobre seus próprios processos de aprendizagem, uma vez que, como já apontava Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. (FREIRE, 2014, p.13). Para além da autonomia, considerou-se o conceito de agência como um grande aliado para uma educação verdadeiramente transformadora que busca trabalhar o ativismo social e a emancipação dos estudantes, através da participação ativa em atividades que promovem discussões sobre questões do mundo contemporâneo.

Quanto ao ensino de inglês como língua adicional, campo que vem sendo pensado e estudado pela Linguística Aplicada nas últimas décadas, já se refuta a ideia da necessidade de um método ideal para o ensino de línguas (Era pós-método), uma vez que o ensino deve ser pensado nos diferentes contextos em que se apresenta e que cabe aos professores/as identificarem as necessidades e especificidades dos seus alunos e alunas (PRABHU, 1990; BROWN, 2015). Dessa forma, pensar em uma abordagem, parece ser um melhor caminho. Tilio (2009) defende que o ensino de uma língua adicional deve ser dar de forma crítica e advoga por uma pedagogia/abordagem sociointeracional crítica, que se opõe, de certa maneira, à abordagem comunicativa, uma vez que esta não trata criticamente de questões socialmente relevantes e coloca o foco apenas na comunicação.

Jordão (2004) também aponta para o perigo do inglês se tornar uma *commodity*, uma mercadoria e servir apenas para o consumo e reprodução de culturas hegemônicas, em especial a dos Estados Unidos e da Inglaterra. Faz-se necessário, assim, uma abordagem que também seja multicultural e que impulse os estudantes a serem agentes de mudança, através de um ativismo planetário (JORDÃO, 2004). Intensifica-se, então, a necessidade de uma prática libertadora (FREIRE, 2014), que tenha o potencial de transformação na vida dos sujeitos e uma pedagogia engajada que possibilite a criação de espaços mais democráticos e horizontais na educação, por meio da constante autoatualização dos/as professores/as (HOOKS, 2013).

Desse modo, levando em consideração as necessidades educacionais já apontadas e o contexto educacional atual de ensino remoto/híbrido e as rápidas mudanças sociais da

contemporaneidade em que a internet e outras ferramentas tecnológicas se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas e que em outras possibilidades surgem através da interação e a velocidade (ARAÚJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L, 2016), faz-se necessária a integração dessas ferramentas à sala de aula de forma a diminuir as práticas de uma educação bancária (FREIRE, 2014) que pouco engajem e estimulem os estudantes a serem agentes ativos no processo de aprendizagem.

Assim, a partir da recuperação e reconceituação do termo “híbrido”, é evidente que a hibridez necessária na educação não se baseia na alternância entre momentos síncronos e assíncronos nas aulas, presenciais e online, mas à uma hibridez de espaços, de metodologias ativas e na reconfiguração dos papéis dos sujeitos para a construção de ambientes de ensino-aprendizagem mais horizontais. A tecnologia pode e deve ser usada como ferramenta em um contexto de globalização e mudanças sociais, contudo ela por si só não tem qualquer ação transformadora na educação e não resolve qualquer problema. Faz-se necessário o uso consciente e crítico dessa ferramenta, para que, de fato, ela possa ser revolucionária e eficaz na busca de uma melhor qualidade no ensino.

Desse modo, como analisado neste trabalho, a criação de comunidades de aprendizagem na sala de aula surge como uma possibilidade de implementar um ensino verdadeiramente híbrido (TANZI NETO, 2020). Percebe-se que a construção de espaços de aprendizado pode se dar de diversas maneiras e que pode ter a tecnologia como grande aliada. Deve-se haver uma busca por explorar formatos híbridos, que mesclam conteúdos, ferramentas, metodologias, espaços, trabalhando a autonomia e agência dos estudantes, juntamente com o olhar crítico sobre os objetos de estudo de forma a construir um espaço horizontal de ensino-aprendizado em que o foco sejam o estudo, a pesquisa e as interações sociais.

A partir da teoria sociocultural de Vygotsky, que entende que as aprendizagens, assim como o desenvolvimento humano, ocorrem através das interações sociais dos indivíduos em dado contexto histórico e cultural (REGO, 2007), as comunidades de aprendizagem nas aulas podem funcionar como zonas de desenvolvimento proximal (ZDP) no processo de ensino-aprendizagem. A ZDP, que pode ser definida como o espaço que proporciona a inter-relação entre aprendizagem e desenvolvimento (REGO, 2007) representa também um espaço onde as trocas acontecem e onde os estudantes podem, em conjunto dos colegas do/a professor/a e de outros mediadores, como a linguagem, se desenvolver e aprender novos conceitos.

Para além disso, para que esse processo de ensino-aprendizagem seja verdadeiramente inovador e contribua para a construção de uma sociedade melhor e mais igualitária, faz-se indispensável a incorporação do conceito de agência nas práticas educacionais, que que motivam os estudantes a aprender, refletir, e a se enxergarem também responsáveis pela construção do conhecimento e da cultura. (LIBERALI, 2020). É preciso trabalhar e estimular, em sala de aula, o ativismo dos estudantes que estimule o pensamento crítico e o exercício ativo contra o que é dado pelo status quo. (STETSENKO e VIANNA, 2019). Dentro do ambiente online, percebe-se que a agência pode ser estimulada e exercida de diversas formas e em diferentes ambientes como fóruns, redes sociais, plataformas, jogos, entre outros, em que a rapidez e a potência da internet intensificam as trocas e interações.

O CLAC (Curso de Línguas Aberto à Comunidade), espaço que serviu para a coleta de dados para a pesquisa deste trabalho, é um curso de formação de professores que possibilita uma prática docente de modo reflexivo, consciente e qualitativo, de forma a estudar e investigar novas práticas e formas de se pensar o ensino no contexto atual. Dentro das aulas analisadas, devido ao curto período de tempo disponível e das atividades pré-estabelecidas pelo curso, a realização de projetos mais elaborados que levassem agência para um nível maior não foi possível, porém, buscou-se trabalhar a agência dos estudantes em espaços virtuais e dentro da própria turma, com os debates temáticos levantados sobre as mudanças climáticas e outras questões ambientais.

A partir do formulário usado para coleta de dados, obteve-se os seguintes resultados: Os estudantes avaliaram suas experiências, numa escala de um a cinco, entre quatro (25%) e cinco (62,5%), tendo um aluno avaliado com o número dois. Sobre os estudantes terem mais autonomia nos grupos, 75% dos estudantes disserem que sim, achavam interessante essa nova dinâmica. Foi questionado, ainda, se eles/as haviam sentido que tiveram uma maior autonomia durante as aulas, em que 75% respondeu que “sim, mais que o normal”, 12,5% “bastante” e 12,5% “não muito”. Sobre haver alguma dificuldade/desafio no processo, surgiram respostas como “Não, a professora estava presente para sanar as possíveis dificuldades”, algumas outras apontando para a dificuldade de falar em inglês nas interações, seja pelo ambiente era mais descontraído nos grupos ou dificuldades com alguns vocabulários, e ainda, outras respostas mostraram a dificuldade de conexão: “Bem o único problema é a minha conexão de Internet”. Quanto a experiência ser mais negativa ou positiva, apenas um aluno respondeu “negativa”.

Por fim, quanto à última pergunta do formulário, em que foi solicitado que descrevessem suas experiências de modo geral, as seguintes respostas apareceram: “Boa”;

“Muito boa”; “Foi um desafio que fomos nos adaptando”, “De forma geral, achei bem positivo porque fiquei com a impressão de não ter sido uma aula tão cansativa porque foi mais leve e não percebi tanto a hora passar”; “As aulas online já são um desafio para mim. Acredito que presencialmente teria sido uma outra experiência, já que mal ou bem se ganha uma certa intimidade na aula. Isto para mim é importante, para que eu possa me sentir "livre" para tentar falar mais e etc.”; “Achei a proposta muito boa e gostaria de realizar mais vezes, apesar das aulas online não proporcionarem o contato direto”; “Inovadoras e bem elaborada”; “Experiência bastante positiva, dinâmica para um ensino remoto, é me impulsionando a falar mais”.

Percebe-se, assim, que os estudantes, em sua maioria, gostaram e se engajaram nas aulas, mesmo com algumas dificuldades. E ainda, que uns dos obstáculos do processo foram o acesso instável à internet e a dinâmica do ensino remoto mais “artificial” que o presencial. A partir da análise dos dados obtidos e das reflexões acerca dessa pesquisa, observou-se que alguns pontos podem ser enfatizados, como espécies de orientações para a implementação de aulas híbridas de inglês como língua adicional em contexto remoto: a) explicar a dinâmica da aula com antecedência e construir uma trilha de aprendizagem clara que facilite a circulação pela comunidade; b) pedir para que deixem os microfones ligados nos grupos, pois semelhante a uma conversa ou a um ambiente como no presencial em que eles estariam em roda conversando e debatendo, a interação pode se dar de maneira mais efetiva. c) enfatizar que, por ser uma aula de língua adicional, usem sempre que possível a língua que estão aprendendo, mas que também não há problema em usar o português em alguns contextos; d) estar sempre atenta/o às atividades e aos estudantes, para conseguir ajudá-los sempre que necessário e interferir em momentos estratégicos com o objetivo de motivá-los e engajá-los no processo. e) tentar, aos poucos, através de tarefas e aulas mais híbridas, quebrar a cultura escolar que entende o professor como o reproduzidor de conteúdos, cultura essa ainda tão internalizada pelos sujeitos na sala de aula.

Desse modo, observa-se que mesmo com os desafios do ensino remoto, que impossibilitam e dificultam algumas práticas, foi possível realizar um trabalho por meio de uma trilha de aprendizagem que promovesse o trabalho colaborativo dos estudantes através das ZDP's criadas nas comunidades de ensino-aprendizagem. Enfatiza-se aqui que não há, entretanto, o enaltecimento do ensino remoto em relação ao presencial, sendo esse último de extrema importância na socialização dos sujeitos. Parafraseando Hooks (2013), é preciso ensinar a transgredir, a ir além do que é já feito, repensar as práticas e os espaços

de ensino-aprendizagem e tornar esse processo mais horizontal, em que os estudantes realmente sejam agentes de seus próprios processos de aprendizagem e em que os professores e professoras sejam mediadores ao ajudá-los, criando estratégias aliadas às novas tecnologias para engajar e propiciar trocas e experiências significativas. Espera-se, assim, portanto, apenas fomentar a discussão acerca do ensino híbrido e colaborar, de alguma maneira, para se pensar em novas práticas e possibilidades de construção de espaços na sala de aula, seja ela física ou virtual, para que os sujeitos se engajem verdadeiramente na construção de um mundo mais igualitário melhor para todos.

## Apêndice



UFRJ UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
FACULDADE DE LETRAS  
CURSO DE LÍNGUAS ABERTO À COMUNIDADE



### Lesson Plan

**Teacher:** Laura Águia de Souza

**Main/Lesson Aims:** To arouse students to work in groups and individually as agents of their own process of learning, while they transit around different communities of knowledge having access to language in multiple ways and producing meaning on the theme of environment and climate change, and also working as protagonists and agents of change in the world.

**Theme:** Environment - The climate crisis we are living

**Level:** English 7

**Materials:** Google meet, Google hangouts, Google slides, Google Classroom, Breakout Rooms, Jamboard, YouTube, Padlet, Google docs, Kahoot, Mentimeter, Handouts.

**Teacher/Personal Aims:** To raise awareness on the theme of climate change on students, as well as to promote autonomy and agency among students who will be able to reflect critically upon the theme and act as agent of change.

**Topics:** Environment, climate change, activism, environment crisis, future solution.

**Group Profile:** 15 intermediate level adults, engaged in class and into social relevant discussions

### PROCEDURES

ACTIVITY	TIMING	PROCEDURES/STEP-BY-STEP DETAILS	INTERACTION PATTERN	OBJECTIVES/PURPOSE
1	20min	<ul style="list-style-type: none"><li>The teacher starts the class calling attention to the homework of the last class (watching</li></ul>	T - S	To introduce the class and make sure the students understand how the class will function and how they are supposed to proceed. In addition, form the groups and

		<p>a video and reflecting upon it according to some leading questions) that will function as a contextualization to the classes' theme. She announces that the class will be a little bit different and that they will work the whole class in groups and in a more autonomous way, moving through different spaces online called communities. In addition, the teacher is supposed to move throughout the communities, helping them when they need and following their processes.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• The teacher presents the track on Google Slides with all the instructions the students need and shares the link with them so they can access it and move across the communities with their groups.</li> <li>• Tell them that Google Meet will be used as a space for solving doubts and sharing with the teacher and that Google Hangouts will be used to help them communicate with their own groups.</li> </ul>	<p>check if all groups are in contact and facing no problem to access the materials.</p>
--	--	---	--



2	20min	<p><b>First communities:</b> Audio Literacy</p> <p>In this community, the students are going to reflect upon the video they saw at home about climate change, exchanging their thoughts and ideas. Then, they must contribute with answers on the Mentimeter presentation (Word cloud and Open Ended question) and after that, they will send an audio to a folder on Drive so everyone can have access to what called most attention to them regarding the issue.</p>	S -S	To provide critical thinking on the videos watched at home and a space to exchange ideas and thoughts on the theme through written and oral practice.
3	30min	<p><b>Second community:</b> Linguistic literacy (environmental effects + natural and environmental disasters)</p> <p>On a Jamboard, they will match the environment effects to its causes and consequences, and then, they will be asked to write other effects that they may know/remember.</p> <p>In addition, they will be presented with the definition of natural and environmental disasters and will be expected to label the disasters presented in the images. After that, they will be asked to present more information about a specific disaster, considering its causes and consequences, by creating an infographic or a paragraph. They will need to research upon the topic to provide the information they need.</p>	S - S	To build new vocabulary regarding disasters and to create meaning to the theme according to the knowledge they already have and acquired in this and the previous class. In addition, to create a space of exchange with the other groups, interacting with them on a Forum.

4	40min	<p><b>Third community:</b> Reading literacy</p> <p>Here the students have to read a text about climate change and Greta Thunberg, a young environmental activist, who is warning about climate change and calling people to action in this urgent situation.</p> <p>They will also read about some Brazilian governing authorities denying the existence of global warming and making fun of Greta's announcements.</p> <p>After reading, they will answer some questions together and <i>tweet</i> in response to Greta and to Carlos Bolsonaro.</p>	S - S	<p>To think critically about the texts (article, tweet and video) and, together with their group, answer the questions, in a way of informing themselves about the climate change situation as well as some authorities' opinion on it. Additionally, to write a response in a tweet expressing their opinion and arguing why they think that way according to what they learned.</p>
5	40min	<p><b>Forth community:</b> Linguistic literacy (modals for expressing probability)</p> <p>The group will read a blog post about things people must do to reduce carbon footprint. They will discuss the topic together, according to a list of questions that will help to guide them, as well as paying attention to the modal verbs used in the post and their uses and functions.</p> <p>After reading and discussing, they will together write a blog post themselves using Google Docs warning people about the issue of carbon footprint and how to reduce it in our daily lives. Some examples will be available to them on the track so they can be inspired.</p>	S - S	<p>To instigate the discussion on carbon footprint and the ways to reduce it, reflecting about our own actions and being conscious about it. Moreover, to stimulate group work and a hands-on artistic activity that will help with creativity and critical thinking.</p>

6	30min	<p><b>Fifth community:</b> Writing literacy (planning an article)</p> <p>In this last community, they are supposed to plan an article structure. Together they will build a table while they come up with problems and solutions to environmental problems. They will share it on Google slides so the other groups and the teacher can see the tables. As an after activity, they might share big actions that are already being made around the world on the Padlet available in the Track.</p>	S - S	<p>To practice planning and writing skills as well as their ability to sum up ideas that they have seen and learned before. Also, to encourage online research and provide a space for exchange of information.</p>
---	-------	---	-------	---

## Referências:

ARAUJO, E. V. F. de; VILAÇA, M. L. C. **Sociedade Conectada: tecnologia, cidadania e infoinclusão.** In: VILAÇA, M. L. C.; ARAUJO, E. V. F. de (Org.). **Tecnologia, sociedade e educação na era digital.** Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016. Cap. 1, pp. 17-40.

BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando De Mello. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BROWN, H.D. **English teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy.** 4. ed. London: Longman, 2015.

CANAGARAJAH, S. **Translingual practice: global Englishes and cosmopolitan relations.** New York: Taylor & Francis Group, 2013.

CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D.; SNOW, M (Eds) **Teaching English as a second or foreign language.** 4. ed. Boston: Cengage. 2001.

FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma. **Vygotsky: a interação no ensino/aprendizagem de línguas.** 1. ed. São Paulo: Parábola, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade.** 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GARCÍA, O. **Bilingual Education in the 21st century: a global perspective.** Oxford: Wiley-Blackwell, 2009.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

HORN, M. B.; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.

JORDÃO, C. M. **A língua inglesa como 'commodity'**: direito ou dever de todos? ” In: ROMANOWSKY, J. P.; MARTINS, P. L. O. JUNQUEIRA, S. R. A. (Org.). Local e Conhecimento Universal. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2004, v. 3.

KERN, Richard. **Language, Literacy and Technology**. Introduction, p. 1- 16. University of California, Berkeley: Cambridge University Press, 2015.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition. **TESOL Quarterly**, vol. 28, n. 1, p. 27 – 48, 1994.

LIBERALI, F. C. **O desenvolvimento de agência e a Educação Multi/Bilíngue**. In: MEGALE, A (Org.). Desafios e Práticas na Educação Bilíngue. São Paulo: Richmond, 2020. p. 79-91.

NEWSMAN, F. HOLZMAN, L. **Lev Vygotsky – Cientista Revolucionário**. São Paulo: Ed. Loyola, 2002.

NÓVOA, Antônio. **E agora, Escola?** Jornal da USP, São Paulo Disponível em: <https://jornal.usp.br/artigos/e-agora-escola/>. Acesso em: 26/02/2020.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. **Educ. Soc.**, Campinas, 2009. vol. 30, n. 108, p. 739-760.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E. de; ALMEIDA, L. H. C. **A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações**. Universidade Federal de Santa Maria. Observatório Socioeconômico da COVID-19, 2020.

PRAHBU, N. S. There Is No Best Method-Why? **TESOL Quarterly**, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176.

REGO, T. C. **Pressupostos Filosóficos e Implicações educacionais do pensamento Vygotskiano**. In: Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 3, pp. 85-118.

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

STETSENKO, A. **Radical-transformative agency**: Continuities and contrasts with relational agency and implications for education. *Frontiers in Education*, 2019, Disponível em: <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00148>. Acesso em: 10 mai. 2021.

TILIO, R. **Uma pedagogia de letramento sociointeracional crítico como proposta para o ensino de línguas na contemporaneidade por meio de uma abordagem temática**. In: FINARDI, Kyria; SCHERRE, Marta; VIDON, Luciano. (Org.). *Língua, discurso e política: desafios contemporâneos*. Campinas: Pontes, 2019, p. 187-210.

VIANNA, E.; STETSENKO, A. **Transformando resistência em paixão pelo conhecimento com as ferramentas da agência**: ensino-aprendizagem sobre teorias da evolução para a justiça social entre jovens adotivos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 37, n. 4, p. 864-886, out./dez. 2019.

Zitter, I. and A. Hoeve. **Hybrid Learning Environments**: Merging Learning and Work Processes to Facilitate Knowledge Integration and Transitions. OECD Education Working Papers, No. 81, OECD Publishing, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/5k97785xwdvf-en>. Acesso em: 15 abr. 2021.