



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA

PAULA BASTO LEVAY LAGE

**LÍNGUA INGLESA ON-LINE NA PÓS-GRADUAÇÃO: contribuições para  
construção de processos de ensino e aprendizagem à luz da vida real**

Recife

2024

PAULA BASTO LEVAY LAGE

**LÍNGUA INGLESA ON-LINE NA PÓS-GRADUAÇÃO: contribuições para  
construção de processos de ensino e aprendizagem à luz da vida real**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica. Área de concentração: Ensino de Ciências e Matemática

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Smith Cavalcante

Recife

2024

Catálogo na fonte  
Bibliotecária: Leonice. CRB:2198

L1741 Lage, Paula Basto Levay  
Língua inglesa on-line na pós-graduação: contribuições para a construção de processos de ensino e aprendizagem à luz da vida real / Paula Basto Levay Lage. –2024.  
185 f.

Orientação de: Patrícia Smith Cavalcante.  
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação.  
Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica, 2024.  
Inclui Referências.

1. Língua inglesa. 2. Educação on-line. 3. Pós-Graduação. I. Cavalcante, Patrícia Smith (Orientação). II. Título.

370.11 (22. ed.) UFPE (CE2024-042)

**PAULA BASTO LEVAY LAGE**

**LÍNGUA INGLESA ON-LINE NA PÓS-GRADUAÇÃO: contribuições para  
construção de processos de ensino e aprendizagem à luz da vida real**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação Matemática e Tecnológica.

Apresentada em: 24/04/2024

**BANCA EXAMINADORA**

---

Profa. Dra. Patrícia Smith Cavalcante  
(Orientadora e Presidenta)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Ana Beatriz Gomes Pimenta de Carvalho  
(Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

---

Profa. Dra. Thelma Panerai Alves  
(Examinadora Interna)  
Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

---

Prof. Dr. Eduardo Barbuio  
(Examinador Externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

---

Prof. Dr. Rodrigo Nonamor Pereira Mariano de Souza  
(Examinador Externo)  
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

*Aos meus filhos, Matheus e Eduarda,  
minha fonte maior de amor, força e inspiração.*

## AGRADECIMENTOS

Tantas vezes me emocionei só de pensar em escrever esses agradecimentos e queria encontrar as melhores palavras para agradecer a tantas pessoas especiais que tornaram possível a concretização deste sonho.

Finalizar esta tese parecia tão distante. Houve vários momentos em que eu não sabia aonde tudo isso iria chegar e se chegaria a algum lugar. Em 4 anos de Doutorado, aconteceu uma pandemia, tive duas gestações e nasceram Matheus e Eduarda. Por várias vezes, eu me perguntei como iria conseguir terminar e todos vocês contribuíram para que eu me mantivesse firme, no desejo de compartilhar com vocês essa conquista e a minha felicidade por concluir o Doutorado. Muito Obrigada!

Agradeço primeiramente a Deus por guiar e iluminar meus caminhos. Pela saúde e disposição que me concede. Por renovar a minha fé sempre e por me dar inspiração e motivação nos momentos de cansaço e desânimo. A Ele, toda honra e toda glória. Da mesma forma, agradeço a Nossa Senhora, minha Santinha, que está comigo em todos os momentos, me enchendo sempre de força e esperança.

Ao meu marido, Arthur, por todo amor, torcida, ajuda, carinho, cuidado e tudo mais que eu precisava neste momento. Por ser a paz que eu precisava na minha vida. Obrigada por tudo, amor. Esse é mais um sonho que sonhamos juntos!

Aos meus filhos, Matheus e Eduarda, minha razão maior de viver. Meu refúgio de amor, energia, força e alegria! Chegaram durante o Doutorado, trazendo o maior desafio da minha vida e ao mesmo tempo a minha maior motivação. Meus filhos, me emociona falar sobre vocês, vocês são os presentes de Deus para mim, obrigada por existirem na minha vida. **Tudo será sempre para e por vocês.**

Aos meus pais, Lúcia e Fred, por me apoiarem incondicionalmente durante toda a minha vida. Por estarem sempre presentes, torcendo por mim, sendo meu porto seguro. Obrigada, minha e painho, por todo amor e pelos cuidados com meus filhos em diversos momentos para que eu pudesse estudar. Obrigada por fazerem até o impossível por mim!

À Prof. Patrícia Smith, minha orientadora tão querida, por ter me recebido e acolhido com toda doçura desde o primeiro momento, sempre me ensinando tantas coisas e sendo um exemplo pra mim.

Às minhas irmãs, Patrícia e Priscila, aos meus cunhados Rafa e David e aos meus sobrinhos, pela linda rede de apoio que são e pela alegria que me trazem.

À minha família, em especial a minha avó querida, Vovó Eunice, aos 95 anos, sempre preocupada e perguntando sobre meus estudos! E à titia, que foi minha maior inspiração desde sempre, que me fez sonhar em ser professora ainda na infância.

Aos meus sogros, Regina e Alexandre, pelo amor, carinho, incentivo e ajuda de sempre e aos meus cunhados, Luiz, Camilla, Ícaro e Aninha, pelos momentos de descontração e amor que temos em família.

Às amigas, Juli e Soninha, pela amizade sincera, suporte emocional, conversas presenciais e virtuais, almoços-terapia...por serem inspiração para mim. Ao amigo Prof. Eduardo Barbuio, por estar sempre presente, pela participação nas bancas de qualificação e defesa, dando suporte para realização e conclusão do Doutorado.

Aos professores e professoras, Rodrigo Nonamor, Ana Beatriz Carvalho, Thelma Panerai, membros da banca de qualificação, pela gentileza no aceite do convite e pelas enormes contribuições para a finalização desta tese.

Ao EDUMATEC, à UFPE, em especial aos professores Ana Beatriz Carvalho, Thelma Panerai, Sérgio Abranches e Marcelo Sabbatini, pelas contribuições para a escrita desta tese e pelos ensinamentos sempre tão gentis durante as aulas.

À UFRPE, meu trabalho que tanto amo, pela alegria de fazer parte desta Universidade que me trouxe e traz tantas oportunidades. Aos meus colegas de trabalho da UFRPE/ UAEADTEc, pelo incentivo, apoio e amizade.

À minha querida Zeldinha, meu braço direito na ajuda com meus filhos, por cuidar deles com todo amor e me dar tranquilidade para me ausentar quando eu precisava.

Às minhas amigas e amigos, por estarem presentes mesmo quando a distância física nos separava, por serem um suspiro de alívio no meu corre-corre com nossas conversas cheias de cumplicidade e alegria.

Aos colegas do grupo de pesquisa GENTE por nossas reuniões cheias de alegria e empatia e por tanto aprendizado construído. Aos meus colegas do EDUMATEC pela parceria nas aulas, incentivo e trocas ao longo desses 4 anos.

Aos sujeitos da pesquisa, pelo conhecimento adquirido com as interações que tivemos e pela imensa contribuição para a condução e conclusão deste estudo.

Aos meus alunos, ex-alunos e futuros alunos, que são a razão maior pela qual amo a minha profissão.

Por fim, agradeço à menina que fui, que sonhou este sonho tão cedo e não desistiu dele!

“Somos assim: sonhamos o voo, mas tememos a altura. Para voar é preciso ter coragem de enfrentar o terror do vazio. Porque é só no vazio que o voo acontece. O vazio é o espaço da liberdade, a ausência de certezas” (Rubem Alves).

“Quem aprende uma nova língua, adquire uma nova alma” (Juan Ramón Jiménez).

## RESUMO

A mobilização para este estudo parte das evidências, apontadas na literatura e observadas na vivência pessoal e profissional da pesquisadora, que mostram que ainda há um hiato na participação de estudantes de Mestrado e Doutorado em atividades acadêmicas em Língua inglesa, o que se configura como uma fragilidade no contexto da vida dos alunos e da Universidade e um desafio a ser enfrentado. Em face dessa problemática, concebemos como objetivo geral desta pesquisa investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, no âmbito da Pós-graduação, a fim de desenvolver um conjunto de diretrizes para construção de futuros processos pedagógicos com foco nas necessidades reais dos estudantes e das Universidades públicas. Para tanto, buscamos responder às seguintes questões de pesquisa: (1) 'Quais as necessidades reais em relação ao uso da Língua inglesa no âmbito da Pós-graduação?'; (2) 'Especificamente, quais são os aspectos pedagógicos, considerando abordagens, métodos, formato, dinâmicas e recursos, que devem integrar um processo de ensino e aprendizagem do idioma on-line?'. Foi conduzida uma pesquisa qualitativa, fundamentada na *Design-Based Research*, na qual foram realizadas fases e ciclos iterativos com estudantes, especialistas e utilizando documentos institucionais de modo a identificar as especificidades do contexto, propor e refinar uma solução educacional para o desafio identificado. Alicerçando-nos na perspectiva sócio-histórico-cultural a partir, principalmente, de Dewey e Vygotsky, nas contribuições da educação a distância em diálogo com o processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa e nos conceitos de (multi)letramentos, multimodalidade e multimídia, suscitamos a hipótese de que um processo voltado para a realização de uma atividade acadêmica da vida real, e em uma perspectiva de multiletramentos, multimídia e multimodal, seria mais adequado para a realidade da Pós-graduação, considerando os estudantes e também as questões institucionais. Os dados foram coletados por meio de mapeamento sistemático, questionário, entrevista, pesquisa documental e grupo focal e foram analisados através da codificação por ciclos de Saldaña (2013), fazendo um confronto com a teoria. Após as análises, foi possível confirmar a tese levantada para o estudo e as respostas às questões de pesquisa foram traduzidas em diretrizes pedagógicas, dentre as quais destacamos: aprendizagem contextualizada com a realização de uma atividade real, associação crítica entre aspectos de algumas abordagens e teorias de

aprendizagem, mediação do professor, multimodalidade, variação de mídias, recursos e atividades, aprendizagem colaborativa, desvinculação da perspectiva de formalidade do currículo, modalidade híbrida, aporte tecnológico de fácil acesso, usabilidade e adesão orçamentária e afetividade e empatia. O principal resultado desta pesquisa são esses aspectos didático-metodológicos, estruturais e tecnológicos que compõem o conjunto de diretrizes. Ademais, foram elencadas sugestões de atividades e materiais e nomes de ferramentas e recursos. Sem a intenção de apontar uma solução educacional pronta e engessada, esperamos que as diretrizes resultantes deste estudo possam ser refletidas para serem adaptadas, ressignificadas, complementadas e replicadas em outros cenários, apoiando a oferta de processos de ensino e aprendizagem que melhor dialoguem com as necessidades dos estudantes e das universidades e que, assim, possam potencializar a atuação discente em vivências sociais acadêmicas reais em Língua inglesa.

**Palavras-chave:** ensino e aprendizagem de Língua inglesa; educação on-line; pós-graduação; diretrizes pedagógicas; aprendizagem para a vida.

## ABSTRACT

The mobilizations for this study come from the evidence, drawn from literature and also from the researcher's personal and professional experience, which shows that there is still a gap in the participation of Master's and Doctorate students in academic activities in English language, which is configured as a fragility in the context of students' lives and in the University and a challenge to be faced. In the face of this problem, we conceive the general objective of this research to investigate the context of online teaching and learning of English language, in the context of postgraduate, in order to develop a set of pedagogical guidelines for the construction of future pedagogical processes focusing on the real needs of students from public universities. For this purpose, we seek to answer the following research questions: (1) 'What are the real needs regarding the use of the English language in the context of stricto sensu postgraduate?' 'Specifically, what are the pedagogical aspects, considering approaches, methods, format, dynamics, and resources, that should integrate a distance learning process of the language?' It was conducted qualitative research, based on Design-Based Research, in which iterative stages and cycles were carried out with students, experts, and using institutional documents in order to identify the specificities of the context, propose, and refine an educational solution for the identified challenge. Grounding ourselves on the socio-historical-cultural perspective, mainly from Dewey and Vygotsky, in the contributions of distance education in dialogue with the teaching and learning process of English language and in the concepts of (multi)literacy and multimodality and multimedia, we raise the hypothesis that a distance learning process of English language, focused on the accomplishment of a real-life academic activity and in a multimodal and multimedia conception, would be more suitable for the reality of postgraduate, considering the students and also the institutional issues. Data were collected through systematic mapping, questionnaires, interviews, documentary research and focus group sessions, and were analyzed through coding cycles by Saldaña (2013), confronting with the theory. After the analyzes, it was possible to confirm the thesis raised and the answers to the research questions were translated into pedagogical guidelines, among which we highlight: contextualized learning with the accomplishment of a real activity, conscious association among aspects derived from some approaches and learning theories, teacher mediation, variation of media, resources, tools, and activities, collaborative learning, detachment from the

perspective of formality of the curriculum, hybrid modality, easy access, usability and budgetary adherence technologies, and affectivity, empathy, and humility. The main result of this research is these didactic-methodological, structural and technological aspects that make up the set of guidelines. In addition, suggestions for activities and names of tools, resources, and artifacts were listed. Without intending to point out a ready-made and rigid educational solution, we hope that the guidelines resulting from this study can be reflected upon to be adapted, re-signified, complemented and replied in other scenarios, supporting the provision of teaching and learning processes that better dialogue with the needs of students and universities and that, thus, can enhance the student's performance in real academic social experiences in English language.

**Keywords:** English language teaching and learning; online education; postgraduate; pedagogical guidelines; learning for life.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Fases da DBR	30
Figura 2 –	Ciclos e possibilidades de Codificação de Saldaña	70
Figura 3 –	Etapas do mapeamento sistemático da literatura	74
Figura 4 –	Tipos encontrados em relação aos objetivos dos cursos ou disciplinas	85
Figura 5 –	Tipos encontrados em relação às características dos cursos ou disciplinas	88
Figura 6 –	Modelos finais encontrados após a associação entre objetivos e características dos cursos	90
Figura 7 –	Mapa ilustrativo do conteúdo da codificação do questionário	97
Figura 8 –	Ilustração do caminho de surgimento de categorias e subcategorias a partir dos códigos e subcódigos	104
Figura 9 –	Rede ilustrativa dos dados obtidos no questionário	105
Figura 10 –	Rede ilustrativa dos dados obtidos na entrevista com especialista	124
Figura 11 –	Rede ilustrativa dos resultados obtidos na pesquisa documental	132
Figura 12 –	Diretrizes pedagógicas relacionadas ao objetivo do curso	134
Figura 13 –	Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos didático-metodológicos	135
Figura 14 –	Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos estruturais	136
Figura 15 –	Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos tecnológicos	137
Figura 16 –	Registro fotográfico da sessão de grupo focal com os especialistas	139
Figura 17 –	Ideias dos especialistas para um curso de Inglês on-line levantadas no grupo focal	140

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Etapas da pesquisa, técnicas utilizadas e objetivo específico relacionado	68
Quadro 2 –	Combinações de termos para busca dos trabalhos no mapeamento da literatura	76
Quadro 3 –	Trabalhos finais selecionados após as buscas no mapeamento	78
Quadro 4 –	Codificação provisória a partir das características dos cursos e disciplinas	86
Quadro 5 –	Aspectos positivos e fragilidades encontrados nos modelos identificados	91
Quadro 6 –	Perguntas do questionário	94
Quadro 7 –	Exemplos de códigos “in vivo” escritos a partir dos dados do questionário	95
Quadro 8 –	Associação entre as perguntas do questionário e a codificação escolhida	96
Quadro 9 –	Subcódigos decorrentes do Código ‘experiências negativas com cursos do idioma em geral’	99
Quadro 10 –	Subcódigos decorrentes do Código ‘multimodalidade e recursos multimídias’	100
Quadro 11 –	Subcódigos decorrentes do Código ‘interação e comunicação’	100
Quadro 12 –	Subcódigos decorrentes do Código ‘personalização’	100
Quadro 13 –	Subcódigos decorrentes do Código ‘necessidades acadêmicas’	101
Quadro 14 –	Grupos de códigos criados no ciclo de transição’	101
Quadro 15 –	Inferências ocorridas no segundo ciclo de codificação	103
Quadro 16 –	Falas dos estudantes que ilustram o conceito de interação	111
Quadro 17 –	Falas dos estudantes sobre experiências com cursos de Inglês e características para futuros cursos	113
Quadro 18 –	Falas dos estudantes acerca das dificuldades para realização de cursos regulares presenciais	114

Quadro 19 –	Falas dos estudantes acerca da necessidade do Inglês para fins acadêmicos	116
Quadro 20 –	Falas dos estudantes acerca das barreiras linguísticas e dificuldade para participação em atividades em Língua inglesa	116
Quadro 21 –	Falas dos estudantes acerca das barreiras linguísticas e dificuldade para participação em atividades em Língua inglesa	118
Quadro 22 –	Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos didático-metodológicos	118
Quadro 23 –	Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos estruturais	119
Quadro 24 –	Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos tecnológicos	120
Quadro 25 –	Perguntas da entrevista – Etapa 1 do Primeiro ciclo iterativo	123
Quadro 26 –	Códigos identificados na entrevista com especialista	123
Quadro 27 –	Documentos utilizados no levantamento das demandas institucionais	127
Quadro 28 –	Códigos criados a partir da pesquisa documental	128
Quadro 29 –	Códigos criados a partir da sessão de grupo focal com especialistas	144

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Distribuição dos trabalhos por base de dados	83
Tabela 2 –	Síntese dos dados acerca dos trabalhos localizados	84
Tabela 3 –	Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos em relação à primeira questão do mapeamento da literatura	84
Tabela 4 –	Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos em relação à segunda questão do mapeamento da literatura	86
Tabela 5 –	Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos a partir do questionário	98

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
CALL	<i>Computer-assisted Language Learning</i>
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
Cap.	Capítulo
DBR	<i>Design-based research</i>
EAD	Educação a Distância
EDUMATEC	Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica
ERIC	<i>Educational Resources Information Center</i>
GENTE	Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação
HQ	História em quadrinhos
LI	Língua inglesa
MOOCS	<i>Massive Open Online Courses</i>
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PROGEL	Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem
PROPG	Pró-Reitoria de Pós-Graduação
PPGTEC	Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Gestão em Educação a Distância
SciELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SBIE	Simpósio Brasileiro de Informática na Educação
TASHC	Teoria da Atividade sócio-histórico-cultural
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEFL	<i>Teaching English as a Foreign Language</i>
UAEADTec	Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
WIE	Workshop de Informática na Escola
ZDP	Zona de Desenvolvimento Proximal

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>20</b>
1.1	QUESTÕES DE PESQUISA E HIPÓTESE	22
1.2	OBJETIVOS	23
1.3	JUSTIFICATIVA	24
1.4	TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: JUSTIFICATIVAS PESSOAIS PARA A TESE	26
1.5	ESTRUTURA DA TESE	30
<b>2</b>	<b>INGLÊS PARA A VIDA REAL: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS</b>	<b>32</b>
2.1	PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM	32
2.2	A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÕES DE JOHN DEWEY E VYGOTSKY	35
<b>3</b>	<b>INGLÊS E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS COM O CENÁRIO ATUAL</b>	<b>44</b>
3.1	A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM	44
3.2	LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E MULTIMÍDIAS: ENTRELACES COM O ENSINAR E APRENDER INGLÊS	49
<b>3.2.1</b>	<b>(Multi)letramentos</b>	<b>49</b>
<b>3.2.2</b>	<b>Multimodalidade e multimídias</b>	<b>54</b>
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA</b>	<b>60</b>
4.1	DESIGN-BASED RESEARCH (DBR)	60
<b>4.1.1</b>	<b>Fases da DBR</b>	<b>63</b>
4.2	SUJEITOS	65
4.3	CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i>	66
4.4	COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS	66
4.5	CICLOS DE CODIFICAÇÃO DE SALDAÑA: SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS	69
<b>5</b>	<b>INGLÊS “SEM DISTÂNCIA”: O QUE TEMOS? E DO QUE PRECISAMOS?</b>	<b>73</b>

5.1	EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS ON-LINE: MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA- Fase 1 da DBR- Etapa 1	73
5.1.1	<b>Primeiro ciclo de codificação na Etapa 1</b>	<b>84</b>
5.1.2	<b>Limitações do Mapeamento sistemático</b>	<b>93</b>
5.2	PANORAMA DOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA- Fase 1 da DBR- Etapa 2	93
5.2.1	<b>Primeiro ciclo de codificação na Etapa 2</b>	<b>96</b>
5.2.2	<b>Ciclo de transição na Etapa 2</b>	<b>101</b>
5.2.3	<b>Segundo ciclo de codificação na Etapa 2</b>	<b>102</b>
5.3	IMPLICAÇÕES DA FASE 1 DA DBR	107
6	<b>INGLÊS NA PÓS-GRADUAÇÃO: AONDE DEVEMOS IR?</b>	<b>109</b>
6.1	ANÁLISE DOS ACHADOS DA FASE 1: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA- Fase 2 da DBR	110
6.2	DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA: CONJUNTO DE DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS ON-LINE VOLTADOS PARA AS NECESSIDADES REAIS – PRIMEIRA VERSÃO	117
7	<b>CICLOS ITERATIVOS DE VALIDAÇÃO E REFINAMENTO DA PROPOSTA- Fase 3 da DBR</b>	<b>122</b>
7.1	PRIMEIRO CICLO ITERATIVO	122
7.1.1	<b>Entrevista com especialista</b>	<b>122</b>
7.1.2	<b>Pesquisa documental – demandas institucionais</b>	<b>126</b>
7.2	REFINAMENTO DA PROPOSTA: SEGUNDA VERSÃO DO CONJUNTO DE DIRETRIZES	133
7.3	SEGUNDO CICLO ITERATIVO	138
7.3.1	<b>Grupo focal com especialistas</b>	<b>138</b>
8	<b>DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ON-LINE</b>	<b>145</b>
8.1	OBJETIVOS DO CURSO	146
8.2	CARACTERÍSTICAS DO CURSO	148
8.3	SUGESTÕES DE RECURSOS, FERRAMENTAS E MATERIAIS	153

8.4	ASPECTOS DE DESIGN	155
9	<b>CONCLUSÕES</b>	<b>157</b>
	<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>166</b>
	<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO</b>	
	<b>APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA E GRUPO FOCAL</b>	
	<b>APÊNDICE C – PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO</b>	
	<b>APÊNDICE D– PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS</b>	
	<b>APÊNDICE E– PERCURSO E PROCEDIMENTO PARA SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS</b>	
	<b>APÊNDICE F– FIGURA ILUSTRATIVA- PRIMEIRA VERSÃO DO CONJUNTO DE DIRETRIZES</b>	
	<b>ANEXO A – ATIVIDADE SOBRE MÚSICA REALIZADA POR UM PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA</b>	
	<b>ANEXO B – FOTO DO MATERIAL ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL</b>	
	<b>ANEXO C – EXEMPLO DE DOCUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA DOCUMENTAL</b>	

## 1 INTRODUÇÃO

“Os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos”  
(Rubem Alves).

Comunicar-se em Língua inglesa (LI) é, já há algum tempo, requisito imperativo em relações profissionais, acadêmicas e científicas. A LI possibilita também aprendizagens, vivências e interações em um contexto global, podendo contribuir, pois, para que o indivíduo tenha outras oportunidades de conhecimento e de atuação em situações mais plurais. No âmbito da Pós-graduação, a importância da LI torna-se ainda mais expressiva, dadas as exigências dos programas de Mestrado e Doutorado, incluindo o processo de internacionalização da Universidade, e tendo em vista o papel da língua para a representatividade e posicionamento acadêmico-científico do estudante.

Entretanto, apesar das evidências da relevância da LI em diversas esferas da vida, muitos estudantes brasileiros ainda enfrentam limitações linguísticas em relação ao idioma (El Kadri, Finardi, Taquini, 2021; Cardoso, 2020) havendo, então, um hiato na participação discente em atividades acadêmicas e científicas em Inglês (Amorim; Finardi, 2017; Bittencourt, 2015; Almeida Filho, 2012).

Observa-se que o ensino de LI nas Universidades públicas brasileiras ainda é muito voltado para o trabalho com Inglês instrumental (Celani, 2009; Richter, 2015; Larré, 2019) com o objetivo, sobretudo, de desenvolvimento da habilidade da leitura, cujas propostas, em sua grande maioria, não estão diretamente relacionadas às necessidades dos estudantes, não sendo levados em consideração, por exemplo, o seu contexto sociocultural e acadêmico, as suas competências linguísticas, as suas experiências, dentre outros aspectos. Há também muitas propostas voltadas para o ensino de Inglês básico, principalmente com foco na gramática. Essa realidade pode ser observada nas opções de cursos e disciplinas de LI descritas nas páginas oficiais das instituições.

A partir dessa problemática, surgem as primeiras inquietações que mobilizam esta tese e as primeiras reflexões teóricas que norteiam as possibilidades de contribuição frente ao desafio identificado. Defendemos que as instituições devem refletir continuamente acerca do ensino e aprendizagem de Língua inglesa,

concebendo o uso da língua como prática social a fim de que sejam atendidas, mais especificamente, as demandas dos estudantes da Pós-graduação, à luz da “vida que se vive” (Marx; Engels, 2011) e estabelecendo conexões entre a escola e a vida, assim como nos diz Liberali (2009).

Coadunamos com a ideia de que os alunos devem ser figura central no processo educacional, orientando os percursos de planejamento, de modo que possam vislumbrar relevância nos aprendizados que lhes são propostos. Além das questões pessoais, como as dificuldades da rotina, e também questões de outras ordens, que impactam a vida escolar<sup>1</sup> dos estudantes e que, portanto, devem ser consideradas, o atual cenário desencadeou novas formas de se relacionar, de se comunicar, de viver, de estudar e de aprender e inseriu novas tecnologias nas atividades do dia a dia dos indivíduos.

Concordamos também com os preceitos sobre a utilização de ferramentas e recursos variados, com a integração entre abordagens, teorias e metodologias no ensino e aprendizagem de LI e com a concepção de processos educacionais abertos, com adesão por interesse e necessidade, ultrapassando as fronteiras do currículo formal.

Nessa perspectiva, vemos que a Educação a distância (EAD) facilita processos educacionais mais flexíveis do ponto de vista espaço-temporal, podendo, assim, atender ao perfil dos discentes, especialmente da Pós-graduação. O uso das tecnologias digitais, amplamente impulsionado na EAD, é congruente com o processo de aquisição da Língua inglesa (Rabello, 2020). Não somente, as características e dinâmicas dessa modalidade de ensino subsidiam o desenvolvimento de aspectos que favorecem a aprendizagem do idioma.

Dessa forma, a EAD, circunscrita pelas tecnologias digitais, pode ser uma alternativa para oportunizar o aprendizado de LI aos estudantes da Pós-graduação. Não pretendemos aprofundar as confluências e distanciamentos entre os conceitos de EAD e ensino on-line. Há vários entendimentos e premissas nesta direção. O posicionamento que adotamos para este estudo é de que a educação on-line “está dentro” do guarda-chuva da EAD. Assim, nesta tese, utilizaremos os termos ‘educação a distância’ e ‘ensino on-line’ como sinônimos.

---

<sup>1</sup> Utilizamos o termo “escola/ escolar” abrangendo todos os contextos educacionais, incluindo também o contexto universitário.

O arcabouço teórico deste estudo fundamenta-se, então, na perspectiva sócio-histórico-cultural (Liberali, 2009) a partir, principalmente, das contribuições de Dewey e Vygotsky. O diálogo entre a Educação a distância e o processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa (Tedesco *et al.*, 2010; Litto; Formiga, 2009; Moore; Kearsley, 2008; Bittencourt, 2015; Harmer, 2007) também dá suporte teórico às discussões realizadas na pesquisa. Finalmente, a pesquisa alicerça-se nos conceitos de (multi)letramentos (Soares, 2002; Ribeiro, 2013; Rojo, 2012; Kersch; Coscarelli, 2016; Rojo; Moura, 2012; Vergna, 2020), de multimodalidade e multimídia (Jewitt, 2009; Kress, 2010; Rojo, 2012; Picciano, 2017; Rabello, 2020; Ribeiro, 2020).

Esta pesquisa foi desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica (EDUMATEC) da UFPE e confere aderência à Linha de pesquisa 'Educação Tecnológica', na medida em que busca debruçar-se nas análises sobre as práticas pedagógicas e uso de tecnologias no campo do ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line. Teve como pano de fundo os estudos teórico-metodológicos realizados no âmbito do Grupo GENTE- Grupo de Estudos em Novas Tecnologias e Educação, sob a coordenação da Professora Patrícia Smith Cavalcante, no qual são desenvolvidas pesquisas com ênfase nas abordagens de ensino e de aprendizagem na esfera on-line e no papel do professor, do aluno e nas estratégias pertinentes a esse contexto.

## 1.1 QUESTÕES DE PESQUISA E HIPÓTESE

### **Questões de pesquisa:**

- Quais as necessidades reais em relação ao uso da Língua inglesa no âmbito da Pós-graduação *stricto sensu*?
- Especificamente, quais são os aspectos pedagógicos, considerando abordagens, métodos, formato, dinâmicas e recursos, que devem integrar um processo de ensino e aprendizagem de LI on-line?

### **Hipótese:**

Um processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, voltado para a participação discente em uma atividade acadêmica da vida real, e em uma

perspectiva de multiletramentos, multimídia e multimodal<sup>2</sup>, atende mais adequadamente às necessidades da Pós-graduação *stricto sensu*.

## 1.2 OBJETIVOS

### **Objetivo Geral:**

Investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, no âmbito da Pós-graduação, a fim de desenvolver um conjunto de diretrizes para construção de futuros processos pedagógicos com foco nas necessidades reais dos estudantes e das Universidades públicas.

### **Objetivos Específicos:**

- 1) Mapear, na literatura, experiências de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line e levantar aspectos positivos e fragilidades nessas experiências;
- 2) Identificar as necessidades, interesses, competências, experiências e visão dos estudantes da Pós-graduação (*stricto sensu*) em relação à Língua inglesa;
- 3) Elaborar uma proposta de conjunto de diretrizes para construção de processos de ensino e aprendizagem de LI on-line; e
- 4) Refinar a proposta de solução junto a especialistas e a partir de documentos institucionais.

É oportuno destacar que o conjunto de diretrizes proposto, embora não deva ser compreendido como uma ideia engessada, é resultante de pesquisa científica, dialogando com as urgências e perfis discentes e institucionais, e baseadas no conhecimento técnico de especialistas da área. Em decorrência da problemática evidenciada, visualizamos que era pertinente desvelar, cientificamente, as necessidades da Pós-graduação em relação ao uso da Língua inglesa para construção de futuros processos on-line de ensino e aprendizagem do idioma. A nossa contribuição reside no compartilhamento dos aspectos identificados como relevantes no estudo, que podem também ser ressignificados, adaptados e complementados uma vez que todo processo pedagógico deve ser considerado individualmente.

---

<sup>2</sup> No Capítulo 3, os conceitos de multiletramentos, multimodalidade e multimídia nos quais baseamos nos teoricamente são discutidos e aprofundados.

Faz-se necessário ponderar também que compreendemos que o *design* é um elemento importante no desenvolvimento e concretização de muitas das diretrizes levantadas e também no auxílio para o engajamento dos estudantes. Entretanto, em razão da área de estudo e de atuação da pesquisadora, e também em virtude dos limites de um trabalho de pesquisa que precisa ser concluído em um prazo determinado, como é o caso de um estudo de Doutorado, propusemos, para esta tese, focalizar o viés pedagógico, apontando os aspectos mais relacionados ao ensino e aprendizagem de LI. No entanto, registramos os aspectos de *design*, assim como questões de outras naturezas, que foram apontados pelos sujeitos da pesquisa e/ou que apareceram nos dados obtidos na pesquisa documental, de modo a explicitar e compartilhar nos resultados finais do estudo.

### 1.3 JUSTIFICATIVA

Justificamos o interesse neste campo de estudo por observarmos que ainda são significativas as lacunas em relação a pesquisas voltadas para o processo de ensino e aprendizagem de LI on-line na Pós-graduação, nos níveis de Mestrado e Doutorado, principalmente no tocante ao levantamento de necessidades e à construção e oferta de disciplinas e cursos que tenham como objetivo preparar os estudantes para uma atividade real e cujo formato caracterize-se em uma perspectiva multimídia e multimodal. Essas lacunas foram corroboradas no mapeamento sistemático da literatura, apresentado no Capítulo 5, revelando-nos a oportunidade para investigação da hipótese que levantamos e para compartilhamento dos resultados obtidos com a comunidade científica.

Ademais, sobre o planejamento de cursos de línguas, Almeida Filho (2012) e Barbirato (2016) pontuam que a primeira etapa do planejamento deve ser a identificação do público-alvo e a caracterização do contexto, através de uma análise detalhada que culminará na definição dos objetivos e características do curso, na organização dos conteúdos, na escolha de materiais, dentre outros aspectos.

Nesse sentido, compreender o papel e o uso do Inglês na Pós-graduação em relação às necessidades reais e sob diferentes perspectivas mostra-se particularmente pertinente. Portanto, o percurso metodológico deste estudo foi conduzido seguindo a *Design-Based Research* (DBR), na qual os diferentes sujeitos

e elementos envolvidos na situação-problema colaboram no processo de solução (ou proposta de intervenção), a qual é desenvolvida ao longo de fases e ciclos de aprimoramento com o propósito de viabilizar uma aplicação prática na vida real.

Em face disso, esperamos incentivar a ressignificação do ensino de Língua inglesa na Universidade, não apenas no âmbito da Pós-graduação, mas em todos os níveis, a partir do compartilhamento de diretrizes levantadas à luz das demandas dos estudantes e das instituições. Intentamos, assim, apoiar o aperfeiçoamento dos processos educacionais facilitando o planejamento e a construção de cursos e disciplinas adequados ao contexto. Outrossim, como desdobramento desta pesquisa, espera-se oferecer aos estudantes mais e melhores condições para realizar atividades acadêmicas em LI, no sentido de contribuir para o reposicionamento social e acadêmico, através do uso do Inglês.

Desse modo, considerando os ODS (objetivos de desenvolvimento sustentável), propostos na Agenda 2030 da ONU<sup>3</sup>, esta pesquisa relaciona-se ao objetivo “educação de qualidade”, bem como ao objetivo “redução das desigualdades”.

Finalmente, os conhecimentos adquiridos com este estudo podem ampliar o estado da arte da área teórica em questão e mobilizar a condução de outras pesquisas que possam descortinar novos conhecimentos. Consideramos, ainda, que a seara que circunscreve a nossa pesquisa é de natureza multidisciplinar. Assim, este estudo justifica-se também pela possibilidade de dialogar com mais de um campo de pesquisa e apresentar discussões teóricas e questões práticas para pesquisadores e profissionais de diversas áreas, o que pode gerar impacto em suas respectivas atuações.

---

<sup>3</sup> Mais informações em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Disponível em: 06 fev. 2024.

## 1.4 TRAJETÓRIA DA PESQUISADORA: JUSTIFICATIVAS PESSOAIS PARA A TESE

“Navegar é preciso...” (Fernando Pessoa)

Esta seção<sup>4</sup> apresenta um pouco do percurso pessoal da pesquisadora e foi construída por ser, essa trajetória, parte da justificativa para o desenvolvimento da presente pesquisa. Além disso, as narrativas dispostas podem elucidar as escolhas teóricas e epistemológicas que foram feitas para a fundamentação da tese.

Este trabalho de pesquisa foi mobilizado e surgiu de maneira bem embrionária a partir de uma inquietação pessoal minha, enquanto pesquisadora, professora e até estudante, no Ensino superior e na Pós-graduação, em que eu percebia a dificuldade dos meus alunos e colegas quanto à leitura de textos, produções (escritas ou orais), ainda que curtas, de trabalhos e para a participação em eventos internacionais em Língua inglesa, mesmo com a grande quantidade de cursos de Inglês ‘disponíveis’ na Internet e que, teoricamente, poderiam ajudar os estudantes nesse sentido.

Em minhas reflexões eu pensava... “sei que é impossível os alunos adquirirem fluência na língua nos limites de uma disciplina, de um minicurso, ou até mesmo de um curso, em um curto espaço de tempo...mas as limitações, especialmente linguísticas, existem e os impedem de atuarem em diversas atividades acadêmicas e científicas...e o que fazemos? Deixamos que os estudantes continuem sem participar dessas atividades? Ou tentamos fazer algo para minimizar essa condição? E se formos fazer algo, de que forma podemos fazer?”.

A partir desses pensamentos, e alicerçada em algumas teorias com as quais já me alinhava e que já davam base para muitas das minhas reflexões, eu comecei a pensar que uma forma de contribuir seria procurar, construir ou facilitar a construção de processos de ensino e aprendizagem de Inglês em consonância com a vida real dos alunos.

Acredito que o desafio para começar, conduzir e concluir uma tese torna-se menor quando o estudo tem ligação com o cotidiano e com a história do pesquisador. Um trabalho de tese de Doutorado exige um mergulho profundo, em vários aspectos.

---

<sup>4</sup> Por se tratar de uma trajetória de vida pessoal da pesquisadora, este texto foi escrito na primeira pessoa do singular.

Como disse Fernando Pessoa (2006, p. 2), “navegar é preciso” e quando há uma motivação também pessoal acredito que fica mais fácil encarar as profundezas desse oceano. E foi exatamente isso que aconteceu comigo nesta tese.

Fazendo uma breve contextualização da minha história: sou graduada em Letras, com Pós-graduação em Linguística Aplicada e uma eterna apaixonada pela educação. Costumo dizer que acho que “já nasci professora”. Ter trilhado essa trajetória acadêmica, ter me tornado professora de verdade é a concretização do meu sonho mais antigo, da brincadeira de infância mais amada. Chegar até aqui é poder estar onde eu sempre quis estar.

Atualmente sou docente da UFRPE, onde atuo na Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia e leciono disciplinas principalmente nas áreas de Tecnologia na educação, Produção de textos e Didática. Ingressei oficialmente na Universidade em 2017 após ter sido aprovada no concurso público para docente efetiva do Magistério Superior.

No entanto, eu já atuava como colaboradora na EAD da UFRPE (como chamamos informalmente a Unidade Acadêmica) desde 2009. Paralelamente, eu era professora de Inglês na Escola de idioma Cultura Inglesa. Quando passei no concurso, em 2017, eu ensinava Inglês há 12 anos, desde 2005. Então, de 2009 a 2017, eu me dividia entre ser professora de LI na Cultura Inglesa e ser professora de cursos de EAD na UFRPE.

Eu me ‘dividia’ entre essas duas áreas, mas elas foram, na verdade, se misturando, se integrando, dialogando entre si. Eu levava muito da experiência na docência de Inglês para as aulas no Ensino superior, na EAD, e trazia muito do que a EAD vinha me ensinando para as minhas aulas de LI. As aulas na escola de Inglês eram fundamentadas em uma abordagem comunicativa, em que o aluno participa ativamente do processo, e a proposta é alicerçada, sobretudo, no construtivismo e no sociointeracionismo.

Mas, ao mesmo tempo, outros aspectos, de outras teorias e abordagens, davam suporte ao processo de ensino e aprendizagem, e utilizávamos, por exemplo, a repetição, defendida pelo behaviorismo, como ferramenta para construção da linguagem. Além disso, a proposta era de um processo com bastante variação de atividades, com utilização de diversos materiais e recursos pedagógicos. Na EAD da UFRPE, a minha prática didático-pedagógica era baseada no uso das tecnologias digitais para condução do processo, que acontecia, majoritariamente, através do AVA

(Ambiente Virtual de Aprendizagem), sendo utilizados diferentes recursos e ferramentas. Além disso, o aluno era um sujeito mais autônomo e o professor tinha um papel de orientador dos percursos de aprendizagem, premissas fundamentais da EAD.

Nesse cenário, começou a surgir um diálogo muito enriquecedor, não apenas na prática, mas também no campo teórico. Eu tinha uma bagagem maior na seara de ensino de LI pois, além da atuação de muitos anos em sala de aula, eu havia me formado em Letras e realizado uma Pós-graduação em Linguística Aplicada.

Tinha feito também cursos específicos oferecidos por instituições internacionais de ensino de Inglês. A bagagem na EAD ainda não era tão extensa. Dessa forma, em 2013, já muito envolvida com a Educação a distância e vendo como essa modalidade de ensino contribuía para a democratização da educação e também para a oferta de diversos e diferentes processos de ensino e aprendizagem, eu resolvi cursar o Mestrado em Tecnologia e Gestão em Educação a distância.

Em 2015, concluí o Mestrado, mas continuei tendo contato com pesquisas sobre EAD, incluindo tecnologia na educação, ensino on-line e híbrido... Nesses momentos de estudo, li alguns trabalhos acerca do ensino e aprendizagem de LI on-line, observei resultados positivos alcançados com os estudos e confirmei as dificuldades dos estudantes de Graduação e Pós-graduação em relação à Língua inglesa.

Porém, além disso, observei que ainda existia uma lacuna em relação a pesquisas focalizadas em práticas de ensino e aprendizagem de Língua inglesa no contexto digital, sobretudo no âmbito da Universidade e da Pós-graduação.

Assim, juntando essas constatações, a minha vivência na docência no Ensino superior e a experiência com ensino de Inglês, eu vislumbrei a possibilidade de construir um projeto de pesquisa que pudesse incentivar a condução de mais estudos nesse campo e que pudesse, de alguma forma, contribuir para atenuar as barreiras dos estudantes universitários para atuação em atividades acadêmicas em LI.

Nesse sentido, apesar da minha bagagem com EAD e com ensino de Língua inglesa, vi que para contribuir na construção de processos de ensino e aprendizagem de Inglês com foco na vida real dos alunos, precisava buscar, de forma estruturada, as necessidades reais dos estudantes da Pós-graduação pois vários aspectos, dentro do viés pedagógico, deveriam ser observados e levados em consideração: aspectos humanos, didáticos, tecnológicos, metodológicos, estruturais...Era preciso, portanto,

que fosse realizada uma pesquisa robusta sob o viés teórico-metodológico. Era preciso descobrir e comprovar cientificamente algumas questões e hipóteses para, dessa forma, poder contribuir efetivamente com o campo de estudo em questão.

A partir disso, começou, então, a construção do projeto de pesquisa e a minha trajetória pensando em como oferecer aos alunos, e também à Universidade, melhores oportunidades para atuação discente em Língua inglesa, visando à utilização da língua como instrumento social.

Agora, aqui estou neste estudo de tese de Doutorado...com o desejo também de compartilhar o conhecimento adquirido com a tese com os meus pares, professores, pesquisadores dessas e outras áreas e de fomentar novas discussões sobre ensino e aprendizagem de LI on-line, que possam resultar em processos pedagógicos para o aprendizado da língua pelos estudantes.

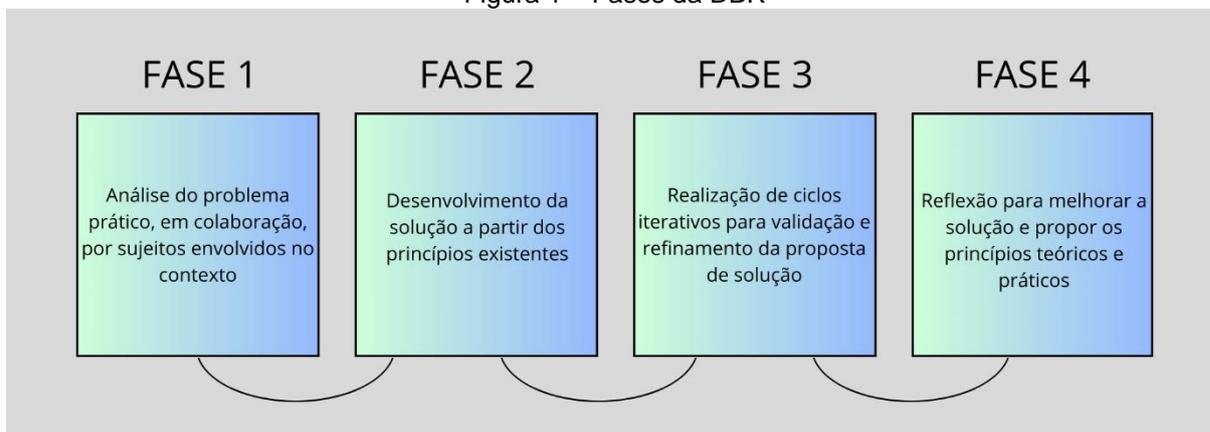
Concluo com a citação do começo: “Navegar é preciso...” (Pessoa, 2006, p. 3). É preciso navegar pelos mares que já conheço, mas que certamente trarão novas e diferentes descobertas...é preciso navegar nas minhas próprias convicções, rever ideias, renovar o conhecimento...É preciso, sobretudo, navegar por outros mares para conseguir concluir a tese e para conseguir descobrir o que ainda não sei.

Como professora e pesquisadora estou (e quero sempre estar) em constante aprendizado. Quero oportunizar-me com (re)formação enquanto realizo este estudo para, então, poder contribuir para que os estudantes tenham novas oportunidades de aprender e ser no mundo.

## 1.5 ESTRUTURA DA TESE

Esta tese foi estruturada seguindo os princípios e fases da DBR, descritas no **Capítulo 4** e apresentadas na Figura 1.

Figura 1 – Fases da DBR



Fonte: Elaboração da autora (2023), adaptado de Amiel e Reeves (2008).

Na DBR, a solução proposta deve ter forte relação com o referencial teórico. Assim, seguindo-se a este Capítulo introdutório, os Capítulos 2 e 3 apresentam a fundamentação teórica do estudo. O **Capítulo 2** aborda as perspectivas de ensino e aprendizagem, com foco na perspectiva sócio-histórico-cultural, e o **Capítulo 3** traz um diálogo entre a EAD e o ensino e aprendizagem de Língua inglesa, e são discutidos os conceitos de (multi)letramentos, multimodalidade e multimídias dentro do contexto de ensino e aprendizagem do idioma.

O **Capítulo 5** corresponde à Fase 1 da DBR, na qual é feita a análise do problema ou desafio junto a pesquisadores e sujeitos em colaboração. O capítulo consiste em um mapeamento sistemático da literatura, que buscou experiências de ensino e aprendizagem de LI on-line e em uma consulta com estudantes da Pós-graduação, sujeitos envolvidos no contexto da prática, realizada através de um questionário.

A Fase 2 da DBR diz respeito ao desenvolvimento de soluções (ou proposta de intervenção) para o desafio identificado. O **Capítulo 6** apresenta, então, uma análise dos achados advindos da Fase 1 à luz da teoria, que culminou no desenvolvimento da proposta de solução.

A Fase 3 da DBR envolve ciclos iterativos de validação e refinamento da proposta na prática. No **Capítulo 7**, são descritos os dois ciclos realizados junto a especialistas e a partir de análise documental.

O **Capítulo 8** corresponde à Fase 4 da DBR, que é a reflexão para a melhoria da solução e o desenvolvimento dos princípios de *design*, teóricos e práticos, proposta final de solução. Neste capítulo, são detalhadas as diretrizes pedagógicas para construção de processos de ensino e aprendizagem de Inglês on-line no âmbito da Pós-graduação.

Finalmente, o **Capítulo 9** aponta as conclusões do estudo. Na conclusão, evidenciamos como os objetivos da pesquisa foram atingidos e são ressaltadas as limitações do estudo, indicações de trabalhos futuros e algumas considerações relevantes observadas ao longo da pesquisa.

## 2 INGLÊS PARA A VIDA REAL: CONTRIBUIÇÕES DAS TEORIAS PEDAGÓGICAS

“Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado” (Rubem Alves).

Este capítulo e o capítulo seguinte apresentam o alicerce teórico da pesquisa através dos pressupostos que elencamos e que circunscrevem a nossa tese. Neste capítulo, são discutidas as perspectivas de ensino e aprendizagem, considerando o uso social e real da Língua inglesa. Os pontos levantados, além de oferecerem suporte teórico para o estudo, fornecem também esteio para as reflexões e análises realizadas a partir dos dados coletados ao longo da pesquisa. Ademais, essa discussão teórica orienta a construção inicial da proposta de “solução” para o desafio identificado, seguindo os princípios da DBR.

Com vistas a uma melhor organização do capítulo, as discussões foram divididas em duas seções. Na primeira seção (2.1) são abordadas as perspectivas de ensino e aprendizagem de maneira geral e segunda seção (2.2) elucida, de forma mais aprofundada, a perspectiva sócio-histórico-cultural, a partir das contribuições de John Dewey e Vygotsky.

### 2.1 PERSPECTIVAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Há diversas perspectivas de ensino e aprendizagem e algumas se sobressaem quando pensamos em ensino e aprendizagem de Língua inglesa. Essas perspectivas e teorias pedagógicas traduzem momentos da sociedade e das trajetórias dos sujeitos, refletindo características e necessidades específicas de determinados períodos históricos. Ademais, como nos diz Liberali (2009), as perspectivas são grandes paradigmas que alicerçam a forma de ensinar e aprender, pois as particularidades da sociedade e dos sujeitos em momentos históricos específicos entram em sala de aula e impactam as ações de alunos e professores. Ao mesmo tempo, consideramos que alguns aspectos, que podem refletir mais um momento

histórico específico do que outro, aparecem em (e coadunam com) outros momentos e realidades educacionais. Em razão disso, acreditamos que uma perspectiva não anula a outra e alguns princípios devem se complementar, interligar-se e coexistir porque podem contribuir concomitantemente para os processos de ensino e aprendizagem de LI e também de outras áreas. Todavia, é preciso que essa associação entre abordagens, a partir da inserção de pressupostos de diferentes teorias, seja feita de forma consciente e responsável na prática pedagógica.

Neste estudo, colocamos em foco a perspectiva sócio-histórico-cultural por fornecer maior suporte teórico às ideias que trazemos para a tese, mas elucidamos um pouco também as perspectivas comportamentalista e construtivista/cognitivista que defendem e apresentam aspectos relevantes e atemporais para a educação. É relevante pontuar que para essa discussão, consideramos a linha de raciocínio de Liberali (2009) que une as teorias Cognitivista e Construtivista dentro de uma mesma perspectiva macro.

A perspectiva comportamentalista teve como base os estudos sobre comportamento de Watson (1958), Pavlov (1936) e Skinner (1978; 1996). Essa perspectiva deu origem ao Behaviorismo e compreende que os comportamentos podem ser modificados por meio de estímulos e reforços a determinadas ações. A aprendizagem é controlada e impulsionada pelo ambiente. Destaca-se a concepção de 'estímulo-resposta-reforço' associada à mudança de comportamento. Ou seja, é dado um estímulo ao aluno, que fornece uma resposta e, a partir dessa resposta, é dado um reforço positivo ou negativo que estimulará, condicionará, um novo comportamento.

O professor é o detentor do conhecimento, a sua interação com o aluno acontece primordialmente no movimento de transferir o conhecimento e é ele quem define o que o aluno aprende e o ritmo da aprendizagem. As atividades realizadas em sala de aula e propostas no planejamento pedagógico são mais mecanizadas e repetitivas e a aprendizagem formal é medida por aquilo que o aluno consegue externalizar, apresentar, ou seja, através do que pode ser observado pelo professor.

Segundo Brewster e Ellis (2012), no Behaviorismo, a aquisição de uma língua, como a Língua inglesa, se dá a partir da repetição para se chegar à precisão e ausência de erros. Utilizam-se exercícios de fixação que levam ao aprimoramento.

A imitação, a memorização e a prática são também fundamentais para o desenvolvimento da linguagem que, neste contexto, é vista como um comportamento

condicionado. Nesse sentido, incentiva-se o *feedback* positivo diante do ‘uso correto’ da linguagem como elemento significativo no processo de aquisição da língua.

Em uma visão distinta, a perspectiva construtivista/cognitivista ressalta a interação do indivíduo com o mundo e, nesse cenário, o aluno não é apenas sujeito passivo dentro do processo de ensino e aprendizagem. O aluno tem mais autonomia e seus processos mentais e suas estruturas cognitivas e individuais são valorizados. Agora, o professor é um observador e orientador que auxilia e intermedia o contato com o conhecimento.

O teórico Piaget (1896-1980) defende que o indivíduo se desenvolve dentro de estágios de inteligência e está em constante processo de adaptação (assimilação e acomodação) e interação com o meio. É a partir dessa interação com o meio que o sujeito se desenvolve e aprende. Nesse contexto, a educação e o professor devem promover desequilíbrios adequados a fim de que sejam construídos novos processos cognitivos. Piaget também nos diz que o conhecimento não é construído apenas em decorrência do processo de estímulo-resposta e concordamos com o autor pois consideramos que cada aluno traz conhecimento prévio da língua e motivações externas para o processo de aprendizagem.

A perspectiva construtivista/cognitivista diferencia-se da comportamentalista por reconhecer que o aluno é sujeito ativo no processo e que o professor não é o detentor absoluto do conhecimento e também por compreender que a aprendizagem deve ser significativa e não mecânica. A aprendizagem significativa acontece quando um novo conteúdo se relaciona com conceitos relevantes disponíveis na estrutura cognitiva do sujeito que, então, assimila esse novo conteúdo.

Ausubel (1963), teórico que propôs a Teoria da aprendizagem significativa, diz que a aprendizagem significativa se configura quando o aluno atribui significado ao novo conhecimento fazendo referência e estabelecendo relações com seu(s) conhecimento(s) prévio(s). O teórico postula que o conhecimento adquirido de maneira significativa é retido e lembrado por mais tempo e que, através da aprendizagem significativa, aumenta-se a capacidade de aprender outros conteúdos mais facilmente (Coelho; Dutra, 2018).

Na próxima seção, será discutida a perspectiva sócio-histórico-cultural através das ideias dos teóricos John Dewey e Vygotsky, os quais fornecem, como dito anteriormente, mais veemente suporte teórico para este estudo.

## 2.2 A PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICO-CULTURAL: CONCEPÇÕES DE JOHN DEWEY E VYGOTSKY

A perspectiva sócio-histórico-cultural abrange o aspecto social do construtivismo, denominado sócio construtivismo, que agora não apenas discute e defende a valorização dos processos mentais do aluno e seu papel como sujeito ativo, mas acentua as interações, as relações e os contextos. Nesse cenário, evidenciamos as contribuições dos teóricos John Dewey e Vygotsky, fazendo também um diálogo com outros teóricos.

A teoria de educação de John Dewey (1859-1952) tem como ponto principal a associação da aprendizagem com a vida. O teórico defende que a experiência é o cerne do processo educacional e, portanto, as experiências individuais e pessoais do sujeito são bastante relevantes para que novos aprendizados sejam construídos. Explicando melhor o conceito de experiência, Dewey (1938) diz que experiência é “fazer e provar”, ou seja, é a ação, a atividade prática, e aquilo que o sujeito já vivenciou enquanto experiência de aprendizagem, dentro ou fora do ambiente da escola (Mooney, 2013). Ainda, o teórico diz que ‘experiência’ é também a bagagem e as capacidades cultural, social e cognitiva que o aprendiz possui. Ademais, considera-se como experiência a(s) forma(s) de aprender, a forma de se relacionar no mundo, a forma de se apropriar e utilizar artefatos históricos e culturais e qualquer oportunidade de aprendizagem, que é ou será útil para a vida real, para o cotidiano.

Nessa perspectiva, ressalta-se a importância de realização de atividades significativas, que façam sentido para os alunos. Como dito anteriormente, Dewey defende a associação da aprendizagem com a vida. Ele pontua que quando o aprendiz entende a razão pela qual tem que adquirir um conhecimento, mais interesse ele tem em adquiri-lo. Para ele, esforço e disciplina são consequência do interesse. Em suas palavras, “o que é aprendido, sendo aprendido fora do lugar real que tem na vida, perde com isso seu sentido e seu valor” (Dewey, 1954, p. 18, tradução nossa). Ou seja, o aprendiz precisa enxergar uma aplicabilidade daquele aprendizado em sua vida real.

Para Fonseca (2018, p. 204), o aluno deve ser encorajado “a estabelecer múltiplas conexões do conhecimento que está estudando, a fim de permitir construção gradual de uma generalização mais aplicável às situações-problema a enfrentar, quer

na escola quer na vida concreta e real”. Os conteúdos devem ser ensinados tendo em vista o seu uso e sua função na vida.

Na Teoria da atividade sócio-histórico-cultural, por exemplo, defende-se que toda atividade deve ter um motivo. O motivo impulsiona a atividade que, por sua vez, é articulada a uma necessidade. Liberali (2009) define a TASHC o campo de estudo em que são observadas as atividades que os indivíduos realizam visando ao “alcance dos objetivos determinados pela coletividade, e também a fim de satisfazer necessidades individuais, desde que estas possuam alguma relação com as necessidades do grupo” (Larré, 2014, p. 81). Para a autora, na atividade, os sujeitos nela atuantes estão dirigidos a um fim específico, definido a partir de uma necessidade percebida. A atividade é realizada através da interação entre os sujeitos envolvidos, dentro da pluralidade inerente à coletividade. Ou seja, os sujeitos trazem suas singularidades, porém possuem um propósito em comum e, então, trabalham colaborativamente para alcance de um objetivo conectado à vida real.

Percebe-se, diante disso, a importância de o currículo também ser construído com base nessa proposta de associação da aprendizagem com a vida. Assim, os conteúdos-base ou formais podem ser complementados e relacionados com outros conteúdos que surgem das experiências e demandas dos aprendizes. E esses conteúdos devem ser percebidos pelos estudantes em seu cotidiano. Dewey defende o equilíbrio entre o conteúdo formal ofertado e as necessidades reais dos alunos, e critica, portanto, os currículos que não relacionam as disciplinas de um programa com os interesses e demandas dos aprendizes. Para ele, esses currículos promovem uma separação entre a escola e a “vida real”, o que pode diminuir o interesse, a criatividade dos alunos e, assim, a construção do aprendizado.

Pedrosa e Soares (2019) ratificam a ideia de Dewey e dizem que o currículo deve estar em movimento contínuo, sendo desenhado a partir das necessidades da comunidade escolar ou de um grupo de alunos. Sabe-se que os currículos formais devem seguir e respeitar as orientações e determinações legais, entretanto, é fulcral que as universidades possam ter flexibilidade dentro dos projetos pedagógicos de forma que possam ofertar e promover aos estudantes conteúdos de seu interesse e necessidade.

O planejamento de um curso ou disciplina é, indubitavelmente, uma etapa que precede o processo. Entretanto, o planejamento deve acontecer também durante o processo para que as necessidades que vão surgindo ao longo do percurso sejam

atendidas. Assim, o conjunto inicial de unidades/conteúdos pode ser modificado para integrar novos conteúdos que venham a surgir a partir das dificuldades, demandas e também interesses dos alunos (Almeida Filho, 2012).

Dewey defende a proposta de o currículo considerar a interação do sujeito com o mundo e com o seu momento atual de vida e ao mesmo tempo defende que se deve considerar o futuro. Ou seja, como o aluno poderá aplicar aqueles conteúdos em situações futuras reais.

O teórico relaciona o conceito de experiência ao saber construído ao longo do tempo e afirma que a qualidade da experiência influencia no processo de aprendizagem e pode trazer impactos negativos permanentes que dificultam a construção do conhecimento. De acordo com o teórico, “uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas” (Dewey, 1979 p. 14). O autor complementa e traz vários questionamentos e reflexões acerca de experiências negativas em um processo de aprendizagem como: ‘Quantos estudantes perdem o ímpeto de aprender? Quantos adquirem habilidades por meio de exercícios e não conseguem agir em situações novas e reais? Quantos acabam por associar o processo de aprendizagem com algo tedioso? Quantos acharam o que aprenderam alheio às situações da vida fora da escola? Quantos perderam para sempre o gosto pelos livros daquela matéria?’ (Dewey, 1979, p. 15).

Por outro lado, acreditamos também que no contexto de ensino e aprendizagem de Inglês, o aprendiz pode ter tido uma experiência negativa, mas a reflexão sobre essa experiência, sobre a forma como foi submetido ao aprendizado pode ser relevante para a construção de novos aprendizados.

Outro ponto defendido por Dewey é justamente acerca da reflexão do aluno sobre o que aprendeu. Para o teórico, a reflexão, tanto sobre as formas de aprendizagem anteriores como sobre o que está sendo aprendido no momento, é também aspecto fundamental dentro do processo educacional. Assim, o aluno não vai apenas memorizar, ele vai refletir sobre o que está aprendendo e como pode utilizar aquele conhecimento, aquele aprendizado em situações do seu cotidiano.

Corroborando Dewey, Fonseca (2018, p. 203) defende que: “refletir sobre experiências de aprendizagem pessoal oferece oportunidades para ganhar internalização e perspectiva cognitiva do que está sendo aprendido, pois o ser aprendente deve ser considerado um ser reflexivo”.

Acerca das experiências de aprendizagem anteriores, os processos de ensino e aprendizagem podem proporcionar momentos para que os alunos reflitam como aprenderam, como gostariam de aprender e também sobre o que já possuem de conhecimento adquirido e que pode contribuir para a aquisição de novos aprendizados. É importante destacar que o professor deve conduzir essa reflexão e interpretar, fazendo uma análise crítica acerca do que está sendo trazido pelos estudantes, e também levantar outros elementos importantes nesse contexto visto que professores e alunos podem divergir quanto ao que acreditam ser relevante e que deve estar envolvido no processo de construção de conhecimento, sobretudo de língua estrangeira (Massarollo, 2004).

Finalmente, Dewey (1979) defende que é importante conhecer o aluno individualmente, personalizar a aprendizagem e o processo educacional e menciona a natureza social da aprendizagem e a aprendizagem como preparação para a vida. Fazendo um paralelo com o ensino e aprendizagem de LI, Almeida Filho (2012) pontua a importância de buscar dados sobre os alunos como, por exemplo, a forma como esses alunos aprendem, as suas necessidades linguístico-comunicativas, dentre outros aspectos. No contexto de planejamento para um curso on-line, é importante que sejam investigadas as necessidades em relação ao uso do ambiente virtual de aprendizagem. De acordo com o autor supracitado, os aprendizes podem explicitar interesses e necessidades “fantasiosos”, mas que ainda assim devem ser considerados pois podem ser trabalhados até se tornarem interesses/necessidades mais concretos que irão apresentar, de maneira mais fidedigna, o que os estudantes precisam e/ou desejam. Barbirato (2016) ratifica essa aceção ao afirmar que o levantamento de necessidades/interesses dos aprendizes é uma etapa fundamental do planejamento, visto que esses aspectos são determinantes na escolha das características do curso e dos materiais a serem utilizados.

Dewey fez parte do movimento da educação progressiva no qual o estudante está no centro do processo educacional, sendo sujeito ativo. O teórico postulou as ideias do *learning by doing*, o aprender fazendo, e do *hands-on*, mãos na massa (Dewey, 1944). Nesse cenário, o aluno tem um papel ativo na busca pelo conhecimento. É relevante que os alunos sejam oportunizados a construir o aprendizado por meio de conexões entre conhecimentos prévios e novos e que não sejam sujeitos passivos, receptores de informações. Valoriza-se a aprendizagem que busca o envolvimento do aluno, de modo que se possa ter uma experiência pessoal

ativa e relevante para as suas próximas experiências. Dewey afirma que o envolvimento é diretamente relacionado à valorização das experiências do aprendiz pois quando se demanda um movimento de aprendizagem para além da capacidade do aluno, cria-se um impedimento para “qualquer participação mais ativa dos alunos no desenvolvimento do que é ensinado” (Dewey, 1954, p. 6). Cada sujeito (criança ou adulto) constrói aprendizado a partir do contexto em que se encontra, do que lhe é significativo, apropriado e congruente ao nível de competências que possui.

Sabe-se da importância da motivação para que o aluno possa se engajar no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, concordamos com o pensamento deweyano que fala sobre conhecer o aluno e relacionar a aprendizagem à sua capacidade, seus interesses e necessidades para que o engajamento possa acontecer naturalmente. Dessa forma, não nos debruçamos nesta discussão sobre a temática ampla de motivação, que pode ser intrínseca, extrínseca, influenciada então por diversos fatores, e nos detemos à ideia de Dewey ora mencionada e ratificada no excerto a seguir:

Se descobirmos as necessidades e as forças vivas do aprendiz, e se lhe pudermos dar um ambiente constituído de materiais, aparelhos e recursos – físicos, sociais e intelectuais – para dirigir a operação adequada daqueles impulsos, e forças, não temos que pensar em interesse. Ele surgirá naturalmente. Porque então a mente se encontra com aquilo de que carece para vir a ser o que deve (Dewey, 1954, p. 85).

Nessa mesma direção, Vygotsky (1896-1934) nos fala que os conteúdos ensinados aos aprendizes devem ser apresentados de modo contextualizado, atendendo às necessidades sócio-histórico-culturais dos sujeitos envolvidos no contexto de ensino e aprendizagem. Nesse entendimento, os alunos também estão no centro do processo educacional e são consideradas suas experiências, suas necessidades e o contexto no qual estão inseridos, que inclui os artefatos culturais, os materiais e ferramentas relacionados à sua vida real (Mooney, 2013).

Sob essa perspectiva, considerando o contexto dos estudantes envolvidos neste estudo, que são alunos adultos, destacamos os pressupostos apontados pelos estudos da Andragogia, que é um caminho educacional que busca compreender os alunos adultos, que não são aprendizes sem experiência e possuem interesses e características intelectuais e cognitivas específicas (Litto; Formiga, 2009). O conceito de Andragogia também se relaciona aos preceitos de participação ativa do estudante no processo de ensino e aprendizagem como postula Vygotsky.

Para além da importância do olhar individualizado e personalização da aprendizagem considerando as particularidades de cada indivíduo e seu *background* cultural e cognitivo, Vygotsky postula também que o indivíduo é um ser social, capaz de promover, individual e coletivamente, transformação social. Richter (2012, p. 62) corrobora dizendo que:

Os sujeitos são responsáveis por estabelecer mudanças no seu contexto e na sociedade de maneira geral e essa capacidade de reconstrução de uma realidade é para os sujeitos como uma mola propulsora que os impulsiona a sonhar e a desejar mudar suas condições de vida, buscando uma maior participação social como cidadãos na esfera acadêmica.

E Larré (2019, p. 16) complementa ao afirmar que “a contribuição da escola e do ensino de línguas deve ser mais do que a de uma codificação ou compreensão superficial de textos. Deve ser o aprimoramento de como ver, sentir e viver o mundo, transformá-lo”.

Fazendo um paralelo com a proposta de nossa pesquisa, defendemos que por ‘menores’ que sejam as conquistas dos sujeitos envolvidos neste estudo, como conseguir apresentar um trabalho em Inglês em um evento científico, por exemplo, essas conquistas já poderão significar um reposicionamento social na medida em que esses sujeitos estarão participando de uma atividade social, de um contexto social nos quais antes não conseguiriam engajar-se. Esse movimento, realizado coletivamente, pode promover a transformação social de um grupo que poderá impulsionar uma transformação mais significativa no âmbito da Universidade como um todo, por exemplo.

Destarte, na educação os aprendizes não são sujeitos passivos, receptores de informações, mas sim sujeitos agentes de uma sociedade, de um momento histórico específico. São participantes protagonistas de seu aprendizado, corresponsáveis pela construção do conhecimento. Essa construção do conhecimento está concatenada não apenas com o protagonismo discente, mas também com a relação que o aprendiz, como ser social, estabelece com seus pares. A interação, segundo Vygotsky, é ponto crucial no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo para a ‘coconstrução’ do conhecimento que acontece entre indivíduos mais e menos experientes (professores e alunos ou até entre alunos e alunos).

Nesse sentido, Vygotsky traz o conceito da zona de desenvolvimento proximal, a ZDP. A ZDP representa uma visão do potencial cognitivo do ser humano, ou seja, é o espaço entre aquilo que o indivíduo alcança sozinho, o seu desenvolvimento atual, e aquilo que pode alcançar nas interações horizontais e verticais com pares mais experientes. A ZDP é dinâmica pois varia de indivíduo para indivíduo e também em relação ao próprio sujeito. À medida que são estabelecidas conexões, naturalmente as zonas de desenvolvimento proximal vão se ampliando, surgindo novas zonas.

Para Vygotsky, como visto anteriormente, a aprendizagem é de origem social, não individual (Fonseca, 2018) e a ZDP colabora para a 'coconstrução' do aprendizado. Porém, a natureza da 'coconstrução' depende da qualidade dos mecanismos de interação. Para ele, muitas interações podem não enriquecer o processo de desenvolvimento do conhecimento e isso tem reflexo no estilo de mediação. A proposta daquilo que o aprendiz mediado, por exemplo, pode alcançar não deve estar fora da zona de desenvolvimento proximal. Obviamente, estímulos além da sua capacidade podem ser dados, mas deve haver equilíbrio para que as tarefas propostas não estejam fora do seu perfil fazendo com que o aprendiz se sinta incapaz ou desmotivado.

Além disso, dentro de um grupo de estudantes há várias janelas de aprendizagem que significam os diversos e distintos potenciais e perfis dentro de um mesmo grupo. Cada estudante tem e terá um desenvolvimento a ser alcançado e a mediação é fator crucial para que esses potenciais sejam explorados e os perfis atendidos. Em relação ao planejamento de atividades, por exemplo, o professor deve optar por atividades colaborativas e interativas (Fonseca, 2018, p. 101) e, corroborando Dewey, que dialoguem com o contexto de vida dos alunos. Deve emergir um contexto "interativo, inteligente, confiante, respeitador e **multifacetado**, porque obviamente desse modo tem-se mais acesso a uma maior variedade e diversidade de estratégias" (Fonseca, 2018, p. 200, **grifo nosso**). Isto posto, deve haver um leque de atividades e possibilidades considerando também as janelas de aprendizagem apontadas por Vygotsky.

Vygotsky aborda então a questão da importância da mediação. A mediação, para o teórico, é um processo interventivo na relação aprendiz-objeto de conhecimento. O autor traz o conceito de mediação como o processo que acontece por meio de instrumentos e signos, sendo a linguagem destacada nesse contexto (Martins; Moser, 2012). Uma das suas definições de mediação, e na qual nos

aprofundamos nessa discussão, é relacionada à interação social. Essa interação acontece na relação aluno X aluno, entre um indivíduo menos experiente e outro mais experiente, como visto no conceito da ZDP.

Faz-se relevante destacar novamente que na interação entre aluno X aluno, no caso de um aluno mais experiente e outro menos experiente, deve haver um equilíbrio para que não haja desmotivação de ambas as partes. Fonseca (2018) aponta que trabalhar com pares em um nível muito mais baixo, sendo exposto a conteúdos demasiadamente fáceis pode implicar em bloqueio e falta de engajamento. O mesmo acontece na direção contrária, percebendo-se, então, a relevância de se trabalhar dentro das zonas de desenvolvimento proximais de cada sujeito, com estímulos adequados aos seus perfis.

A interação também se dá com o professor, que é o 'elemento' que intermedia a relação entre o estudante e o aprendizado. O teórico preocupa-se com o papel do professor nesse cenário e defende que o professor deve ser mediador, orientador e facilitador dos percursos de aprendizagem.

Complementamos o que fora posto, concordando com Paulo Freire, que aponta aspectos como amorosidade, empatia, honestidade e humildade fundamentais para a ação docente, como vemos alguns exemplos em Freire (1996, p.50): "Se lhe respondo que não sei, mas que posso vir a saber, isso não me dá a autoridade de quem conhece, me dá a alegria de, assumindo minha ignorância, não ter mentido" e ainda no excerto: "Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte?" (Freire, 1996, p. 35). O autor advoga ainda que o professor deve ter o ímpeto de transformação e a vontade de fazer o diferencial (Freire, 1987).

Vygotsky traz, outrossim, o conceito de *scaffolding*, que é a intervenção pedagógica realizada pelo professor centrada em suportes, reforços, encorajamentos, demonstrações, reflexões. As estratégias de intervenção, os suportes, vão diminuindo à medida que o aprendiz vai adquirindo mais competências e confiança no processo. Pretende-se que o aluno possa, de maneira progressiva, "emergir da situação de assistência para a situação de independência, logo, sem apoio" (Fonseca, 2018, p. 120).

Finalmente, atualmente, a mediação pode acontecer e acontece através dos artefatos e ferramentas tecnológicas. Vygotsky já apontava a mediação feita por

ferramentas culturais. É necessário, dessa maneira, considerar a dinamicidade, variação e evolução dos instrumentos culturais para que sejam realmente utilizados na realidade educacional atual. Sabemos que a ferramenta por si só não promove a construção do conhecimento, porém, a partir da ação do indivíduo, que hoje entra em contato constantemente com os recursos tecnológicos, é possível que seja construído o aprendizado.

Entretanto, é importante que o contexto escolar prepare os alunos para essa produção do conhecimento digitalmente e em rede, aplicando-se o conceito de *'scaffolding'*, que nesse contexto de ensino e aprendizagem de Inglês, configura-se, por exemplo, como o apoio do professor para que o aluno possa potencializar o uso das tecnologias no processo de aprendizado da língua. Gradativamente, o aluno vai criando mais autonomia para buscar e utilizar os recursos adequados fora dos limites da sala de aula, protagonizando a construção do seu aprendizado.

### 3 INGLÊS E TECNOLOGIAS: DIÁLOGOS COM O CENÁRIO ATUAL

“O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens presentes, a vida presente” (Carlos Drummond de Andrade).

Este capítulo, dividido em duas seções, também compõe a fundamentação teórica do estudo. O cenário atual é cerceado pelas tecnologias digitais e seus impactos em várias instâncias da vida. Assim, neste capítulo, discutimos as contribuições da EAD para o ensino e aprendizagem de Língua inglesa (seção 3.1) e fazemos um diálogo entre o ensino e aprendizagem da língua e os conceitos de (multi)letramentos (seção 3.2.1) e multimodalidade e multimídia (seção 3.2.2).

#### 3.1 A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: CAMINHOS QUE SE ENCONTRAM

Nesta seção, discutimos as contribuições da EAD para o ensino e aprendizagem de LI a partir de teóricos das respectivas áreas. É oportuno ressaltar que a Educação a distância surge, predominantemente, para o ensino de idiomas. Outros cursos mais técnicos surgiram posteriormente. Segundo Vidal e Maia (2010), aulas por correspondência oferecidas por uma escola de línguas, criada em 1856, foi a primeira iniciativa e a primeira forma de ensino a distância.

Autores como Litto e Formiga (2009), Moran (2002), Kenski (2013) e Moore e Kersley (2008) contribuem para a conceituação da Educação a distância e, apesar das diferentes formas de definir a EAD, todos os principais autores da área destacam a forte utilização das tecnologias digitais no processo didático-pedagógico, tendo em vista a separação física entre os professores e os alunos. Essa distância geográfica pode ser minimizada através das interações assíncronas, que não acontecem com professores e alunos necessariamente conectados no mesmo momento, como em fóruns de discussão, e, principalmente, síncronas, quando professores e alunos estão conectados e se comunicando em tempo real como em *chats*, videoconferências. (Tedesco *et al.*, 2010).

A EAD se apresenta como uma alternativa para que pessoas que residem em locais distantes dos centros educacionais possam ter acesso ao aprendizado podendo atenuar as desigualdades sociais e regionais. Além de contribuir para a democratização da educação, a EAD vem sendo escolhida por muitos estudantes devido, sobretudo, à flexibilidade espaço-temporal que a modalidade proporciona.

Dadas as particularidades da modalidade, a EAD requer um planejamento específico, não sendo possível, por exemplo, apenas fazer a transposição da proposta teórico-metodológica do ensino presencial para o contexto virtual. Conforme Moreira *et al.* (2020, p. 55):

Ter conhecimentos de didática adequada à especificidade dos contextos online é de extrema importância [...]. A transição de um contexto de ensino presencial para um contexto online não é feita pela transposição *ipsis verbis*, de um contexto para outro. Pelo contrário, cada um implica uma didática específica, que vai além dos próprios conteúdos a lecionar.

Peters (2001), citado por Litto e Formiga (2009), ao defender o conceito de didática da EAD, critica a busca de uma teoria unitária rigorosamente estruturada em uma sociedade pluralista e pós-moderna (Litto; Formiga, 2009). Filatro (*apud* Litto; Formiga, 2009) concorda com uma postura de diversidade em contraposição a uma sucessão de mesmas práticas e pensamentos e vislumbra, principalmente, os pontos de interseção entre os conhecimentos e as áreas para proporcionar a melhor experiência de aprendizagem.

Há várias possibilidades dentro da abrangência da EAD, existindo diferentes formatos de cursos, com composições variadas de recursos, integração (ou não) de interfaces, diversificação na utilização de ferramentas e também no embasamento teórico das propostas pedagógicas. Em relação às dinâmicas, há cursos com participação docente e discente ativas, cursos sem interação e etc. Existem cursos massivos como os *MOOCs*. Todavia, dentro desse universo de *MOOCs*, são englobadas propostas para um número relativo de estudantes, há propostas de cursos abertos e outras com acesso restrito, cursos híbridos, mini *MOOCs*, dentre outras propostas.

Há algumas premissas dos *MOOCs* com as quais nos alinhamos teoricamente e trazemos para essa discussão, como interação, informalidade, flexibilidade e aprendizagem por interesse. Ou seja, a ideia dos *MOOCs* é que o aluno realize o curso por necessidade e interesse, ultrapassando os limites da educação formal e do

currículo fechado. Não somente, o termo Educação a distância nos remete a vários modelos de ensino e aprendizagem não apenas ao ensino totalmente on-line, apesar de as tecnologias digitais serem uma referência em relação à modalidade. Em nosso entendimento, a EAD pode abranger também o ensino híbrido, que integra o ensino presencial e on-line, considerando a sua coexistência e sobreposição.

Rocha *et al.* (2021) advogam que o ensino híbrido pode favorecer a participação discente tendo em vista a personalização, a flexibilidade e a diversidade que esse tipo de ensino pode oferecer. Algumas estratégias pedagógicas são também bastante utilizadas e eficazes quando o formato de ensino é híbrido como: sala de aula invertida, aprendizagem baseada em projetos, aprendizagem baseada em tarefas, dentre outras. O ensino híbrido ainda traz alguns desafios para o Ensino Superior justamente pelo conceito de tempo e formalidade das instituições. Porém, posicionamo-nos em uma situação de concordância com as premissas desse formato de ensino ao identificarmos as possíveis contribuições para o ensino e aprendizagem de Inglês, sobretudo pela oportunidade de atender às necessidades específicas e à heterogeneidade dos estudantes que fica ainda mais evidente no contexto de ensino e aprendizagem de LI.

Apesar da abrangência da Educação a distância, Tedesco *et al.* (2010) e Moore e Kearsley (2008) mostram que, de forma geral, nessa modalidade, habilidades e competências como autonomia, organização, disciplina e planejamento são requeridas visto que, mesmo com aulas e momentos síncronos, nos quais o aluno pode ter contato em tempo real com o professor, a dinâmica da modalidade exige que o estudante faça a gestão da construção do aprendizado. Consoante Harmer (2007) e Bittencourt (2015), a experiência de vida dos alunos adultos (faixa etária dos alunos da EAD) pode contribuir no processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa pois esses alunos trazem expectativas acerca do processo e geralmente sabem seu papel dentro desse contexto.

Na EAD, é possível que cada aluno respeite o seu ritmo em virtude do caráter flexível e da característica de estudo individual da modalidade. Entretanto, ao mesmo tempo, os aprendizes, professores e tutores tornam-se sujeitos interdependentes, envolvidos em um processo de aprendizagem colaborativa (Tedesco *et al.*, 2010), fundamento importante na aprendizagem de Inglês. A Educação a distância apoia a atuação docente mediadora e orientadora (Tedesco *et al.*, 2010) e para Antunes (2001), no ensino de LI, o professor deve atuar como organizador das aprendizagens

do estudante, auxiliando-o, por exemplo, a associar conteúdos, definir prioridades e utilizar adequadamente diferentes mídias. Apesar de a autonomia ser elemento-chave na aprendizagem a distância, faz-se necessário que o professor esteja presente e participe ativamente durante todo o processo, oferecendo auxílio e *feedback* constantes do mesmo modo como deve acontecer no processo de ensino e aprendizagem de Inglês.

Ademais, no processo de aprendizagem de LI, vimos a relevância da interação, da participação ativa do aprendiz além da diversificação de atividades e de diversas exposições à língua. As tecnologias digitais, utilizadas na maioria dos contextos de EAD, podem ser facilitadores nesse cenário. Nessa mesma direção, Tomazella (*apud* Barbirato, 2016) salienta as possibilidades reais de uso da língua dentro dos ambientes virtuais de aprendizagem, por exemplo. Muitas vezes, na modalidade presencial as situações comunicativas precisam ser simuladas, limitando a interação e a prática que, reiteramos, são indispensáveis para o aprendizado de língua estrangeira.

Rabello (2020) defende que a aprendizagem por computador possibilita que o processo educacional ultrapasse os limites da sala de aula, oportunizando, por exemplo, a interação e comunicação dos aprendizes com falantes de outros e diferentes países, ampliando, pois, o espaço de aprendizado e construção de saberes. Ou seja, os estudantes podem desenvolver habilidades linguísticas e também competências culturais tendo acesso a um contexto autêntico de comunicação e prática da língua estrangeira. A autora pontua que o contexto digital gera novos propósitos comunicativos.

O ensino de línguas assistido por computador é um campo de pesquisa já consolidado, conhecido através da sigla em Inglês CALL (*Computer-assisted Language Learning*) o que ratifica as possibilidades e contribuições das tecnologias para o ensinar e aprender idiomas. Inicialmente o termo CALL denotava apenas a aprendizagem por computador, mas com a evolução da tecnologia, o termo começou a abranger a aprendizagem através de outros aportes tecnológicos não apenas a aprendizagem por computador (Rabello, 2020).

Santos (2021) aponta algumas plataformas e ambientes virtuais que vêm sendo bastante utilizados na condução de processos de ensino e aprendizagem atualmente e que dão suporte à Educação a distância. O *Google Classroom* (Google Sala de aula) é uma plataforma do conjunto de ferramentas disponibilizadas pelo *Google Suite For*

*Education* da empresa *Google*, que pode ser utilizada em computadores ou pode ser baixada em forma de aplicativo nos celulares Android e IOS. O *Google Meet* é outra ferramenta do *G Suite (Google workplace)* e possibilita videoconferências gratuitas pelo *smartphone* ou computador.

A autora aponta também as plataformas *Zoom* e *Microsoft Teams*. A primeira plataforma pertence à *Zoom Video Communications*, foi criada em 2011, e vem sendo muito utilizada, sobretudo após a pandemia da Covid-19. Possui um layout simples, é confiável, fácil de ser configurada e utilizada em computadores *desktop* e dispositivos móveis. Já a *Microsoft Teams* ainda não é muito utilizada e explorada, e muitos estudantes ainda não são familiarizados com a ferramenta. Porém, a plataforma integra diferentes serviços com uma variedade de funções, oferecendo diversas possibilidades, o que pode tornar a plataforma bastante popular a médio e longo prazo.

Além das plataformas apontadas pela autora supracitada, o AVA *Moodle* é outra plataforma bastante utilizada em processos de ensino e aprendizagem de LI. De acordo com Emídio e Barbirato (2016, p. 219):

A plataforma Moodle foi criada pelo australiano Martin Dougiamas no ano de 1990. De acordo com Cole e Foster (2008, p. 4), o desenvolvimento dessa plataforma foi inspirado na epistemologia sócio-interacionista. Além disso, o seu criador, Dougiamas (2000), considerou tanto a perspectiva do aluno como a do professor ao desenvolver a plataforma Moodle. Essa plataforma oferece diferentes recursos incluindo ferramentas para a produção e o armazenamento de conteúdos, para a comunicação síncrona e assíncrona e para a administração e gerenciamento de cursos. Além de diversas outras que podem ser utilizadas pelos usuários para postarem atividades, debaterem em fóruns de discussão, tirarem suas dúvidas através de mensagens e desenvolverem outros modos de interação.

Assertivamente, Barbirato (2016) pontua que apesar das evoluções e inovações tecnológicas, muitos aparatos tecnológicos não podem ser adquiridos e utilizados na prática pedagógica tendo em vista as dificuldades do contexto escolar, como impedimentos financeiros, por exemplo. Essas questões devem ser consideradas no planejamento de cursos de Língua inglesa. Sob essa ótica, Da Silva (2022) também aponta, como princípios para a proposição de tecnologias em contextos educacionais, a importância de serem considerados aspectos estruturais afirmando que as escolas, muitas vezes, não possuem infraestrutura adequada de Internet.

Lima (2019) sugere alguns critérios para escolha de um ambiente on-line para ensino e aprendizagem de Inglês como: possibilidade de acesso gratuito, facilidade de uso, caráter inovador, possibilidade de colaboração, autenticidade e privacidade. O autor sugere a plataforma Edmodo, que oferece muitas possibilidades e ferramentas tanto para professores quanto para alunos. A plataforma possibilita a integração de redes sociais, fornece acesso a aplicativos educativos, permite interagir com membros de outros grupos da mesma comunidade acadêmica e oferece uma versão do ambiente em formato de aplicativos para o acesso em *tablets* e *smartphones*.

Assim, mediada por um vasto número de recursos tecnológicos e com flexibilidade espaço-temporal, a EAD oferece palco para o ensino e aprendizagem na vida real. As características da modalidade configuram-na como um cenário propício para a aquisição de Língua inglesa e podem oportunizar o estudo do idioma, mesmo a distância, em qualquer lugar, a qualquer hora.

## 3.2 LETRAMENTOS, MULTIMODALIDADE E MULTIMÍDIAS: ENTRELACES COM O ENSINAR E APRENDER INGLÊS

### 3.2.1 (Multi)letramentos

A estreita relação entre a linguagem e o aspecto social e o uso da língua com função e influência na (e da) vida real, hoje permeada e impactada pelas tecnologias digitais, é defendida nas discussões sobre letramento (Soares, 2002; Ribeiro, 2013) e multiletramentos (Rojo, 2012; Kersch; Coscarelli, 2016; Rojo; Moura, 2012; Vergna, 2020).

O conceito de letramento tem como premissa geral as práticas sociais de leitura e escrita, em que o indivíduo é capaz de participar efetivamente escrevendo e lendo em sua língua materna. Por 'efetivamente' entende-se a capacidade de o indivíduo interpretar, compreender de maneira contextualizada e agir criticamente nas vivências sociais da língua, incluindo a seleção de informações relevantes, por exemplo. Para isso, o sujeito não precisa estar obrigatoriamente alfabetizado e apenas a capacidade de decodificar e codificar letras não lhe garante a condição de participar efetivamente

em situações comunicativas e em eventos e práticas de letramento. Vergna (2020) diz que a ênfase dos Novos Estudos do Letramento está na relação, sob uma perspectiva de uso e funcionalidade, que os indivíduos estabelecem com o código mesmo que não o dominem.

No processo de aprendizagem de LI, ancoramo-nos, principalmente, nas compreensões de Soares (2002) e Ribeiro (2013) acerca do letramento. Ao discutir o conceito, as autoras enfatizam o aspecto relacionado ao uso da língua para responder a demandas sociais, destacando a atuação dos sujeitos em vivências linguísticas cotidianas e as suas interações com os outros indivíduos. Do mesmo modo, Street (2010) aponta que o letramento é uma atividade humana, focada na relação social e na interação entre as pessoas. Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem da língua efetiva-se no desenvolvimento de habilidades com vistas à participação dos sujeitos nas interações reais e nas práticas sociais, ampliando as suas possibilidades de agir no mundo. Nesse contexto, a condição dos aprendizes como sujeitos histórico-culturais e cidadãos é levada em consideração e esses são protagonistas no processo de aprendizagem do idioma.

Hoje, há uma multiplicidade de modos de utilização da língua, uma multiplicidade de linguagens que acontecem em uma também múltipla dimensão. A ocorrência dessa múltipla dimensão deve-se, sobremaneira, à expansão tecnológica em que novos espaços de vivência foram criados e novos artefatos culturais surgiram. Agora, várias mídias coexistem, emergiu um novo modo de raciocínio e foram desenhadas novas formas de se relacionar e de expressar as ideias que exigem que o aprendiz do idioma conheça e atue nesse cenário plural. Rojo e Barbosa (2015, p. 116) dizem que “surgem novas formas de ser, de se comportar, de discursar, de se relacionar, de se informar, de aprender”. Esses movimentos de mudança, decorrentes das tecnologias digitais, e que afetam principalmente as formas de se comunicar, mostram a importância de os alunos entrarem em contato com os diversos tipos de linguagens que têm influência e que influenciam a vida real. Nesse contexto, enfatizam-se as discussões sobre multiletramentos.

Segundo Rojo e Moura (2012), o termo ‘multiletramento’ surgiu em 1996 quando um grupo de pesquisadores de Nova Londres (*New London Group*) discute acerca de uma “Pedagogia de multiletramentos”, uma proposta pedagógica mais congruente com o mundo contemporâneo. Os pesquisadores defendiam que havia muitas maneiras de se comunicar e de absorver e produzir informação não apenas

através das palavras. O grupo considerou, inicialmente, quatro linguagens. Porém, posteriormente, o conjunto de linguagens passou a ser constituído por: linguagem escrita, oral, visual, sonora, tátil, gestual, emocional e espacial.

A partir dessa discussão, o grupo publica um manifesto que foi baseado em dois argumentos: a multiplicidade de canais e meios de comunicação e a crescente diversidade cultural. A proposta surge, pois, em virtude da expansão tecnológica e do aumento do uso de novos artefatos virtuais e digitais que, para os pesquisadores, culminam na necessidade de a escola acompanhar as mudanças relacionadas às novas vivências dos estudantes, que entram em contato com novas formas de comunicação, realizam atividades cotidianas mediadas pelas tecnologias e experienciam situações mais globais. E que, por isso, devem ter a capacidade de se comunicar e construir conhecimento nos variados meios e linguagens.

O conceito de multiletramentos, então, correlata o uso social da língua, com função na vida real, às tecnologias, às diversas mídias e às várias modalidades que circunscrevem o momento contemporâneo (Coscarelli; Kersch, 2016). Vergna (2020) afirma que a Pedagogia dos multiletramentos está centrada no uso e no acesso a múltiplas linguagens, como música, imagem e em diversidade cultural. Ademais, o conceito de multiletramento, como aponta Cordeiro (2021), também trata da importância de incentivar os alunos na busca pelo seu próprio conhecimento em um processo de aprendizagem plural, participativo e autônomo. As tecnologias são ferramentas que auxiliam na concretização desses aspectos (uso e acesso a múltiplas linguagens, incentivo à busca do conhecimento pelo estudante) que podem facilitar o processo de ensino e aprendizagem de um idioma com função na vida real.

Além disso, na concepção de multiletramentos, objetiva-se formar um usuário funcional da língua, que possa utilizá-la para participar de atividades sociais e que seja capaz de promover transformações (Rojo, 2012). Sobre a realização de atividades da vida real, recorremos a Larré (2019) que afirma que para que os estudantes realizem uma atividade social acadêmica em LI, eles certamente entram em contato com vários outros gêneros textuais, que são, portanto, instrumentos que auxiliam na preparação para atuação nessa determinada atividade. Os gêneros textuais são as diversas formas de comunicação com as quais nos deparamos em nosso dia a dia. Os gêneros possuem particularidades e funções sociais específicas e uma atividade social é composta por diversos gêneros. Ou seja, para que possam

ser capazes de atuar efetivamente na atividade, os aprendizes devem se apropriar das especificidades desses gêneros.

Por exemplo, para submeter um artigo em um evento, possivelmente, os estudantes precisarão acessar o site do evento para fazer a inscrição e para saber as normas para construção do trabalho. Nesse sentido, diversas estruturas linguísticas, gramaticais e vocabulares aparecem como conteúdos orbitais. Esses conteúdos não são o objetivo pedagógico central, mas estão presentes e podem ser trabalhados ao longo do processo, de forma contínua e cíclica, a partir das necessidades dos próprios aprendizes visando possibilitar a conclusão da atividade.

Como visto, os processos de ensino e aprendizagem devem contribuir para que o aluno mobilize os conhecimentos para realizar atividades concernentes à vida pessoal, profissional, aos estudos e ao exercício da cidadania. Na seara de ensino e aprendizagem de LI, Larré (2019, p.15) pontua que ainda “há a crença de que para um aprendiz saber bem uma determinada língua, é necessário, antes de tudo, que seja apresentado a uma série de regras gramaticais, vocabulário específico, dentre outros fatores mais estruturais da língua”. Entretanto, como afirma Vergna (2020, p. 11): “mais que saber sobre teorias, conteúdos gramaticais, por exemplo, é necessário saber como utilizar tudo isso em situações de práticas de linguagem na sociedade”.

Preparar os alunos para utilizar a língua em vivências reais não significa dizer que a gramática, o vocabulário, outros elementos da língua e outros conteúdos não podem ser trabalhados. Esses aspectos podem e devem ser trabalhados. Na dimensão do uso e papel da LI na Pós-graduação, a *performance* em atividades acadêmicas são a principal necessidade dos estudantes na Universidade. A proposta pedagógica que visa à participação em uma atividade acadêmica envolve vários conteúdos que dão base para a concretização da realização da atividade. Além disso, o processo pode ser ‘concluído’ com o alcance do objetivo esperado, mas os estudantes podem atribuir outros sentidos e significados, gerando diferentes desdobramentos que vão configurar-se como um resultado que ultrapassa o objetivo inicial. Os resultados da experiência podem motivar os estudantes a atuarem em outros contextos na medida em que percebem que conseguiram realizar uma atividade.

Vemos em Larré (2019) que a disciplina de Inglês Instrumental, na maioria das universidades, ainda tem sido ministrada baseada em textos que nem sempre estão diretamente relacionados à área de estudo dos alunos. Os textos geralmente são

didatizados e estão de acordo com o nível dos estudantes, porém não os preparam para realizar uma atividade do cotidiano, que não se apresentará tal qual aparece no contexto escolar.

Quando pensamos em exercício da cidadania, em situações práticas no contexto acadêmico, podemos mencionar, por exemplo, a possibilidade que o Inglês traz para intercâmbio científico, não somente indo estudar em outros países, mas também o contato com pesquisadores estrangeiros, participação em pesquisas internacionais. Em termos mais formais, esse movimento vem sendo denominado como Internacionalização da Universidade. A internacionalização, apesar de ainda não estar completamente estabelecida nas Universidades públicas brasileiras, é pauta latente e vem sendo amplamente discutida no contexto da Pós-graduação. Araújo e Fernandes (2021, p. 17) dizem que:

Mesmo reconhecendo as suas limitações, e a sua atuação sendo restrita a um número reduzido de docentes e discentes, é importante registrar o lado positivo da internacionalização, uma vez que permite aos pesquisadores a troca de conhecimento, o estabelecimento de redes de pesquisa ou acordos de cooperação e uma maior visibilidade internacional. Essa estratégia pode contribuir para a melhoria da capacidade produtiva do país, bem como para o processo de formação de pesquisadores de alto nível em todas as áreas (Araújo; Fernandes, 2021, p. 17).

O processo de internacionalização envolve vários aspectos, para além do domínio de línguas estrangeiras. Não obstante, a diminuição das barreiras linguísticas é um dos elementos-chave para a internacionalização das universidades (Amorim; Finardi, 2017). Assim, a LI pode contribuir para conquistas acadêmicas pessoais dos estudantes, como por exemplo a possibilidade de leitura de trabalhos em outras línguas, participação em eventos internacionais e é, também, uma ferramenta para conquistas e demandas institucionais, como o fortalecimento da internacionalização. Consoante Bühner (2021), a internacionalização não deve ser um processo finito, mas sim um movimento constante e que, conseqüentemente, requer ações contínuas dentro do contexto universitário. Nesse sentido, as ofertas de disciplinas e/ou cursos de LI nas universidades devem ser revistas perenemente, considerando as urgências reais dos estudantes no âmbito acadêmico e também as oportunidades do mundo globalizado.

### 3.2.2 Multimodalidade e multimídias

No contexto atual, são utilizados recursos diversos e existem (e se fazem necessárias) diferentes formas para se comunicar tendo em vista as novas dinâmicas estabelecidas na sociedade. É comum observarmos, em um mesmo texto, uma mescla de formatos de comunicação, como imagens, sons, animações, cores etc. Em boa medida, essas dinâmicas da sociedade são consequência das novas e variadas tecnologias digitais disponíveis, que permitem a troca de informações e conhecimento por diferentes modos (Lima, 2019). Integram-se fala, gesto, escrita, imagem, cor e essa combinação entre mais de uma modalidade de comunicação caracteriza-se no conceito mais conhecido de 'multimodalidade' (Jewitt, 2009; Kress, 2010; Rojo, 2012; Ribeiro, 2020).

Jewitt (2009) define a multimodalidade como uma abordagem que entende a comunicação para além da linguagem e que abrange uma gama de formas comunicacionais que as pessoas usam. Dentro dessa abordagem, são considerados textos e recursos multimodais aqueles que associam linguagem verbal (oral e/ou escrita) e linguagem não-verbal (visual). De acordo com Rojo (2013, p. 23), o termo 'multimodalidade' refere-se a "uma extensão do conceito de modalidade de língua (oral e escrita) e outras semioses, organizadas e materializadas em outras configurações e outras lógicas". A mesma autora afirma que existem várias abordagens para definir o termo multimodalidade.

Por exemplo, um outro conceito de multimodalidade e que podemos trazer para o contexto de ensino e aprendizagem de LI é defendido por Shridhan, Pandey e Karmani (2019) que definem a palavra 'multimodal', no campo educacional, como uma combinação de discussões em grupo, fóruns, demonstração, vídeos, webinars, *podcasts*, dentre outros. Portanto, para eles, o significado de multimodalidade está na combinação, em sala de aula, de diferentes, ferramentas, atividades e conteúdos, majoritariamente mediante diferentes tecnologias (Olivier, 2020).

De maneira bem interessante, Medeiros (2014) nos apresenta o conceito de multimodalidade considerando um ambiente virtual de aprendizagem. Segundo a autora, nessa dimensão reflexiva, a multimodalidade caracteriza-se na própria composição de vários elementos, inerente a um AVA, e esses elementos, por sua vez, não desempenham apenas função estética. Os textos, o *design* da tela, a organização dos itens, as formas, os tamanhos, as fontes das letras possuem efeito na construção

de sentido pelo sujeito. A autora pontua ainda que o arranjo visual e as dinâmicas estabelecidas, como por exemplo, as formas de postar e responder a uma mensagem dentro da sala, compõem a multimodalidade e exercem influência nos caminhos percorridos pelos estudantes.

Picciano (2017) apresenta uma outra percepção do conceito de multimodalidade, que pode dar suporte ao processo de ensino e aprendizagem de LI. O autor traz o conceito de 'aprendizagem multimodal' que diz respeito ao diálogo entre diversas teorias e abordagens visto que, para o teórico, não é possível definir uma única teoria ou abordagem que sustente totalmente a ideia da educação on-line. Picciano (2017) afirma que atividades diversas devem ser exploradas de maneira que elementos e aspectos de diversas teorias sejam combinados. O autor propõe, portanto, um modelo integrado das principais teorias de aprendizagem como Behaviorismo, Cognitivism e Construtivismo.

Sabemos que atualmente o conhecimento está disseminado e pode ser 'repassado' ao aluno por diferentes recursos, não apenas pelo professor. O aluno pode ser também produtor de conhecimento numa relação dialógica com os pares, o professor e até mesmo a rede e o digital. O aprendizado não está somente no indivíduo, nas pessoas, ele está fora de nós, nos artefatos, nas redes (Mattar, 2013), nas mídias, na ocorrência da multimídia.

Os recursos multimídia combinam várias mídias, como arquivos digitais, aplicativos, telas do computador, URLs (*links*), a exemplo das webconferências multimídia. Alguns recursos multimídia possuem artefatos comuns às salas de aula como quadro branco, ferramentas para organização de grupos, para a realização de enquetes e para a sistematização das perguntas/dúvidas dos participantes (Dotta, 2014).

Como exemplo de recurso multimídia e multimodal, pode ser mencionado o hipertexto, uma vez que possibilita, em virtude da interatividade virtual, relações intra/intertextuais em que o navegador/leitor consegue abrir novas janelas e encontrar novos textos e novos materiais. O leitor/navegador pode definir o seu caminho de leitura no espaço virtual tendo a oportunidade de se conectar com os diversos tipos de textos, modalidades, gêneros textuais e mídias (Silva, 2020; Xavier, 2015).

Em síntese, o hipertexto é o 'texto da internet' no qual se encontram palavras, imagens, vídeos e sonoridades todos passíveis de percepção simultânea, co-ocorrendo sem concorrer, uma vez que todos os modos enunciativos colaboram para a produção de sentido (Xavier, 2015, p. 79).

Os AVAs também são outro exemplo de recurso multimídia, pois oferecem ferramentas para que os sujeitos possam se comunicar de diversas formas e integram vários recursos e mídias em uma só plataforma (Rabello, 2020).

Além disso, utilizamos o termo 'multimídia' quando pensamos em uma proposta didático-pedagógica em que há utilização de diferentes mídias, mesmo não estando combinadas em um único recurso. Por exemplo, uma proposta multimídia integraria recursos como vídeos, textos, jogos digitais, animações, *links* para acesso a sites, dentro de uma mesma sala de aula em um ambiente virtual ou até faria utilizaria mais de um ambiente virtual de aprendizagem, associando esses ambientes, com intuito de enriquecer o processo de ensino e aprendizagem.

No processo de aquisição de LI, como afirma Ellis (2012), os aprendizes precisam entrar em contato com a linguagem em diferentes contextos, momentos e de diferentes formas para que possam, então, estruturar, assimilar e utilizar a língua em situações reais. Não é possível afirmar que o aluno "aprendeu" um conteúdo de Inglês, sendo capaz de aplicá-lo, após apenas uma exposição a esse conteúdo. Em vista disso, proporcionar diferentes contatos com a língua é fundamental no processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa. Havendo uma variedade de fontes, através das várias mídias, de onde é possível adquirir conhecimento, o aluno pode observar a língua sendo utilizada em formatos e vivências diferentes e entrar em contato e apropriar-se de vários gêneros textuais, além de poder aprender conteúdos transversais em relação à gramática, vocabulário etc.

Alguns conteúdos de LI requerem ainda mais exposição para que os alunos possam assimilá-los. Dessa maneira, tendo a possibilidade de utilização de diversas mídias, essa exposição pode acontecer de várias formas o que contribui para a assimilação (Motteram, 2013). Além disso, planejar e conduzir aulas com uma diversificação de atividades (Harmer, 2007) pode contribuir para que sejam oportunizadas diferentes exposições à língua em uso. Os recursos multimodais e as mídias podem ser uma alternativa para a promoção da diversificação de atividades. O contato com a língua de maneira diversificada e em momentos diferentes torna-se ainda mais relevante considerando que, para aquisição do idioma, devem ser trabalhadas as quatro habilidades da língua (ler, escrever, ouvir e falar).

De acordo com de Albuquerque (2017), Rabello (2020) e da Silva (2022), na verdade, nas aulas de LI, em alguns contextos, a multimodalidade e a multimídia estiveram presentes desde muito cedo. Alguns professores de Inglês, dependendo

das circunstâncias e possibilidades da realidade das escolas onde lecionavam, sempre foram grandes usuários de recursos diversos como figuras, músicas, gestos, vídeo, áudio etc. e realizavam em suas práticas atividades variadas para trabalhar um mesmo conteúdo, por exemplo. Ou seja, a multimodalidade e a multimídia, no contexto de ensino de LI, sempre contribuíram na promoção de um processo mais diversificado e na construção da linguagem e dos sentidos, corroborando o que afirmam Kress e Van Leeuwen (2001, p. 28 *apud* Ribeiro, 2020, p. 12): “todos os aspectos da materialidade e todos os modos reunidos em um objeto/fenômeno/texto multimodal contribuem para o significado”. Tal assertiva remete à definição e possibilidades do hipertexto apontadas por Xavier (2015), supracitado nesta seção.

Além de existirem diversas formas de linguagem e recursos tecnológicos diversos de onde é possível obter informações, uma grande parte da população (e consequentemente dos estudantes) está equipada com aparatos tecnológicos e circunscrita por tecnologias digitais. Não somente, o contexto no qual os aprendizes de hoje estão inseridos é formado por mais de uma forma de ensinar e aprender. Aprende-se, por exemplo, dando vários cliques, abrindo diversas abas, tendo a possibilidade de receber e enviar informação e conhecimento de/a diversos lugares. Como dito, o estudante tem a possibilidade de buscar de maneira mais autônoma um conteúdo e ser sujeito ativo no processo de construção do seu aprendizado.

Ao mesmo tempo, nem todos os estudantes realizam os mesmos movimentos para aprender, possuem as mesmas necessidades cognitivas e pedagógicas, são familiarizados com e gostam de utilizar os mesmos recursos, ferramentas e mídias. Em virtude disso, a utilização de recursos multimídia pode, também, contribuir para que sejam contemplados os diversos perfis de aprendizes dentro de um mesmo grupo. Larré (2014, p. 94) afirma que:

É fundamental que o professor tenha em mente que a diversidade de sujeitos de uma turma também pressupõe uma diversidade de atividades sociais que podem ser “abraçadas” pelo grupo de alunos. Questões como áreas de interesse, área da profissão, vivências prévias, nível de aprendizado na Língua inglesa e expectativas de ensino e aprendizagem tanto de professor quanto de alunos também devem ser levadas em consideração para a elaboração de uma proposta pedagógica.

À medida em que são propostas atividades diversificadas, pode-se, também, promover a inclusão de todos os alunos no processo. Os alunos individualmente também precisam de estímulo diversificado para que possam ter papel ativo dentro

do processo de aprendizagem. Autores como Dewey, Vygotsky e Ausubel também defendem a diversificação e questionam o modelo escolar de transmissão de conhecimento e avaliação uniformes para todos os alunos (Bacich; Moran, 2018). O ambiente escolar atual requer práticas frequentes, oportunidades de 'aprender fazendo' e uma dinâmica rica em janelas de aprendizagens. Como já posto neste capítulo, Vygotsky fala em janelas de aprendizagens e afirma que, em um grupo de alunos, existem diversas janelas de aprendizagem, tantas quantos forem os aprendizes. Essa promoção de diversificação pode acontecer com a realização de atividades variadas e também fazendo uso da ampla quantidade de recursos tecnológicos disponíveis. Uma mesma atividade pode, por exemplo, ser realizada de diferentes formas utilizando-se de ferramentas distintas, e os alunos têm, então, contatos diferentes com o mesmo conteúdo ou linguagem.

Destarte, a multimodalidade e multimídia podem ser aliadas em processos de ensino e aprendizagem, contribuindo para que a realidade escolar esteja em consonância com o contexto dos aprendizes, de modo que atenda a uma heterogeneidade de estudantes, e para que cada aprendiz seja sujeito atuante dentro do processo.

É relevante destacar que a ocorrência da multimodalidade não está na utilização de várias formas de comunicação no contexto escolar e apenas essa utilização de formas variadas de comunicação não garante a efetividade dos processos educacionais e a construção do conhecimento. A multimodalidade resulta das interações e dinâmicas dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem, sejam eles presenciais ou virtuais. Nessa mesma direção, para a efetividade no uso de multimídias no ensino de LI, por exemplo, faz-se necessário que as mídias não estejam apenas sobrepostas, mas que estejam integradas com objetivos pedagógicos bem definidos. Outrossim, os alunos devem ser conduzidos para utilizarem os recursos apropriados. Como afirma Larré (2019, p. 19), os alunos "desejam usar todas as possibilidades das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na sala de aula, mas nem sempre elas são adequadas para aquele momento específico ou para o trabalho com o conteúdo visto".

Embora possamos afirmar que historicamente as tecnologias sempre fizeram parte do cenário de ensino e aprendizagem de LI, Torsani (2016) e Rabello (2020) nos mostram que, apesar de parecer óbvio que a combinação de várias mídias e formas de comunicação, a utilização de recursos diversos, a integração de interfaces e a

variação dentro do processo pedagógico são aspectos que podem contribuir para o aprendizado de uma língua estrangeira, muitos professores e muitos projetos de ensino e aprendizagem de LI ainda utilizam as tecnologias de maneira passiva, não as integrando verdadeiramente nem estabelecendo funções e objetivos pedagógicos e linguísticos claros. Muitas propostas e modelos de ensino e aprendizagem de LI muitas vezes limitam-se ao uso de um ambiente virtual de aprendizagem e não exploram todas as potencialidades dentro do próprio AVA, sendo utilizadas poucas ferramentas disponíveis na plataforma (Torsani, 2016).

É mister, portanto, que os planejamentos didático-pedagógicos sejam ainda mais ressignificados, num constante 'repensar' ao elaborar as propostas. A prática pedagógica, as construções e as relações estabelecidas entre os sujeitos e as tecnologias durante o percurso é que determinam que um processo de ensino e aprendizagem está, efetivamente, concebido sob uma perspectiva multimodal e multimídia (Freitas; Rodrigues, 2022), mais congruente com a realidade e padrões que emergiram da conjuntura digital.

## 4 METODOLOGIA

“Um galo sozinho não tece uma manhã: ele precisará sempre de outros galos. De um que apanhe esse grito que ele e o lance a outro; de um outro galo que apanhe o grito de um galo antes e o lance a outro; e de outros galos que com muitos outros galos se cruzem os fios de sol de seus gritos de galo, para que a manhã, desde uma teia tênue, se vá tecendo, entre todos os galos” (João Cabral de Melo Neto).

Neste capítulo, é apresentado o percurso metodológico da pesquisa, que está fundamentada na *Design-Based Research* (DBR). Dessa forma, são detalhados os princípios, as características e as fases da DBR no contexto deste estudo. Descrevemos também os sujeitos, a constituição do corpus, os instrumentos e técnicas para coleta de dados, relacionando-os aos objetivos específicos. Por fim, são apresentados o sistema e as etapas para análise dos dados deste estudo.

Para alcançar os objetivos, este trabalho seguiu uma abordagem de pesquisa qualitativa em que os dados são essencialmente textos ou palavras. De acordo com Liberali e Liberali (2011) e Merriam (2009), a pesquisa qualitativa dá ênfase ao processo e abrange uma série de técnicas que buscam descrever e traduzir os dados a partir dos significados. O investigador é peça-chave na coleta e análise de dados (Merriam, 2009) e o principal instrumento de medição (Dornyei, 2006).

A interpretação é a mola propulsora da pesquisa qualitativa. Como afirma Dornyei (2006), a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativista, o que significa que os resultados são produto da interpretação subjetiva do pesquisador em relação aos dados. Para análise e interpretação dos resultados, utilizamos a Codificação por Ciclos de Saldaña (2013) (seção 4.5) e foi feito um confronto dos dados com a teoria para que pudéssemos discuti-los à luz da fundamentação teórica dos temas/áreas que circunscrevem a pesquisa (Capítulo 6).

### 4.1 DESIGN-BASED RESEARCH (DBR)

A *Design-Based Research* (DBR) é uma abordagem de pesquisa que prevê que pesquisadores e participantes da pesquisa trabalhem **em colaboração** para conceber soluções para problemas ou desafios identificados em determinada área (na qual eles próprios são atores). Nessa abordagem de pesquisa, não é possível que o

pesquisador realize o estudo sozinho, a colaboração e interação com os sujeitos envolvidos na prática em questão é fundamental. A DBR é realizada por meio de ciclos iterativos de *design*, implementação, análise e *redesign* com vistas à criação de artefatos, proposição de práticas pedagógicas ou programas educacionais (novos currículos, processos formativos, dispositivos técnico-pedagógicos, etc.), definição de políticas educacionais, diretrizes, elaboração de novas teorias e princípios de *design* (Nobre; Martin-Fernandes, 2021; Matta; Silva; Boaventura, 2014). “A DBR começa com a identificação de uma situação que necessita de intervenção e de um resultado de desenvolvimento prático somente possível de obter a partir de uma investigação científica de natureza aplicada” (Matta; Silva; Boaventura, 2014, p. 26).

Plomp (2018) define a DBR como um estudo sistemático de concepção, desenvolvimento e avaliação de intervenções educacionais como soluções para problemas na educação. Seu objetivo final é construir uma conexão entre a pesquisa educacional e os problemas do mundo real (Amiel; Reeves, 2008). Matta, Silva e Boaventura (2014) mostram que a DBR se concentra no desenvolvimento de aplicações que possam ser realizadas e integradas na prática visando à inovação da práxis pedagógica (Amiel; Reeves, 2008), sempre considerando as particularidades de cada comunidade, mas, ao mesmo tempo, buscando observar aquilo que pode ser generalizado e que, portanto, pode contribuir para a resolução de problemas ou desafios em outros contextos.

Na DBR, deve-se apresentar argumentos e dados relevantes que mostram que o problema é significativo e que, por isso, deve ser investigado. Esse problema, por sua vez, também é definido, colaborativamente, por pesquisadores e atores do contexto. A DBR enquadra-se no conjunto de metodologias participativas da investigação educacional. Essas metodologias fundamentam-se na perspectiva de que o conhecimento é implementado através da coparticipação de todos os sujeitos em contextos sociais e culturais.

McKenney e Reeves (2012) apontam 5 características da DBR:

- i) teoricamente orientada;
- ii) intervencionista;
- iii) colaborativa;
- iv) responsiva; e
- v) iterativa.

Mesquita (2021) diz que a DBR pressupõe um pluralismo teórico-metodológico e metodologia flexível. As propostas de solução devem ter potencial para impactar a aprendizagem e os ciclos iterativos visam ao refinamento da teoria e da prática.

Com vistas a orientar o *design* e a implementação da DBR, Wang e Hannafin (2005) definiram nove princípios:

- 1) Ancorar o *design* inicial da solução/proposta em pesquisas e teorias existentes;
- 2) Definir objetivos práticos e realistas, e fazer o planejamento inicial da pesquisa;
- 3) Realizar a pesquisa em ambientes reais e representativos;
- 4) Colaborar estreitamente com os participantes da pesquisa;
- 5) Usar métodos de pesquisa sistemáticos;
- 6) Analisar os dados constantemente e, ao final, de maneira retrospectiva;
- 7) Redefinir o *design* de maneira contínua e iterativa;
- 8) Documentar o contexto e os princípios utilizados para desenvolvimento da pesquisa; e
- 9) Validar continuamente os princípios utilizados na pesquisa.

A DBR é uma abordagem de investigação cada vez mais presente no campo da educação, pois “o processo de ensino e aprendizagem tem espaço no contexto do mundo real (Mazzardo *et al.*, 2016). No caso deste estudo, a DBR é particularmente adequada ao nosso objetivo que é compreender as necessidades da Pós-graduação, considerando alunos, professores e instituições, em relação ao ensino e aprendizagem de LI on-line e o uso real da língua. Esse delineamento metodológico potencializa a compreensão da amplitude, da subjetividade, da complexidade e da pluralidade dos fenômenos e indivíduos envolvidos na pesquisa.

Amiel *et al.* (2008) afirmam que usar as tecnologias na educação implica em mudanças nas organizações sociais, nas relações aluno-professor, entre outros fatores que não podem ser investigados efetivamente por meio de pesquisas preditivas. Assim, defendem que os pesquisadores devem conduzir pesquisas intervencionistas em contexto da vida real, como escolas, aceitando a complexidade do cenário.

De acordo com Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 24),

Por meio de experiências docentes e de pesquisa em educação dos autores, percebeu-se o crescimento da investigação em educação no Brasil, e, ao mesmo tempo, como estas eram muito pouco voltadas para melhorias efetivas dos processos educacionais, ou seja, pouco voltadas para a pesquisa aplicada. A maior parte das pesquisas, com metodologia descritiva ou experimental, outras migrando para abordagens qualitativas, tinham resultados expressivos, mas pouco voltadas para a aplicação.

#### 4.1.1 Fases da DBR

Observa-se que a metodologia da DBR pressupõe fases, mas essas fases são conectadas visto que a pesquisa deve ser realizada de maneira cíclica, em que os dados são analisados a cada etapa e também retrospectivamente (como ilustrou a Figura 1). A solução é construída iterativamente, com aperfeiçoamento contínuo. O conhecimento, inclusive teórico, é desenvolvido através de um processo de compreensão gradativa, aprofundado pelo diálogo com a práxis da comunidade envolvida.

**Fase 1** – Nesta fase, é feita a análise do problema, em colaboração, por pesquisadores e sujeitos envolvidos na prática relacionada ao problema. O problema é refletido para a proposição de uma solução aplicada a uma dada necessidade da práxis de uma situação-problema. Essa proposta de solução deve ser de interesse da (e também validada pela) comunidade e também do próprio pesquisador, que assume a postura de pertencente à comunidade. Nesta fase deve ser realizada a investigação de necessidades e revisão da literatura.

No contexto desta pesquisa, a Fase 1 foi realizada em duas etapas: 1- um mapeamento sistemático da literatura, que buscou experiências de ensino e aprendizagem de Inglês on-line e 2- uma consulta com estudantes da Pós-graduação, sujeitos envolvidos no contexto da prática, realizada através de um questionário para levantamento de necessidades. No Capítulo 5, esta fase é melhor detalhada.

**Fase 2** – Esta fase corresponde ao desenvolvimento de soluções construídas a partir dos princípios de *design* existentes. Nesta fase, os caminhos e contextos apontados na Fase 1 são analisados segundo os princípios teóricos. Um dos aspectos mais importantes da DBR é adotar uma posição teórica como base para a construção do design educacional proposto. A primeira versão da solução é, então, elaborada a

partir dos princípios teóricos. O desenvolvimento da solução deve estar ancorado em uma base teórica e em diálogo com os sujeitos envolvidos na prática.

Nesta fase em nosso estudo, foi realizada uma análise dos achados advindos da Fase 1 em confronto com a teoria. A interpretação dos resultados à luz da teoria culminou no desenvolvimento da proposta de solução: um conjunto de diretrizes pedagógicas para construção de futuros cursos ou disciplinas de LI on-line com base nas necessidades reais da Pós-graduação, como pode ser visto no Capítulo 6.

**Fase 3** – Nesta fase são realizados os ciclos iterativos de aplicação e refinamento da solução, avaliando a proposta de intervenção. Nesta fase, deve-se também verificar a necessidade de modificações na aplicação das metodologias nas fases de coleta e análise. Em relação às iterações, na DBR pressupõe-se que uma única implementação de solução dificilmente será suficiente para ter evidências sobre o êxito de uma intervenção. Um estudo pautado na DBR deve ter dois ou mais ciclos que, baseados nos ciclos anteriores, possibilitam alterações e refinamentos na intervenção proposta, que assim vai se desenvolvendo.

Em nossa pesquisa, foram conduzidos dois ciclos iterativos de validação, análise e refinamento. O primeiro ciclo foi realizado em duas etapas. Na Etapa 1, validamos e refinamos a proposta junto a uma especialista, através de uma entrevista, e na Etapa 2, foi feita uma análise de documentos de duas Universidades públicas federais para aprimoramento da proposta. Após a realização do primeiro ciclo, foi elaborada a segunda versão do conjunto de diretrizes. No segundo ciclo iterativo, foi conduzido um grupo focal com dois especialistas para avaliação da segunda versão. Esta fase está descrita no Capítulo 7.

**Fase 4** – Nesta fase, é feita a reflexão com vistas a melhorar a proposta e desenvolver a solução final de princípios teóricos e práticos. Os resultados obtidos com a DBR envolvem conhecimentos e produtos. Em relação ao conhecimento científico, os resultados da DBR configuram-se como princípios teóricos ou de *design*. Esses princípios devem ser detalhadamente descritos pois, embora não possam ser sempre generalizáveis, podem ser replicados em outros contextos. Os avanços na solução, inclusive, acontecem na ‘replicação’, sempre em diálogo com a comunidade e as suas necessidades.

Neste estudo, fizemos a reflexão a partir dos resultados obtidos para refinar a proposta de conjunto de diretrizes e descrevemos todos os princípios de modo que possam embasar trabalhos e construções futuras. Esses princípios teóricos e práticos

foram definidos como diretrizes pedagógicas para construção de cursos de Inglês on-line no âmbito da Universidade. O Capítulo 8 apresenta esta fase.

## 4.2 SUJEITOS

Os sujeitos da pesquisa são 31 estudantes de Pós-graduação *stricto sensu* e 3 especialistas em ensino de LI e com experiência em uso de tecnologias para fins de aprendizagem e ensino on-line. A pesquisadora também compõe o grupo de sujeitos da pesquisa tendo em vista a experiência com docência de Língua inglesa e docência na modalidade a distância e por identificar-se como sujeito integrante da comunidade da prática. O perfil da pesquisadora foi elucidado no Capítulo 1.

Os estudantes participaram da pesquisa na etapa de levantamento de necessidades e de investigação do problema na prática, na Fase 1. Para tanto, esses sujeitos responderam a um questionário que buscou identificar o perfil dos discentes da Pós-graduação em relação à LI. Dos 31 estudantes respondentes do questionário, 16 são alunos de Mestrado e 15 são alunos de Doutorado de Universidades públicas federais do estado de Pernambuco. Os cursos dos quais os estudantes participam concentram-se em várias áreas do conhecimento, sendo a maioria da grande área de Educação. Dos participantes, 18 se declaram como do sexo feminino e 13 do sexo masculino. A idade dos participantes é na faixa etária entre 25 e 56 anos.

Os especialistas são 3 professores de LI que atuam também na modalidade a distância. Um dos professores participou da pesquisa na etapa de refinamento da proposta no primeiro ciclo iterativo (Fase 3) em que foi conduzida uma entrevista semiestruturada. Os outros dois professores participaram do grupo focal realizado no segundo ciclo iterativo para avaliação da proposta, também na Fase 3. Dos 3 especialistas, 2 são mulheres e 1 é homem, com idades entre 38 e 49 anos. A descrição mais detalhada dos especialistas é apresentada no Capítulo 7, nas respectivas etapas das quais esses sujeitos participaram.

### 4.3 CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS*

O *corpus* da pesquisa abrange: Respostas dos estudantes ao questionário; 33 trabalhos selecionados no mapeamento sistemático da literatura; 8 documentos institucionais de duas Universidades públicas federais; respostas do especialista na entrevista e anotações pessoais da pesquisadora realizadas nesta etapa; gravação e anotações da pesquisadora durante o grupo focal.

Todas as especificações dos materiais do *corpus* estão descritas nas seções de coleta e análise correspondentes.

### 4.4 COLETA E PRODUÇÃO DOS DADOS

A coleta de dados da pesquisa foi realizada em diversas etapas e envolvendo diferentes sujeitos. O Quadro 1 apresenta as etapas da pesquisa, as técnicas e instrumentos para coleta dos dados em cada etapa, os sujeitos envolvidos e os objetivos específicos relacionados. As etapas aconteceram ao longo dos anos de 2021, 2022 e 2023.

Para coleta dos dados desta pesquisa, utilizamos as seguintes técnicas e instrumentos: mapeamento sistemático da literatura, pesquisa documental, questionários, grupos focais e entrevistas semiestruturadas.

O propósito do mapeamento sistemático da literatura é conhecer o estado da arte da temática em foco, em âmbito nacional e também internacional, analisando as pesquisas realizadas e publicadas. Essa construção do estado da arte contribui para que, com base no debate que já está posto sobre a temática, o pesquisador possa observar os estudos já conduzidos e os pontos de semelhança e de diferença em relação à proposta do seu estudo, assim como as lacunas na área de pesquisa. A partir disso, o pesquisador poderá desenvolver uma proposta de trabalho inédita, relevante e que ofereça contribuições para o referido campo teórico, buscando, assim, cumprir o compromisso ético e social inerente a uma pesquisa científica.

Neste estudo, além de verificar a autenticidade e relevância da pesquisa, o mapeamento sistemático fez parte da coleta de dados pois buscamos identificar os

tipos de cursos e disciplinas de LI on-line já documentados para verificar as características dessas propostas e pontos positivos e fragilidades.

A pesquisa documental, de acordo com Lüdke e André (2013), é uma forma estável e rica de coleta de dados visto que os documentos podem ser consultados várias vezes além de serem fontes fidedignas e abundantes de informações. A pesquisa documental requer investimento de tempo e atenção do analista, porém é um acervo de fácil acesso e sem custos financeiros. É semelhante à pesquisa bibliográfica, a diferença está na natureza dos documentos (Gil, 2008). Na pesquisa documental são analisados documentos de instituições, arquivos, etc. O documento pode ser escrito e não escrito, podendo ser filmes, vídeos, slides, fotografias, textos impressos, tabelas, sites, dentre outros. É fundamental observar a qualidade e verificar a procedência do documento a ser analisado. Neste estudo, a pesquisa documental foi realizada para verificar as demandas institucionais da Pós-graduação e das universidades em relação à LI.

O questionário, segundo Liberali e Liberali (2011), é uma das técnicas muito utilizadas em coletas de dados. Marconi e Lakatos (2016) afirmam que, no questionário, o participante pode refletir de maneira mais aprofundada sobre as respostas. Além disso, é um instrumento que pode ser aplicado presencial ou virtualmente, o que contribui para a adesão de um número maior de participantes. Em nosso estudo, o questionário foi utilizado para o levantamento do perfil dos estudantes acerca da aprendizagem de Inglês.

A realização de entrevistas é também uma técnica muito usada em pesquisas qualitativas (Pontual Falcão, 2007). De acordo com Marconi e Lakatos (2016), a entrevista é um instrumento por excelência da investigação social que visa ao mapeamento de práticas, valores e sistemas de universos sociais específicos. A entrevista possibilita um aprofundamento na área investigada e, apesar de previamente estruturada, permite que o roteiro elaborado pelo pesquisador seja modificado e/ou adaptado a partir das necessidades que venham a surgir no momento da entrevista. Segundo Marconi e Lakatos (2016), se possível, o pesquisador deve fazer anotações no momento da entrevista para que possa registrar considerações relevantes. Utilizamos a entrevista para verificar, junto a uma especialista, as experiências de ensino e aprendizagem de Inglês no âmbito de uma Universidade pública federal, considerando características dos cursos, perfil dos estudantes e dos docentes e outras informações relevantes neste contexto.

Morgan (1997) define grupos focais como uma técnica de pesquisa que coleta dados por meio das interações grupais em que há um tópico sugerido pelo pesquisador. Pode ser caracterizada como um recurso para verificar as percepções de determinado grupo (Veiga; Gondim, 2001). O moderador de um grupo focal assume uma posição de facilitador do processo de discussão, para mediar a exposição de opiniões e orientar a discussão. Os grupos focais também podem ser utilizados para reunir informações e gerar conhecimentos necessários que auxiliem em uma tomada de decisão. Em uma sessão de grupo focal, os participantes podem ouvir uns aos outros e essa escuta pode contribuir para que os participantes remetam-se a novos elementos, trazendo mais contribuições. Não somente, acreditamos que a mediação feita pelo moderador auxilia no aprofundamento da reflexão. Backes *et al.* (2011) argumentam que o grupo focal pode ser caracterizado como uma entrevista em grupo em que “a interação se configura como parte integrante do método” (Backes *et al.*, 2011, p.). No grupo focal os participantes debatem utilizando a sua própria linguagem e seu conhecimento sobre o assunto.

O Quadro 1 apresenta as etapas da pesquisa, as técnicas utilizadas para coleta de dados e os objetivos específicos relacionados. As etapas pintadas no mesmo tom significam que fazem parte da mesma fase da DBR.

Quadro 1 – Etapas da pesquisa, técnicas utilizadas e objetivo específico relacionado

<b>Etapas</b>	<b>Técnicas</b>	<b>Objetivo Específico Relacionado</b>
Mapeamento de experiências e levantamento de aspectos (Fase 1 da DBR)	Mapeamento sistemática da literatura	Mapear, na literatura, experiências de ensino e aprendizagem de inglês on-line e levantar aspectos positivos e fragilidades nas experiências
Identificação do(s) perfil(s) dos estudantes (Fase 1 da DBR)	Aplicação do questionário	Identificar as necessidades, interesses, competências, experiências e visão dos estudantes da Pós-graduação ( <i>stricto sensu</i> ) em relação à Língua inglesa.
1º Ciclo de validação e refinamento da proposta (Fase 3 da DBR)	1 – Entrevista com especialista 2 – Pesquisa documental	Refinar a proposta de solução junto a especialistas e a partir de documentos institucionais.
2º Ciclo de validação e	Grupo focal com especialistas	

refinamento da proposta (Fase 3 da DBR)		
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora (2024)

#### 4.5 CICLOS DE CODIFICAÇÃO DE SALDAÑA: SISTEMA DE ANÁLISE DE DADOS

O sistema para análise dos dados foi a Codificação por Ciclos, proposta por Saldaña (2013). A codificação por ciclos de Saldaña é um processo de sistematização e classificação de dados qualitativos através de segregação, agrupamento e reagrupamento dos dados com características distintas ou semelhantes. Para tanto, propõe-se a criação de códigos que surgem a partir dos próprios dados. O autor destaca que é um processo cíclico, ressaltando a importância do processo de codificação e **recodificação**, afirmando que “dados não são codificados, são recodificados” (Saldaña, 2013, p. 58, **tradução nossa**).

Os códigos são representados por palavras/frases curtas que apontam e sintetizam as interpretações do pesquisador acerca das discussões, das evidências e das informações obtidas no material coletado. A intenção da criação de códigos é identificar e separar dados diferentes. Porém, sobretudo, a codificação possibilita o agrupamento de dados com padrões semelhantes. Assim, evita-se o excesso de dados, permitindo que o pesquisador possa conectar ideias e melhor visualizá-las, compreendendo mais claramente os resultados obtidos.

Saldaña (2013) diz que a codificação por ciclos pode ser feita manualmente ou com suporte de ferramentas tecnológicas. Em nosso estudo, realizamos a codificação manualmente, utilizando primeiramente papel e caneta e depois o computador para transferência do material e elaboração dos esquemas.

Para o autor, o processo de análise de dados é relacionado e depende do campo de pesquisa. Desse modo, são propostas diferentes técnicas de codificação, que devem ser escolhidas em concordância com o tipo de questão proposta pelo pesquisador (Bley; Carvalho, 2019). Saldaña (2013) contribui com o processo de análise de dados apresentando a construção de dois ciclos de codificação e um ciclo de transição, contendo 34 diferentes possibilidades de composição de códigos.

No primeiro ciclo, há 24 possibilidades de combinação e associação nos métodos dispostos. No segundo ciclo, existem outras seis possibilidades de codificação. No ciclo de transição, há quatro possibilidades de codificação. A Figura 2 mostra as possibilidades de codificação descritas pelo autor.

Figura 2 – Ciclos e possibilidades de Codificação de Saldaña

<b>Primeiro ciclo de codificação</b>		
<b>Método Gramatical</b>	<b>Método Elementar</b>	<b>Método Afetivo</b>
Codificação por atributo Codificação por magnitude Subcodificação Codificação simultânea	Codificação estrutural Codificação descritiva Codificação literal Codificação de processo Codificação inicial	Codificação de emoções Codificação de valores Codificação de versos Codificação de avaliação
<b>Método literário e de linguagem</b>	<b>Método exploratório</b>	<b>Método procedimental</b>
Codificação dramaturgica Codificação de motivo Codificação de narrativa Codificação de diálogos	Codificação holística Codificação provisória Codificação de hipóteses	Codificação de protocolos Esboço de materiais culturais Codificação de domínios e taxionomias Codificação de causalidade
<b>CICLO DE TRANSIÇÃO ENTRE O PRIMEIRO E O SEGUNDO</b>		
Codificação eclética Mapeamento de Códigos Código <i>Landscaping</i> Diagrama de modelo operacional		
<b>SEGUNDO CICLO DE CODIFICAÇÃO</b>		
Codificação de padrões Codificação focada Codificação axial Codificação teórica Codificação elaborativa Codificação longitudinal		

Fonte: Bley e Carvalho (2019).

O primeiro ciclo é a fase inicial de codificação em que o pesquisador faz as primeiras reflexões e, apesar de ser o ciclo inicial, nele já é possível realizar as primeiras análises e também interpretações dos dados. O ciclo de transição tem como principal função fazer com que o pesquisador retome os dados, reveja os códigos gerados, redefinindo-os, relacionando códigos semelhantes, reavaliando as construções feitas no primeiro momento e criando, por exemplo, categorias a partir dos códigos. Dessa forma, os resultados podem ficar mais claros e objetivos, podendo ser melhor interpretados. Além disso, o ciclo de transição possibilita que o pesquisador

avance estrategicamente para o segundo ciclo. O segundo ciclo de codificação é a etapa na qual o pesquisador aprofunda-se no corpus, reorganizando e reanalisando os dados para ter ainda mais clareza dos resultados. No segundo ciclo, busca-se construir uma direção conceitual, categorial, temática ou teórica da codificação realizada no primeiro ciclo.

Antes de realizar o primeiro ciclo de codificação, Saldaña (2013) sugere a realização de uma etapa de pré-codificação que consiste no primeiro contato com os dados, fazendo a leitura, destacando palavras/sentenças com evidências e ideias para embasar as primeiras suposições. Nesta etapa, o autor indica a elaboração de memórias analíticas (memos), que são anotações livres, breves ou estendidas, que documentam reflexões e observações do pesquisador no momento da leitura dos dados. Esses registros auxiliam o pesquisador na reflexão sobre os dados e códigos criados. As 'memos' analíticas são também explicações acerca das escolhas dos códigos.

Os códigos '*in vivo*' são palavras ou frases ditas pelos sujeitos da pesquisa e que são registradas na íntegra. Esses códigos foram utilizados no início da análise, nesta etapa de pré-codificação, pois consideramos relevante trabalhar com as palavras literais dos participantes a fim de escolhermos os estilos de codificação bem como os códigos mais adequados. A partir desses códigos '*in vivo*', elaboramos uma codificação provisória.

A quantidade de ciclos realizados varia de acordo com as necessidades específicas de cada pesquisa. Em algumas pesquisas, é realizado apenas o primeiro ciclo, pois os pesquisadores consideram que os dados que emergiram nesse ciclo são suficientes para conclusão do estudo. A codificação escolhida também depende da pesquisa, dos objetivos específicos e do tipo de dados coletados.

Nesta pesquisa, em algumas etapas de coleta e análise dos dados, realizamos todas as etapas de codificação propostas por Saldaña. Em algumas fases da pesquisa, foi realizada a etapa de pré-codificação e o primeiro ciclo de codificação. Como destaca o autor, o segundo ciclo de codificação pode ou não acontecer. Em virtude disso, em algumas etapas, julgamos que o segundo ciclo não seria necessário para o nosso estudo, pois os resultados obtidos no primeiro ciclo de codificação contemplaram os objetivos propostos para a análise da referida etapa.

No primeiro ciclo, utilizamos: codificação por atributo, codificação dramatúrgica, codificação estrutural, codificação de processo, codificação de valores. No ciclo de

transição, foi utilizada a técnica de mapeamento de códigos, que objetiva categorizar os códigos iniciais criados no primeiro ciclo. Esse mapeamento de códigos apresenta-se em um conjunto completo de códigos que é reorganizado em categorias, que se condensa em temas ou conceitos centrais do estudo (Saldaña, 2013). No segundo ciclo de codificação, foi utilizada a codificação de padrões que é adequada para apontar explicações e inferências.

Os códigos criados e recriados, os estilos de codificações escolhidos e suas respectivas explicações bem como as etapas de codificação e demais aprofundamentos estão detalhados nas seções referentes a cada fase e etapa da pesquisa.

## 5 INGLÊS “SEM DISTÂNCIA”: O QUE TEMOS? E DO QUE PRECISAMOS?

“Certa palavra dorme na sombra de um livro raro. Como desencantá-la? É a senha da vida a senha do mundo. Vou procurá-la”  
(Carlos Drummond de Andrade).

Este capítulo está relacionado à primeira fase da DBR, na qual são feitas a identificação, análise e validação do problema, em colaboração, por pesquisadores e sujeitos envolvidos na prática. Na Fase 1 da DBR, deve-se também compreender o contexto e suas necessidades. Na nossa pesquisa, esta fase foi realizada em duas etapas.

Na primeira etapa, apresentada na seção 5.1, foi feito um mapeamento sistemático da literatura para ratificar a relevância e autenticidade da pesquisa e verificar as possibilidades de ensino e aprendizagem de LI on-line já documentadas. A partir das experiências relatadas em trabalhos de pesquisa publicados, foram identificados diferentes modelos de cursos e disciplinas e foram observados pontos positivos e fragilidades nesses modelos. Esses modelos foram definidos considerando os códigos que emergiram dos dados.

A seção 5.2, referente à segunda etapa, apresenta os dados obtidos em um questionário que teve como objetivo fazer uma consulta junto a estudantes da Pós-graduação, sujeitos envolvidos na práxis referente ao problema, para identificar as necessidades, experiências, interesses, competências e visão desses estudantes quanto à LI.

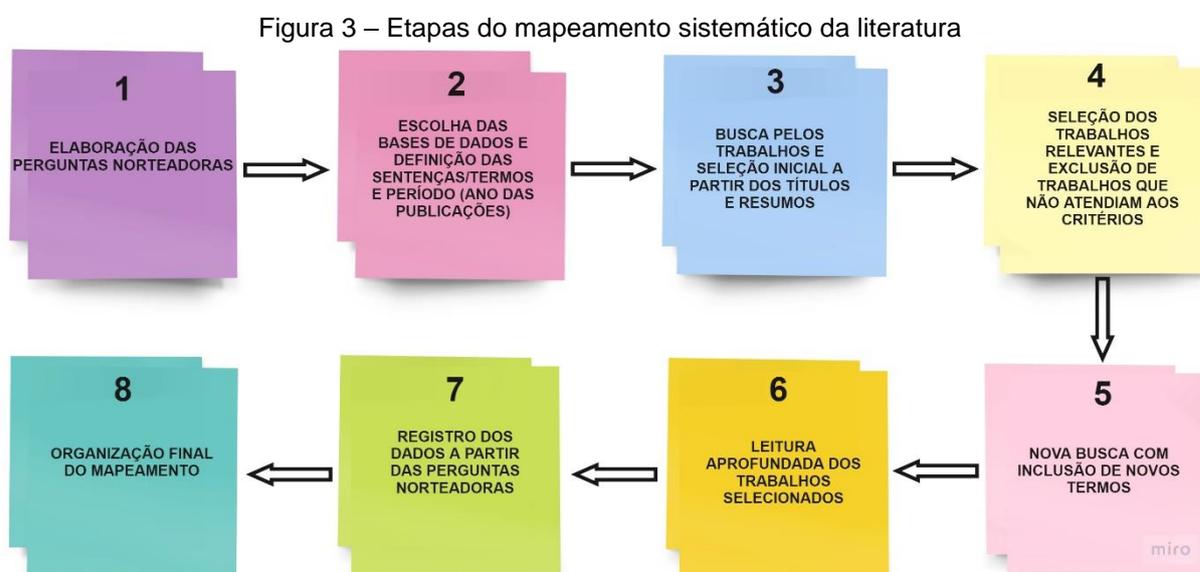
Os dados oriundos desta fase deram suporte à proposição da primeira versão do conjunto de diretrizes para construção de futuros processos de ensino e aprendizagem de Inglês on-line.

### 5.1 EXPERIÊNCIAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS ON-LINE: MAPEAMENTO SISTEMÁTICO DA LITERATURA- Fase 1 da DBR- Etapa 1

Nesta seção é apresentado o mapeamento sistemático da literatura que está relacionado ao objetivo específico 1: Mapear, na literatura, experiências de ensino e

aprendizagem de Inglês on-line e levantar aspectos positivos e fragilidades nessas experiências, conforme apresentado no capítulo da metodologia (Cap.4).

Em nosso trabalho, o mapeamento foi conduzido seguindo algumas etapas que foram adaptadas do percurso proposto por Petersen *et al.* (2008), conforme Figura 3.



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Reiteramos que nesta tese objetivamos investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Inglês on-line para desenvolver **um conjunto de diretrizes pedagógicas**, baseadas nas demandas reais dos alunos e dos programas de Pós-graduação, para apoiar o desenho de futuros processos pedagógicos da língua.

Nesse sentido, no mapeamento da literatura, além de identificar as lacunas no campo temático, onde e como poderíamos contribuir dentro da área e verificar a autenticidade de nosso estudo, tivemos como objetivo buscar as experiências de processos de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line e verificar os aspectos positivos e as fragilidades nessas propostas.

Na busca por experiências de processos de ensino e aprendizagem de LI on-line, encontramos relatos de pesquisa que mostravam modelos de cursos e/ou disciplinas ofertados e os resultados encontrados após a execução. Como nosso objetivo geral e a tese levantada para o estudo envolvem a construção de futuros cursos/disciplinas, decidimos, neste mapeamento, selecionar trabalhos que apresentassem e descrevessem modelos de cursos/disciplinas para ratificar que a hipótese que levantamos é um diferencial da nossa pesquisa.

Então, para conduzirmos o mapeamento da literatura, elaboramos algumas questões direcionadoras:

- 1) Quais os objetivos dos cursos ou disciplinas de Inglês on-line relatados nas experiências?
- 2) Quais as características desses cursos ou disciplinas?
- 3) Fazendo uma associação entre os objetivos dos cursos e as suas características, quais os modelos de processos de ensino e aprendizagem de LI on-line já documentados?
- 4) Quais os aspectos positivos e as fragilidades nesses modelos?
- 5) Há propostas de processos de ensino e aprendizagem voltados para a participação discente em uma atividade da vida real e dentro de uma perspectiva multimídia e multimodal?

As características a que nos referimos na questão 2 eram relacionadas ao formato do curso e dinâmicas realizadas, considerando aspectos didático-metodológicos, estruturais e tecnológicos.

Seguindo o roteiro das questões, verificamos primeiramente os objetivos dos processos (cursos ou disciplinas), pois acreditamos que nosso diferencial está sobretudo na finalidade do curso. Para responder às questões supracitadas, buscamos resumos expandidos, artigos, dissertações e teses nas seguintes bases internacionais e nacionais:

- i) *Educational Resources Information Center (ERIC)*;
- ii) *Scientific Electronic Library Online (SCIELO- Brasil)*;
- iii) Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Periódicos CAPES); e
- iv) Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD).

Para localização das publicações, foram definidos alguns termos e sentenças de busca em Língua portuguesa e em Língua inglesa. Esses termos e sentenças foram escolhidos considerando os temas que circunscrevem a pesquisa e os objetivos para/com o mapeamento da literatura. Depois de escolhermos os termos, fizemos combinações utilizando o operador booleano E (AND). Essas combinações são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 – Combinações de termos para busca dos trabalhos no mapeamento da literatura

<b>Combinações em Língua inglesa</b>	<b>Combinações em Língua portuguesa</b>
Online <b>AND</b> english courses	Cursos de Inglês <b>E</b> on-line
Online english <b>AND</b> specific purpose	Inglês <b>E</b> on-line
models of english online courses <b>AND</b> EFL <b>AND</b> academic english	Inglês instrumental <b>E</b> on-line <b>E</b> universidade
Online teaching <b>AND</b> academic english	Inglês para fins específicos <b>E</b> on-line <b>E</b> universidade
Online english discipline <b>AND</b> specific purpose <b>AND</b> postgraduate	Ensino de Inglês <b>E</b> educação a distância
MOOCs <b>AND</b> learning English <b>AND</b> academic purposes	Processos de ensino e aprendizagem de Inglês <b>E</b> on-line
Personalized <b>AND</b> online <b>AND</b> English course	Ensino e aprendizagem de Inglês <b>E</b> educação a distância
-	Curso ou disciplina de Inglês <b>E</b> internet
-	Curso ou disciplina de Inglês <b>E</b> computador <b>E</b> universidade
-	Ensino e aprendizagem de Língua inglesa <b>E</b> a distância
-	Inglês <b>E</b> educação
-	Cursos de Inglês <b>E</b> on-line

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todas as combinações em Língua inglesa foram inseridas na base de dados internacional ERIC e todas as combinações em Língua portuguesa foram utilizadas nas três bases nacionais, SciELO, Periódicos CAPES e BDTD. Na busca nas bases nacionais, decidimos filtrar de maneira mais ampla pois certamente o número de pesquisas não seria tão extenso. No entanto, para localização dos estudos na base internacional, optamos por utilizar, majoritariamente, termos mais específicos em virtude do grande número de pesquisas, o que poderia abranger trabalhos não tão relacionados, dificultando a nossa análise e seleção. Entretanto, como mencionado anteriormente, em todas as bases, utilizamos todas as combinações de termos descritas no Quadro 1 com vistas a ampliar a busca e localizar mais trabalhos.

Em relação aos termos, tanto nas bases nacionais como na internacional, definimos e utilizamos os termos ‘instrumental’ e ‘fins específicos’ (e seus respectivos correspondentes em inglês) pois cursos instrumentais e para fins específicos são modelos de cursos bastante ofertados na Universidade e, então, acreditamos que haveria trabalhos relatando experiências com esses modelos de cursos. Nas bases internacionais, utilizamos o termo ‘MOOCs’ pois os *MOOCs (Massive Open Online Courses)* são  **cursos** abertos on-line e massivos e vêm sendo amplamente discutidos em trabalhos em contexto internacional (Machiavelli, 2021). Utilizamos termos como

'academic purposes', 'academic english', 'postgraduate' para que fossem filtrados cursos ou disciplinas na Pós-graduação, contexto no qual o presente estudo está focalizado.

Ainda sobre os termos, observamos que não era necessário substituir termos similares nas combinações e fazer nova busca. Por exemplo, colocar 'inglês **online**' e 'inglês **a distância**' pois observamos que inserindo apenas um dos termos 'online' ou 'a distância' apareciam trabalhos que incluíam algum desses termos e até termos relacionados, como 'digital'. O mesmo acontecia com os termos 'Inglês' e 'Língua inglesa' bem como com 'internet' e 'pelo computador', por exemplo.

Para refinamento das buscas, definimos alguns critérios de inclusão e exclusão, apresentados a seguir:

**Critérios de inclusão:** Trabalhos publicados nos idiomas Português, Inglês ou Espanhol; estudos que apresentassem modelos de cursos ou disciplinas de Inglês online; artigos, resumos expandidos, teses ou dissertações; trabalhos publicados entre 2011 e 2021 nas bases nacionais; trabalhos publicados nos últimos 5 anos na base internacional; estudos realizados no âmbito do Ensino superior ou da Pós-graduação.

**Critérios de exclusão:** Trabalhos não disponíveis por completo; trabalhos não disponibilizados gratuitamente para download; trabalhos repetidos em mais de uma base; publicações similares do mesmo autor.

Na base internacional ERIC, selecionamos alguns filtros que facilitaram a localização de trabalhos considerando os critérios de inclusão. Os filtros utilizados foram: '*last 5 years*', '*higher education*' e '*online courses*'. A primeira seleção dos trabalhos foi feita considerando os critérios de inclusão e exclusão e fazendo a leitura dos títulos e em seguida dos resumos. No entanto, na etapa seguinte, durante a leitura aprofundada dos estudos, excluímos alguns trabalhos que haviam sido selecionados no primeiro momento.

Excluímos trabalhos que não apresentavam as características de modo que pudéssemos identificar o modelo do curso ou disciplina. Excluímos também trabalhos que não apresentassem resultados de alguma experiência com o modelo pois precisávamos observar aspectos positivos e pontos a serem considerados. Trabalhos que já haviam aparecido em outra base, trabalhos que no primeiro momento achávamos que estavam completos, mas não estavam e trabalhos que pareciam ser no contexto do Ensino superior ou Pós, porém não eram, também foram excluídos.

Para extração e registro dos trabalhos, a estratégia adotada inicialmente foi realizar a leitura do título. Na análise dos títulos, buscamos títulos cujos trabalhos parecessem apresentar experiências com ensino e aprendizagem de Inglês on-line. Quando o título parecia atender a esse critério, abríamos o resumo para verificar se os estudos realmente eram adequados à nossa busca para então, selecioná-los e registrar as informações. Após essa etapa inicial, realizamos a leitura aprofundada de outras partes dos trabalhos, sobretudo o sumário e as seções de metodologia, resultados e conclusões/ considerações finais.

Ao longo da leitura aprofundada dos trabalhos, anotamos todas as informações disponíveis acerca dos cursos e disciplinas. Nesse momento, identificamos códigos relacionados aos objetivos e aspectos didático-metodológicos, tecnológicos e estruturais que havíamos definido. Os trabalhos nem sempre apresentavam todos os elementos acima descritos. Porém, a partir das descrições apresentadas, foi possível observar de modo geral os modelos.

Os dados acerca dos trabalhos foram extraídos e organizados em um quadro contendo as seguintes informações: título do trabalho, autores, ano de publicação, tipo de estudo, língua na qual o trabalho foi escrito e país onde a pesquisa foi realizada, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3 – Trabalhos finais selecionados após as buscas no mapeamento

<b>Nº</b>	<b>Título</b>	<b>Autoria</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipologia</b>	<b>Língua</b>	<b>País</b>
1	Planejamento temático baseado em tarefas no ensino e aprendizagem de inglês a distância	EMÍDIO, D. E.	2015	Tese	Português	Brasil
2	Ensino e aprendizagem da Língua inglesa a distância	MENARK, A. F.	2017	Dissertação	Português	Brasil
3	Educação em tempos digitais: análise de um curso de inglês <i>online</i>	BRITTO, A.; ELANY, C.	2014	Tese	Português	Brasil
4	Implementação do gênero abstract: uma proposta de curso online para	SOUZA, V. R. A.	2013	Tese	Português	Brasil

	produção escrita em inglês					
5	Efeitos discursivos na construção da identidade dos alunos de um curso de língua inglesa online	CUNHA, N. C.	2019	Dissertação	Português	Brasil
6	Affordances e restrições na interação interpessoal escrita online durante a aprendizagem de inglês como língua estrangeira	SILVA, A. T.	2015	Tese	Português	Brasil
7	Ensino e aprendizagem de leitura em inglês para fins específicos em contexto digital	DA SILVA, W. E.	2011	Tese	Português	Brasil
8	Subsídios teórico-metodológicos para a elaboração de um curso de inglês para a área jurídica na modalidade EaD	ZAKEM, C.; PATRÍCIA, A.	2014	Tese	Português	Brasil
9	O ensino e a aprendizagem da produção oral em língua estrangeira na educação a distância	ESTIVALE T, G. L.	2012	Dissertação	Português	Brasil
10	Curso English online 3D no Moodle: uma proposta de artefato digital para o ensino de inglês como língua adicional	DOS REIS, S.	2021	Artigo	Português	Brasil

	na modalidade híbrida					
11	Aprendizagem de Inglês instrumental on-line para grandes grupos: construção individual e coletiva do saber	DE OLIVEIRA, R.	2015	Dissertação	Português	Brasil
12	Estudo de implementação de um robô de conversação de língua estrangeira em ambiente virtual	ALVES LIMA, L.	2014	Tese	Português	Brasil
13	Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa on-line: o que os aprendizes nos dizem sobre isso?	LARRÉ, J.	2018	Artigo	Português	Brasil
14	Practice of College English Teaching Reform Based on Online Open Course	KONG, S.	2019	Res. expandido	Inglês	China
15	Developing the Oral Skill in Online English Courses Framed by the Community of Inquiry	HERRERA DÍAZ, L. E.; GONZÁLEZ, M. D.	2017	Artigo	Inglês	México
16	A MOOC review: writing in English at University (weu)	NIGAR, N.	2020	Artigo	Inglês	Austrália
17	A Blended Learning Model Supported by MOOC/SPOC, Zoom, and Canvas in a Project-Based Academic Writing Course	ZHANG, L.; CHEN, Y.	2021	Artigo	Inglês	China

18	Aprendendo inglês a distância: uma análise de práticas de speaking na Licenciatura em Letras pela UFC virtual	CARNEIRO, K.; SOUSA, K.	2019	Artigo	Português	Brasil
19	Students' perception about the use of digital badges in an online English terminology course: a three-year study	IWATA, J.; WANG, S.; CLAYTON, J.	2019	Artigo	Inglês	Japão
20	Can I MOOC to catch up? The effects of using an Lmooc as a remedial tool for EFL students in Thailand	JITPAISARNWATTAN, A. N.; CHALMER, S. H.	2022	Artigo	Inglês	Tailândia
21	From local to massive learning: unveiling the (re)design process of an English LMOOC based on Ingenio materials	GIMENO-SANZ, A.; SEVILLAPAVÓN, A.; MARTÍNEZ, S. A.	2018	Artigo	Inglês	França
22	Comparación de un curso de competencia lectora en inglés como lengua extranjera (le) en dos modalidades: distancia/virtual y presencial	MEDINA, S.	2014	Artigo	Espanhol	Colômbia
23	Spanish adult students' intention behavior towards MOOCs during the COVID-19 pandemic	ÁLVAREZ, MÁ E.; ÍKALA, J. C.	2021	Artigo	Inglês	Espanha
24	Navegar é preciso: análise	NETTO, E.;	2018	Artigo	Português	Brasil

	da instrução gramatical em um curso de inglês online	BERGSLEI THNER, J.				
25	A relação entre o uso da tecnologia em um curso de inglês on-line e a (in) satisfação dos alunos	SOARES, D. A.; LEÃO, M.	2013	Artigo	Português	Brasil
26	The Role of MOOCs in the Learning of Languages: Lessons from a Beginners' English Course	CHACÓN-BELTRÁ, R.	2017	Artigo	Inglês	Espanha
27	Experiências de aprendizagem no contexto on-line: narrativas de estudantes do projeto Ingrede	FERREIRA, D.	2012	Dissertação	Português	Brasil
28	Metáforas na rede: mapeamentos conceituais de estudantes universitários sobre aprendizagem de inglês	GOMES JR., R.	2011	Dissertação	Português	Brasil
29	"Inglês sem distância": um relato de experiência de oferta de um minicurso de Inglês a distância para alunos do interior de Pernambuco	LEVAY, P.; SOARES, F.; SANTOS, M.	2017	Artigo	Português	Brasil
30	Curso a distância de redação científica na Língua Inglesa na área de anomalias craniofaciais	CARVALHO, F.	2011	Dissertação	Português	Brasil

31	Language MOOCs: uma análise conectivista do ensino de línguas	OLIVEIRA, N.	2018	Dissertação	Português	Brasil
32	Ensino e aprendizagem de inglês para fins específicos: um estudo de caso	HYPOLLIT O, F.	2017	Dissertação	Português	Brasil
33	Multiletramentos e argumentação em um ambiente online: expandindo o ensino de inglês na universidade	LIMA, N.	2019	Tese	Português	Brasil

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As buscas pelos trabalhos foram realizadas no período de setembro de 2021 a março de 2022, durante todo o período em que estávamos percorrendo as etapas do percurso proposto para a revisão da literatura.

Foram localizados 317 trabalhos a partir das combinações entre os termos e sentenças utilizadas nas buscas nas bases. No momento inicial, em que foi feita a leitura dos títulos e resumos, foram selecionados 56 trabalhos para posterior leitura aprofundada. Após a leitura aprofundada, foram excluídos 23. Assim, ao final, foram selecionados 33 trabalhos. É relevante destacar que antes mesmo de selecionarmos os trabalhos para leitura, já eram considerados os critérios de inclusão e exclusão, por isso, não foi selecionada uma quantidade muito extensa de trabalhos para leitura aprofundada. A Tabela 1 sintetiza a distribuição dos trabalhos por base de dados.

Tabela 1 – Distribuição dos trabalhos por base de dados

<b>Bases</b>	<b>Trabalhos localizados</b>	<b>Trabalhos selecionados para leitura aprofundada</b>	<b>Trabalhos excluídos após a leitura</b>	<b>Trabalhos finais selecionados</b>
BDTD	121	23	4	19
CAPES	88	8	4	5
SciELO	50	6	2	5
ERIC	58	19	13	6
<b>Total</b>	<b>317</b>	<b>56</b>	<b>23</b>	<b>33</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A Tabela 2 apresenta uma síntese com algumas informações acerca dos dados extraídos e registrados.

Tabela 2 – Síntese dos dados acerca dos trabalhos localizados

Quantidade de trabalhos selecionados	Quantidade de estudos por tipologia	Quantidade de trabalhos por idioma	Países nos quais as pesquisas foram realizadas
33	Teses – 7	Português – 23  Inglês – 8  Espanhol - 2	Brasil – 23
			Austrália – 1
	Dissertações – 11		Colômbia – 1
			México – 1
	Artigos – 14		China - 2
			Tailândia – 1
	Resumos expandidos - 1		Espanha – 2
			França - 1
		Japão - 1	

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 5.1.1 Primeiro ciclo de codificação na Etapa 1

Nesta subseção, é apresentado o primeiro ciclo de codificação da Etapa 1, realizado para responder às questões elaboradas para identificar os modelos de cursos e disciplinas apresentados nos trabalhos que encontramos no mapeamento.

A **primeira questão** era: **Quais os objetivos dos cursos ou disciplinas de Inglês on-line existentes?**

Para responder a essa pergunta, escolhemos o estilo de codificação estrutural que é ideal para coletar informações baseadas na pergunta realizada. A Tabela 3 mostra a pergunta norteadora para identificação dos códigos, a intenção da codificação, os códigos criados e a quantidade de segmentos.

Tabela 3 – Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos em relação à primeira questão do mapeamento da literatura

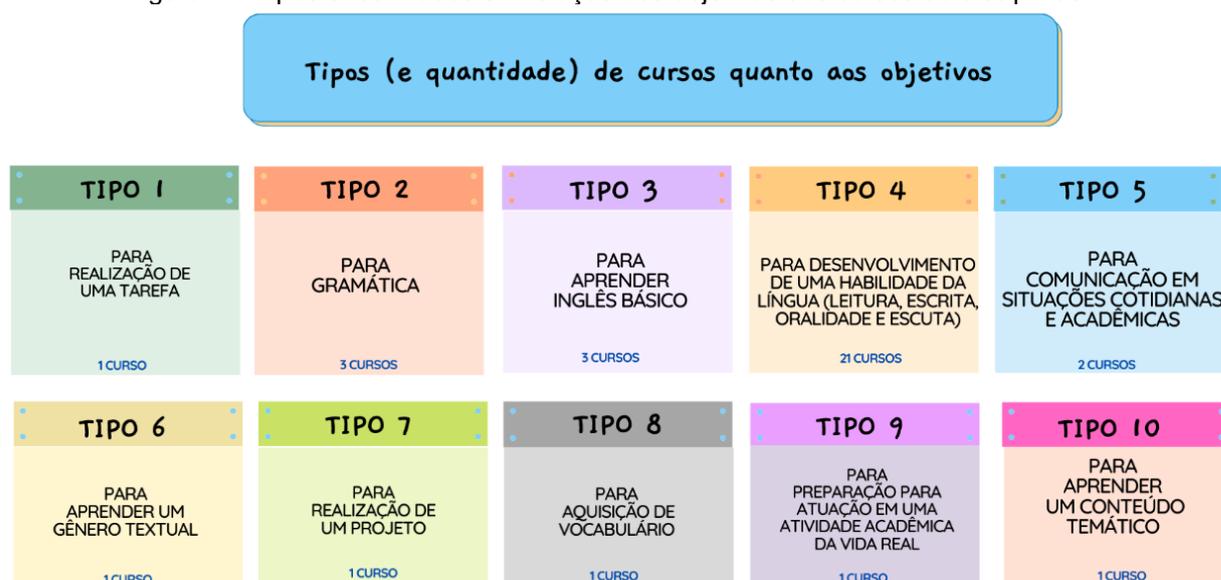
Pergunta direcionadora	Intenção da codificação	Códigos criados	Quantidade de segmentos
Quais as finalidades dos cursos e disciplinas descritos nos trabalhos?	Identificar os objetivos dos cursos ou disciplinas	Realização de uma tarefa	1
		Gramática	3
		Aprender inglês básico	3
		Desenvolvimento de uma habilidade da língua	21
		Comunicação em situações cotidianas	2

	Aprender um gênero textual	1
	Realização de um projeto	1
	Aquisição de vocabulário	1
	Preparação para atuação em uma atividade acadêmica da vida real	1
	Aprender um conteúdo temático	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em decorrência desses códigos, definimos tipos de cursos em relação aos objetivos. Nos 33 trabalhos selecionados, havia 35 cursos ou disciplinas descritos. Dentre os 35 cursos, havia cursos com objetivos semelhantes e então foram agrupados em um tipo. Encontramos **21** trabalhos cujos cursos ou disciplinas tinham o objetivo de **desenvolver uma habilidade da língua**. Foi encontrado **1** (um) curso com objetivo de **preparar para a realização de uma tarefa**, **1** (um) curso para **aprendizado de um gênero textual**, **1** (um) curso para **preparação para uma atividade acadêmica da vida real**, **1** (um) com a finalidade de **realizar um projeto**, **1** (um) para **aquisição de vocabulário**, **3** (três) para **aquisição da gramática**, **3** (três) cursos cujo objetivo era **aprendizado de Inglês básico** e outros **2** (dois) com a finalidade de **preparar os estudantes para comunicação em situações cotidianas** e **1** curso para aprendizado de **uma temática específica**. Ao final, foram encontrados 10 tipos que estão ilustrados na Figura 4.

Figura 4 – Tipos encontrados em relação aos objetivos dos cursos ou disciplinas



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A **questão 2** era: Quais as características desses cursos ou disciplinas? Para responder a essa pergunta, na etapa de pré-codificação, quando fizemos a leitura inicial da descrição dos cursos e disciplinas, elaboramos uma codificação provisória que pode ser vista no Quadro 4.

Quadro 4 – Codificação provisória a partir das características dos cursos e disciplinas

<b>Codificação provisória</b>
Softwares externos
Ferramentas internas
Papel do professor
Papel do aluno
Interação entre sujeitos
Materiais
Atividades
Estrutura
Avaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Após a elaboração da codificação provisória para que pudéssemos visualizar melhor os dados e responder à questão norteadora, utilizamos a codificação por atributo que é apropriada para levantar informações descritivas, como características de pessoas, processos, objetos etc., com vistas a selecionar as informações que mais apareciam nas descrições. Essas informações diziam respeito, sobretudo, aos recursos tecnológicos utilizados, como ambiente virtual de aprendizagem, softwares externos, por exemplo, e ao aspecto pedagógico acerca da interação entre os sujeitos (entre alunos e alunos e entre alunos e professor). A partir delas, foram criados os códigos elencados na Tabela 4. Na Tabela 4, é possível observar os códigos criados e a quantidade de segmentos.

Tabela 4 – Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos em relação à segunda questão do mapeamento da literatura

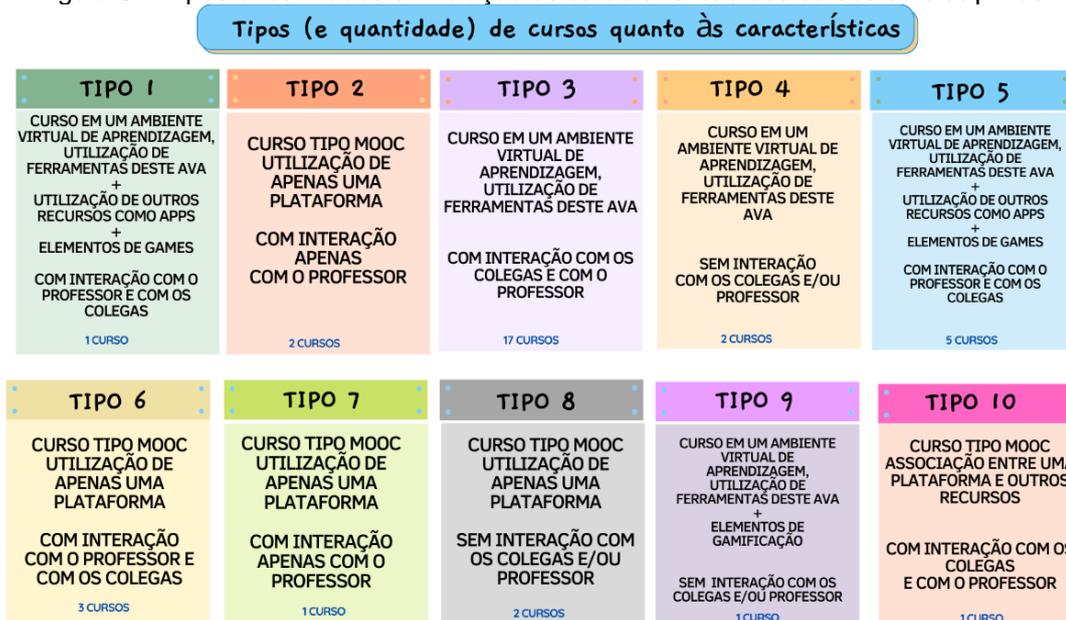
<b>Pergunta direcionadora</b>	<b>Intenção da codificação</b>	<b>Códigos criados</b>	<b>Quantidade de segmentos</b>
Quais as características dos cursos e disciplinas descritos nos trabalhos?	Identificar a descrição dos aspectos relacionados às características dos cursos ou disciplinas	Curso em que um ambiente virtual de aprendizagem, utilização de ferramentas deste AVA + utilização de outros recursos como apps + elementos de <i>games</i> com interação com o professor e com os colegas	1
		Curso tipo MOOC utilização de apenas uma plataforma com	2

		interação apenas com o professor	
		Curso em um ambiente virtual de aprendizagem, utilização de ferramentas deste AVA com interação com os colegas e com o professor	17
		Curso em um ambiente virtual de aprendizagem, utilização de ferramentas deste AVA sem interação com os colegas e com o professor	2
		Curso em um ambiente virtual de aprendizagem, utilização de ferramentas deste AVA + utilização de outros recursos como apps + elementos de <i>games</i> com interação com o professor e com os colegas	5
		Curso tipo MOOC utilização de apenas uma plataforma com interação com o professor e com os colegas	3
		Curso tipo MOOC utilização de apenas uma plataforma sem interação com o professor e com os colegas	1
		Curso tipo MOOC utilização de apenas uma plataforma sem interação com os colegas e/ou professor	2
		Curso em um ambiente virtual de aprendizagem, utilização de ferramentas deste AVA + elementos de gamificação 9 sem interação com os colegas e/ou professor	1
		Curso tipo MOOC associação entre uma plataforma e outros recursos com interação com os colegas e com o professor	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Nesse quesito, também verificamos propostas semelhantes nos 35 cursos ou disciplinas registrados. Então, os cursos e/ou disciplinas foram encaixados dentro de um dos grupos de características sintetizados nos códigos. Ao final, identificamos 10 tipos em relação às características do curso ou disciplina que são descritos na Figura 5.

Figura 5 – Tipos encontrados em relação às características dos cursos ou disciplinas



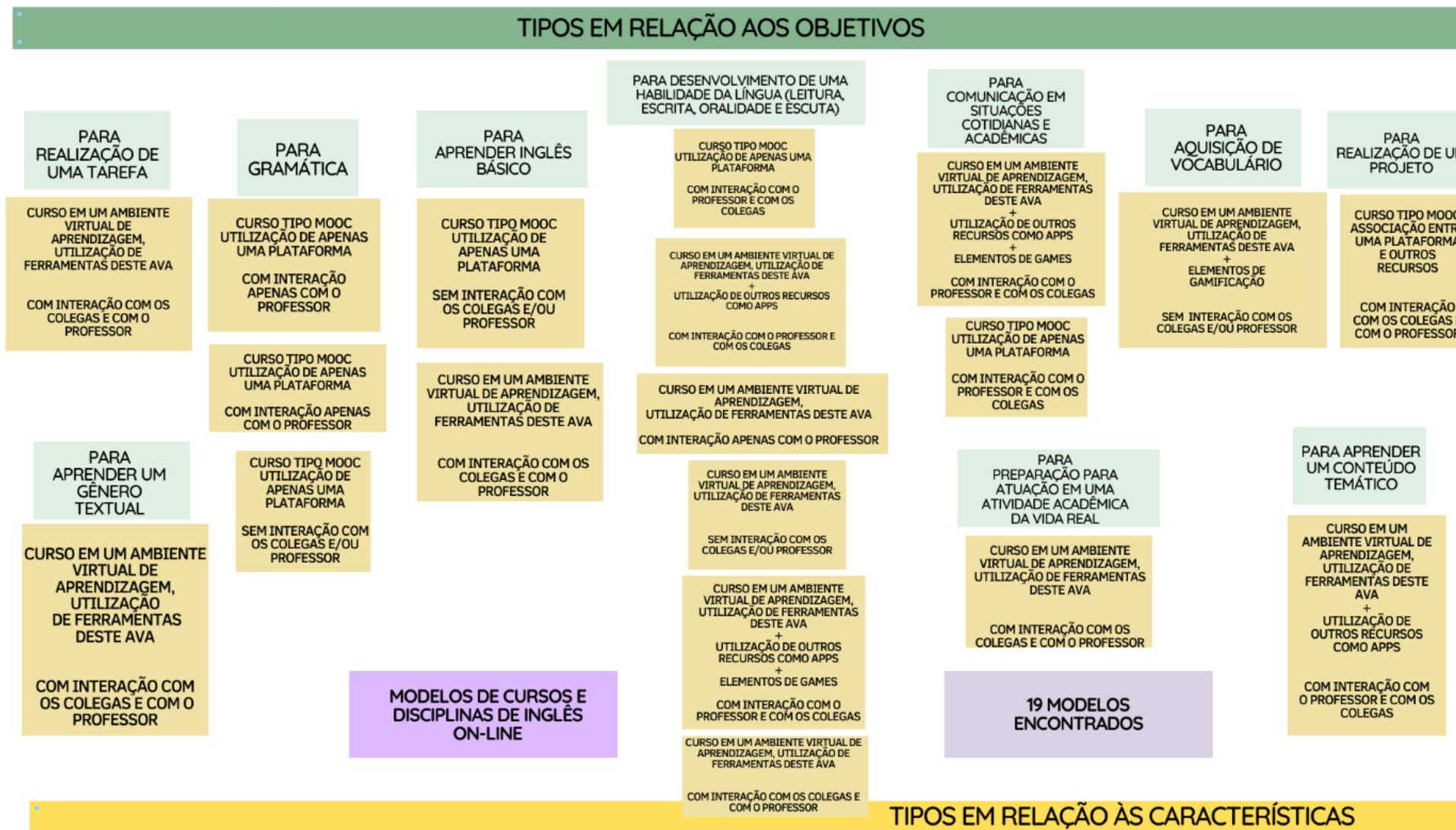
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Em relação à predominância do tipo quanto às características dos cursos e disciplinas, encontramos 17 cursos que acontecem dentro de um Ambiente Virtual de aprendizagem, sendo utilizadas apenas ferramentas desse AVA, e com a proposta de interação entre os sujeitos. O outro tipo mais encontrado foi de cursos que acontecem em um AVA, sendo utilizadas as ferramentas desse AVA associadas a outros recursos externos e havendo interação entre os sujeitos. Entretanto, foram encontrados apenas 5 cursos nesse formato. Dos demais tipos, encontramos 1, 2 ou 3 cursos, conforme Figura 3.

A **questão 3** era: Fazendo uma associação entre os objetivos dos cursos e as suas características, quais modelos de processos de ensino e aprendizagem de LI online já existem? Como mostram as associações ilustradas na Figura 6, encontramos 19 modelos finais. Por exemplo: encontramos três cursos cujo objetivo era aquisição da gramática. Porém, em relação às características, os cursos eram diferentes, havia três tipos.

Foram, então, encontrados três modelos de cursos distintos quando associado o objetivo do curso (aquisição da gramática) às características. Encontramos diversos cursos com objetivo de desenvolvimento de uma habilidade da língua. E dentre esses cursos, encontramos tipos diferentes em relação aos recursos tecnológicos e aspectos pedagógicos. Portanto, são modelos distintos encontrados ao final. Foi encontrado apenas um curso cujo objetivo era a realização de uma atividade da vida real. Na Figura 6, é possível observar todos os modelos finais que definimos. Os retângulos verdes mostram os objetivos dos cursos e os retângulos amarelos apresentam as características.

Figura 6 – Modelos finais encontrados após a associação entre objetivos e características dos cursos.



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

A **questão 4** era: Quais as características e aspectos positivos e as fragilidades nesses modelos?

Identificamos alguns pontos principais na análise dos dados coletados. Esses pontos não foram destacados através de uma análise nossa dos modelos apresentados nos trabalhos. Os pontos foram levantados levando em consideração os resultados alcançados e apresentados nas pesquisas. A partir disso, criamos uma codificação por categorias, apresentada no Quadro 5. Os códigos foram divididos nas duas categorias: pontos positivos e fragilidades.

Quadro 5 – Aspectos positivos e fragilidades encontrados nos modelos identificados

<b>Aspectos positivos</b>	<b>Fragilidades</b>
Variedade de recursos, sobretudo aplicativos	Prazos definidos para atividades
Variedade de mídias	Uso apenas da Língua inglesa
Multimodalidade textual	Falta de nivelamento dos estudantes
Protagonismo do aluno- aprender fazendo	Poucos vídeos e recursos de áudio
Interação entre os pares e com o professor	Pouca interação com o professor e com os pares
Softwares para gravação de áudio e vídeo para prática de pronúncia	Linearidade de conteúdos e atividades
Associação entre a língua materna e a língua estrangeira em cursos para iniciantes	Ausência de prática da gramática para auxílio no desenvolvimento das habilidades e realização de tarefas
Material próprio	Dificuldade em aplicar o aprendizado em uma vivência real
Elementos de personalização	Avaliações formais
Elementos de recompensa	Participação compulsória
Encontro presencial	Ausência de interação síncrona
Recursos educacionais abertos	Utilização de textos verbais apenas
Vídeos com correções e explicações de atividades	-
<i>Feedback</i> rápido	-
Atividades em grupos e pares	-
Associação entre abordagens pedagógicas e teorias de aprendizagem	-
Trabalho para construção de competências linguísticas básicas	-
Conteúdo gerado pelo usuário	-
Variação de atividades	-

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Sobre a **questão 5** “Há propostas de processos de ensino e aprendizagem voltados para a participação discente em uma atividade da vida real e dentro de uma perspectiva multimídia e multimodal em relação a recursos e teorias pedagógicas?”.

Para que pudéssemos ratificar a relevância e autenticidade do nosso trabalho, buscamos verificar como estava o estado da arte do campo teórico acerca do ensino e aprendizagem de LI on-line no âmbito da Pós-graduação, observando a quantidade de estudos publicados. Além disso, verificamos se havia alguma proposta de curso ou disciplina voltado para a realização de uma atividade acadêmica da vida real dentro de uma perspectiva de multiletramentos, multimídia e multimodal visto que, como já mencionado, levantamos como hipótese que um curso com esse objetivo e nesse formato é mais adequado para estudantes de Pós-graduação.

Na amplitude do nosso mapeamento da literatura, localizamos apenas o estudo de Larré (2018), nos níveis de Mestrado e Doutorado, com foco na preparação discente para realização de uma atividade acadêmica da sua vida real. Porém, não encontramos nenhum curso que combinasse esse objetivo com uma perspectiva multimídia e multimodal em relação às características didáticas, tecnológicas e metodológicas.

Larré (2018) apresenta, em seu trabalho, um curso cujo objetivo foi preparar os estudantes para atuação em uma atividade acadêmica que esses estudantes realmente precisavam realizar na vida real. O estudo mostra o planejamento e execução de um curso de Língua inglesa on-line no contexto da Pós-graduação voltado para a participação dos alunos em um evento internacional, enviando resumos. A proposta era um curso de curta duração (30 horas), realizado dentro do AVA *Moodle*, sendo utilizadas as ferramentas do *Moodle*. Foi dividido em semanas de atividades, em que toda a comunicação entre o professor e os estudantes (nas interações e também na linguagem das postagens das tarefas, instruções) foi realizada em Inglês. A partir dos resultados da pesquisa, observou-se que a comunicação toda na língua estrangeira foi um ponto de “fragilidade”, tendo em vista o perfil dos estudantes, que tinham nível de Inglês elementar. Além disso, o curso utilizou apenas o AVA-*Moodle* e algumas ferramentas disponíveis no ambiente virtual. Não houve associação entre interfaces nem uma grande variação de mídias e recursos.

Então, visualizamos oportunidade para desdobramento e ampliação dessa proposta. Apesar de o curso ter como objetivo a realização de uma atividade real, de forma semelhante à proposta de curso que apontamos como mais adequado na tese levantada para o estudo, defendemos uma proposta em que há uma perspectiva de aprendizagem não-formal, incluindo a avaliação não-formal, variação de atividades,

mídias e recursos, que possa, assim, atender a mais perfis de estudantes. O trabalho, pois, assemelha-se ao nosso estudo até este ponto: proposição de atuação em uma atividade social como objetivo do curso. Porém, de forma distinta, a proposta de processo de ensino e aprendizagem que defendemos pressupõe novas configurações e a nossa pesquisa debruça-se por outros objetos de investigação.

### 5.1.2 Limitações do mapeamento sistemático

Destacamos a possível limitação acerca do mapeamento dos trabalhos de pesquisa nesta seara. Considerando a quantidade de publicações em âmbito nacional e internacional, outros estudos podem ser encontrados se utilizados novos termos, sentenças e filtros bem como se forem feitas outras combinações em relação à ordem e escolha das sentenças e termos. Além disso, podem ser encontrados outros relatos de pesquisa se forem realizadas buscas em outras bases de dados. Para minimizar essa limitação, tentamos definir uma *string* de busca que abrangesse uma variedade de palavras, termos e combinações, não restringindo as buscas apenas a termos diretamente relacionados à nossa temática. Ademais, realizamos as buscas em 4 bases em que comumente são compartilhadas as pesquisas relevantes das diversas áreas e utilizamos todas as combinações em Língua portuguesa e Língua inglesa nas bases nacionais e internacionais, respectivamente.

Outro aspecto a ser considerado diz respeito ao período de tempo selecionado em relação aos anos das publicações. Outras pesquisas podem ser encontradas considerando outros intervalos temporais. Para atenuar essa limitação, selecionamos um período de 10 anos, ou seja, trabalhos publicados entre 2011 e 2021 nas bases nacionais e 5 anos nas bases internacionais.

## 5.2 PANORAMA DOS ESTUDANTES DA PÓS-GRADUAÇÃO EM RELAÇÃO À LÍNGUA INGLESA- Fase 1 da DBR- Etapa 2

Nesta seção, apresentamos a etapa de consulta (Fase 1, Etapa 2) realizada junto aos estudantes da Pós-graduação, sujeitos envolvidos no contexto da prática referente ao problema identificado. Nesta etapa, objetivamos ratificar a relevância de

um modelo de processo on-line e com foco na realização de uma atividade acadêmica da vida real e levantar elementos para construção de cursos ou disciplinas de LI on-line tendo em vista o perfil dos estudantes. Esta etapa relaciona-se ao objetivo específico 2 “Identificar as necessidades, interesses, competências, experiências e visão dos estudantes da Pós-graduação (*stricto sensu*) em relação à Língua inglesa”. Filatro (2019) diz que a não realização desta etapa pode implicar na construção de propostas de soluções educacionais que não correspondem às necessidades dos indivíduos, não sendo atraentes e adequadas ao público para o qual a solução está sendo desenvolvida.

Os dados foram obtidos através de um questionário que foi enviado para os endereços eletrônicos e também para os telefones pessoais dos estudantes, através do aplicativo de mensagens instantâneas conectado à Internet *WhatsApp*, juntamente ao convite para participação na pesquisa. Os estudantes para os quais enviamos o convite para participação na pesquisa foram colegas de turma e do programa, ou seja, todos os participantes eram discentes regulares de Programas de Pós-graduação em Universidades públicas federais do estado de Pernambuco. Foi enviado o convite para 32 estudantes e obtivemos 31 respostas. Após o aceite para participação, os estudantes assinaram o Termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A). O questionário era composto por 9 questões abertas. As perguntas foram elaboradas considerando os eixos temáticos: 1) Informações acerca das competências linguísticas dos estudantes; 2) Condições para realização de futuros cursos; 3) Experiências em relação a cursos de LI realizados; 4) Interesses para um processo on-line de ensino e aprendizagem da língua; e 5) Necessidades e visões em relação ao uso do idioma. O Quadro 6 apresenta as perguntas do questionário.

Quadro 6 – Perguntas do questionário

Nº	Perguntas
1	Você consegue participar de atividades sociais da sua vida real em Língua inglesa?
2	Você tenta participar dessas atividades sociais da sua vida em inglês? Se a resposta for negativa, por qual motivo?
3	Você já deixou de realizar ou de participar de alguma atividade (na sua vida pessoal ou acadêmica) por ser em inglês?
4	Você gostaria de participar de mais atividades sociais em Língua inglesa?
5	Você teria/tem condições de realizar um curso regular e presencial do idioma?
6	Você já utilizou ou utiliza algum recurso disponível na internet? O que, em sua opinião, falta nesses cursos disponíveis para que realmente lhe ajudem em relação à atuação em uma atividade social em Língua inglesa?

7	Pensando na sua realidade, o que um curso precisaria ter especificamente? Qual seria o formato “ideal” de um curso/ um processo de ensino e aprendizagem para que você tivesse condições e interesse em participar?
8	Você acha que um curso voltado especificamente para a preparação para atuação em uma atividade social acadêmica da sua vida real poderia despertar mais seu interesse e lhe ajudaria a participar mais de atividades acadêmicas em Língua inglesa?
9	Você acha que o inglês poderia lhe ajudar na sua jornada acadêmica? Acha que lhe proporcionaria mais oportunidades de atuar no mundo? Por quê? Como?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Para fazer a primeira análise dos dados, realizamos a codificação por ciclos de Saldaña (2013). No primeiro momento, realizamos a etapa de pré-codificação, fazendo a leitura das respostas dos estudantes, anotando ‘memos analíticas’. Nesta etapa criamos, a partir das partes destacadas pela pesquisadora na leitura das respostas, códigos “*in vivo*” os quais compilamos no Quadro 7. Esses códigos representam algumas reflexões iniciais da pesquisadora sobre as barreiras dos estudantes para o uso da LI, que já haviam sido observadas na prática e na literatura, e sobre a relevância de um curso em concordância com a hipótese levantada no estudo.

Quadro 7 – Exemplos de códigos “*in vivo*” escritos a partir dos dados do questionário

Nº	Exemplos
1	“Não tento, mas conforme o mestrado a necessidade de se aprofundar em inglês se faz presente”
2	“não me inscrevi ainda em eventos internacionais, tanto pelo valor, quanto a insegurança na hora da apresentação”
3	“Para minha realidade atual necessito especificamente de um curso de inglês a nível de leitura científica de artigos que desenvolva esta leitura e interpretação para que eu responda de forma aceitável a prova de mestrado”
4	“Sim, já utilizei curso de inglês disponíveis na internet, porém, não cheguei a concluir, pois não supria algumas necessidades específicas”
5	“Estar atento às necessidades de aprendizagem do(a) aluno(a) é um ponto crucial para que um curso me chame atenção”
6	“Conhecer e dominar a Língua inglesa nos permite, acima de tudo, ter autonomia no processo de aprendizagem, como por exemplo, ler um artigo em inglês, participar de conferências com participantes estrangeiros que falam o inglês”
7	“Já tentei uma vez, mas não consegui continuar, justamente por não abordar diretamente o que eu precisava”
8	“Procuro me estimular treinando pronúncias com músicas e diálogos de filmes”
9	“Tenho interesse em fazer doutorado sanduíche ou pós-doc no exterior, e se eu soubesse conversar em inglês teria mais oportunidades”

10	“Se por acaso abrir este curso, eu quero participar. Ajudaria muito quem está iniciando a vida acadêmica independentemente do nível que se encontre”
----	--

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

### 5.2.1 Primeiro ciclo de codificação na Etapa 2

Após a etapa de pré-codificação, foi realizado o Primeiro ciclo de codificação. Neste ciclo, foram escolhidos os estilos de codificação para analisar as respostas do questionário. Os estilos foram escolhidos considerando o tipo de dados que pretendíamos obter com cada pergunta. No Quadro 8, é apresentada a associação entre as questões do instrumento de pesquisa (questionário) e os códigos correspondentes criados e estilos de codificação para analisar as respostas. O referido quadro apresenta também uma breve explicação sobre cada estilo de codificação.

Quadro 8 – Associação entre as perguntas do questionário e a codificação escolhida

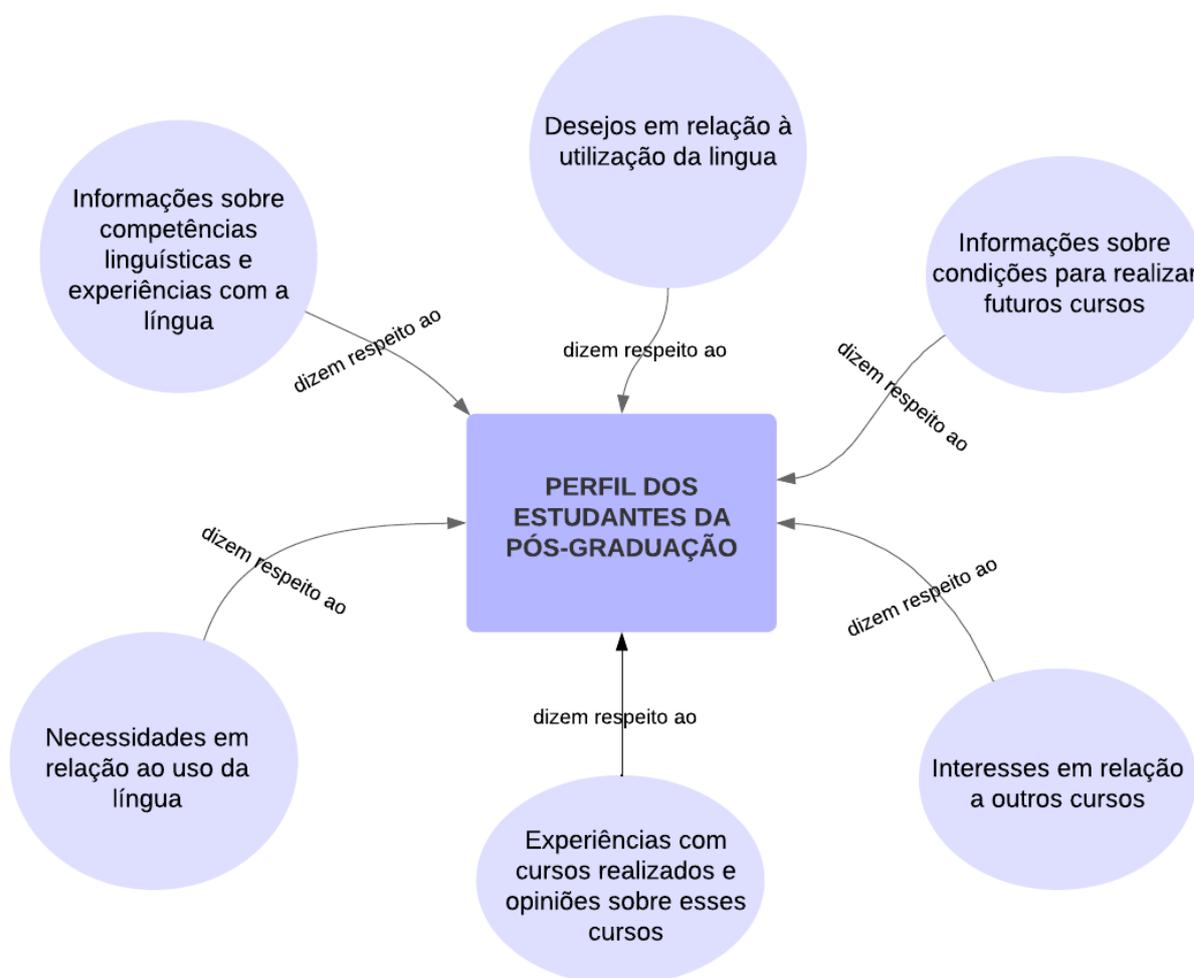
Questões	Conteúdo dos códigos	Estilo de codificação	Explicação do estilo de codificação
Q1 a Q3	Informações sobre competências linguísticas e experiências com a língua	Codificação por atributo	Informações descritivas, como características do participante. Codificação apropriada para estudos que tem muitos participantes.
Q4	Necessidades e interesses em relação à utilização da língua	Codificação dramatúrgica	Codificação apropriada para explorar aspectos intrapessoais, utilizada em estudo de processos de motivação.
Q5	Informações sobre condições para realizar futuros cursos	Codificação estrutural	Informações baseadas na pergunta realizada
Q6 a Q8	Experiências com cursos realizados, opiniões sobre esses cursos e interesses em relação a futuros cursos	Codificação de processo	Utilizada em pesquisas sobre ações e interações dos participantes em processos e rotinas
Q9	Visão em relação ao uso da língua	Codificação de valores	Apropriada para estudos que exploram valores e visões dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Saldaña sugere a criação de mapas conceituais e mapas mentais (Bley; Carvalho, 2019) para ilustrar as codificações desenvolvidas ao longo do processo. A

Figura 7 apresenta o mapa com a codificação desenvolvida nesta etapa. Os conteúdos dos códigos correspondem às questões direcionadas aos sujeitos da pesquisa (respondentes do questionário) para identificar o perfil dos estudantes da Pós-graduação em relação à LI e ao processo de ensino e aprendizagem do idioma no contexto on-line.

Figura 7 – Mapa ilustrativo do conteúdo da codificação do questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Todos os grupos de códigos criados relacionam-se ao objetivo do questionário que era identificar o perfil dos estudantes da Pós-graduação quanto à aprendizagem de Inglês com vistas a propiciar a construção de processos on-line de ensino e aprendizagem da língua mais adequados aos contextos dos aprendizes.

Por exemplo, ter informações sobre as competências linguísticas, ou seja, a possibilidade de participar em atividades em LI e de quais atividades os alunos conseguem participar nos possibilita conhecer o perfil dos estudantes da Pós-

graduação. Identificar o formato de curso mais adequado para esses alunos, a partir dos interesses em relação a futuros cursos também auxilia na identificação do perfil dos estudantes. Todos os outros conteúdos dos códigos nos auxiliam no alcance do objetivo proposto para esta etapa.

A Tabela 5 apresenta as perguntas norteadoras para identificação dos códigos, a intenção da codificação, os códigos criados no primeiro ciclo e a quantidade de segmentos. A quantidade de segmentos são as evidências identificadas nas respostas dos estudantes no questionário.

Tabela 5 – Síntese dos códigos criados e quantidade de segmentos a partir do questionário

<b>Perguntas direcionadoras</b>	<b>Códigos criados</b>	<b>Quantidade de segmentos</b>	<b>Intenção da codificação</b>
Quais as competências linguísticas dos estudantes e as suas experiências com o uso da língua?	Barreiras linguísticas e perda de oportunidade de participar em atividades	29	Saber se os alunos conseguem participar efetivamente de atividades em inglês e suas experiências positivas ou negativas utilizando o inglês
	Desconforto/vergonha para falar	7	
Quais as condições dos estudantes para realização de cursos regulares de inglês?	Distância geográfica para realização de cursos presenciais	2	Confirmar a modalidade e tipo de curso mais adequado para os alunos
	Pouco tempo	18	
	Limitações financeiras	8	
Quais as experiências dos alunos com cursos de inglês e quais as opiniões sobre esses cursos?	Experiências negativas com curso do idioma de maneira geral	7	Conhecer as experiências anteriores com cursos da língua e características positivas e fragilidades dos cursos realizados
	Uso de aplicativos	5	
	Pouca experiência com cursos e recursos de inglês on-line	10	
Quais os interesses dos estudantes em relação a futuros cursos on-line de inglês?	Contextualização com a vida real	30	Identificar os interesses dos estudantes em relação a futuros cursos
	Presencialidade	4	
	Interação e conversação	8	
	Multimodalidade e recursos multimídias	14	
	Turmas com poucos alunos	1	

	Autonomia dos estudantes	1	
	Objetividade e dinamicidade	4	
	Presença do professor e <i>feedback</i>	5	
	Gramática e vocabulário	3	
	4 habilidades da língua	2	
	Expressões coloquiais	2	
	Ortografia	1	
	Personalização	18	
Quais os desejos dos estudantes em relação ao uso da língua?	Conhecimento de outras culturas	2	Observar as visões e desejos dos estudantes em relação ao domínio e à possibilidade de utilizar a língua
	Realização pessoal	8	
	Conhecimento de conteúdos de outros países	8	
	Auxílio em viagens	2	
Quais as necessidades dos estudantes em relação ao uso da língua	Oportunidades profissionais	4	Verificar em quais atividades sociais os alunos precisam usar o idioma
	Atividades acadêmicas	32	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A tabela mostra que foram criados 27 códigos com base no tipo de informação e conteúdo que buscávamos identificar nas questões do questionário. A partir de alguns códigos foram criados subcódigos. Por exemplo, alguns estudantes afirmaram ter tido experiências negativas em cursos de Inglês e foi criado o código ‘experiências negativas com cursos do idioma de maneira geral’. Neste código, apareceram subcódigos apresentados no Quadro 9.

Quadro 9 – Subcódigos decorrentes do Código ‘experiências negativas com cursos do idioma em geral’

<b>Nº</b>	<b>Subcódigos</b>
1	Propostas infantilizadas
2	Cursos longos
3	Pouco <i>feedback</i>
4	Objetivos pouco relacionados às necessidades
5	Falta de dinamicidade
6	Cursos muito técnicos
7	Criação de situações muito fictícias
8	Sem interação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os estudantes mencionaram a relevância da utilização de recursos diversos e criamos o código ‘multimodalidade e recursos multimídia’. Desse código emergiram os subcódigos dispostos no Quadro 10.

Quadro 10 – Subcódigos decorrentes do Código ‘multimodalidade e recursos multimídias’

<b>Nº</b>	<b>Subcódigos</b>
1	Vídeos
2	Recursos de gravação de áudio
3	Redes sociais
4	Perfis do Instagram
5	Imagens
6	Músicas
7	Filmes
8	Aplicativos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do código ‘interação e comunicação’, foram listados subcódigos correspondentes como mostra o Quadro 11.

Quadro 11 – Subcódigos decorrentes do Código ‘interação e comunicação’

<b>Nº</b>	<b>Subcódigos</b>
1	Interação síncrona
2	Atividades comunicativas em pares
3	Interação com o professor
4	Interação presencial
5	Atividades de comunicação em grupos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No código ‘personalização’ também surgiram subcódigos que correspondem a formas diferentes de como o processo de ensino e aprendizagem pode ser personalizado, atendendo às especificidades dos estudantes tanto em relação à vida pessoal quanto à questão pedagógica. No Quadro 12 é possível observar esses subcódigos.

Quadro 12 – Subcódigos decorrentes do Código ‘personalização’

<b>Nº</b>	<b>Subcódigos</b>
1	Flexibilidade em relação a conteúdos
2	Materiais extras para alunos com dificuldade
3	Flexibilidade geográfica
4	Flexibilidade de horário
5	Disponibilização de recursos diversos
6	Nivelamento dos estudantes
7	Encontros individualizados
8	Artefatos da vida dos alunos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O mesmo aconteceu com o código ‘necessidades acadêmicas’. Os alunos apontam atividades diversas na área acadêmica das quais eles precisam participar e nas quais necessitam do idioma. Alguns subcódigos que surgiram podem ser vistos no Quadro 13.

Quadro 13 – Subcódigos decorrentes do Código ‘necessidades acadêmicas’

<b>Nº</b>	<b>Subcódigos</b>
1	Participação em eventos
2	Leitura de artigos e materiais científicos
3	Realização de provas em seleções
4	Doutorado sanduíche ou Pós-dóc
5	Apresentação de trabalho
6	Escrita de artigos
7	Escrita de e-mails
8	Interação com pesquisadores de outros países

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

### 5.2.2 Ciclo de transição na Etapa 2

Após o Primeiro ciclo de codificação, foi realizado o Ciclo de transição para que pudéssemos reavaliar os códigos, fazendo associações entre códigos com características semelhantes. O Quadro 14 mostra os grupos de códigos criados neste ciclo de transição e os 27 códigos primários (Tabela 4) que originaram esses grupos de códigos.

Quadro 14 – Grupos de códigos criados no ciclo de transição’

<b>Grupos de códigos</b>	<b>Códigos primários</b>
Condições para o uso do idioma	Barreiras linguísticas e perda de oportunidade de participar em atividades
	Desconforto/vergonha para falar
Possibilidades para realização de cursos regulares presenciais	Distância geográfica para realização de cursos presenciais
	Limitações de tempo
	Limitações financeiras
Experiências prévias com cursos de inglês em geral e familiaridade com aprendizado de Inglês através de tecnologia	Experiências negativas com cursos do idioma de maneira geral
	Uso de aplicativos
	Pouca experiência com cursos e recursos de Inglês on-line
	Contextualização

Aspectos para futuros cursos de Inglês on-line	Presencialidade
	Interação e conversação
	Multimodalidade e recursos multimídia
	Turmas com poucos alunos
	Autonomia dos estudantes
	Objetividade e dinamicidade
	Presença do professor e feedback
	Gramática e vocabulário
	Ortografia
	Expressões coloquiais
	4 habilidades da língua
	Personalização
Papel do Inglês na vida dos estudantes	Conhecimento de outras culturas
	Realização pessoal
	Conhecimento de outros conteúdos
	Auxílio em viagens
Necessidade de uso da Língua inglesa	Atividades acadêmicas
	Oportunidades profissionais

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Esses grupos de códigos representam o conteúdo dos dados obtidos e se tornaram a base para que pudéssemos sintetizar as necessidades, interesses, competências, experiências e visão dos estudantes da Pós-graduação (*stricto sensu*) em relação à LI (objetivo específico 2), o qual apresentamos na seção 5.3, nas implicações finais da fase da DBR.

### 5.2.3 Segundo ciclo de codificação na Etapa 2

No segundo ciclo de codificação, como afirma Saldaña (2013), o objetivo principal não é apenas transformar os dados. A análise deve “transcender os dados, ir além, encontrar outra coisa, algo a mais” (Saldaña, 2013, p. 208, tradução nossa). Neste momento, o pesquisador faz as interpretações e inferências a respeito dos resultados que encontrou, relacionando-os também a conceitos e temas.

Nesta etapa de codificação, utilizamos os códigos de padrões que são códigos explicativos ou inferenciais, que reúnem os dados em uma unidade de análise mais significativa. As inferências que emergiram do segundo ciclo de codificação estão apresentadas no Quadro 15.

Quadro 15 – Inferências ocorridas no segundo ciclo de codificação

<b>Grupos de códigos</b>	<b>Códigos</b>	<b>Inferências</b>
Condições para o uso do idioma	Barreiras linguísticas e perda de oportunidade de participar em atividades	Dificuldade para uso do idioma e, conseqüentemente, para participação em eventos de Língua inglesa
	Desconforto/vergonha para falar	
Possibilidades para realização de cursos regulares presenciais	Distância geográfica para realização de cursos presenciais	Dificuldades para realização de cursos regulares presenciais
	Limitações de tempo	
	Limitações financeiras	
Experiências prévias com cursos de Inglês em geral e familiaridade com aprendizado de LI através de tecnologia	Experiências negativas com cursos do idioma de maneira geral	Experiências negativas com cursos de Inglês em geral e prevalência de uso de apps
	Uso de aplicativos	
	Pouca experiência com cursos e recursos de Inglês on-line	
Aspectos para futuros cursos de Inglês on-line	Contextualização	Cursos voltados para uma demanda da vida real, conteúdos paralelos, protagonismo discente, presença do professor, perspectiva multimodal e multimídia
	Presencialidade	
	Interação e conversação	
	Multimodalidade e recursos multimídia	
	Turmas com poucos alunos	
	Autonomia dos estudantes	
	Objetividade e dinamicidade	
	Presença do professor e feedback	
	Gramática e vocabulário	
	Ortografia	
	Expressões coloquiais	
	4 habilidades da Língua	
Personalização		
Papel do Inglês na vida dos estudantes	Conhecimento de outras culturas	Grande relevância do Inglês para os estudantes
	Realização pessoal	
	Conhecimento de outros conteúdos	
	Auxílio em viagens	
Necessidade de uso da Língua inglesa	Atividades acadêmicas	Prevalência de necessidades acadêmicas
	Oportunidades profissionais	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

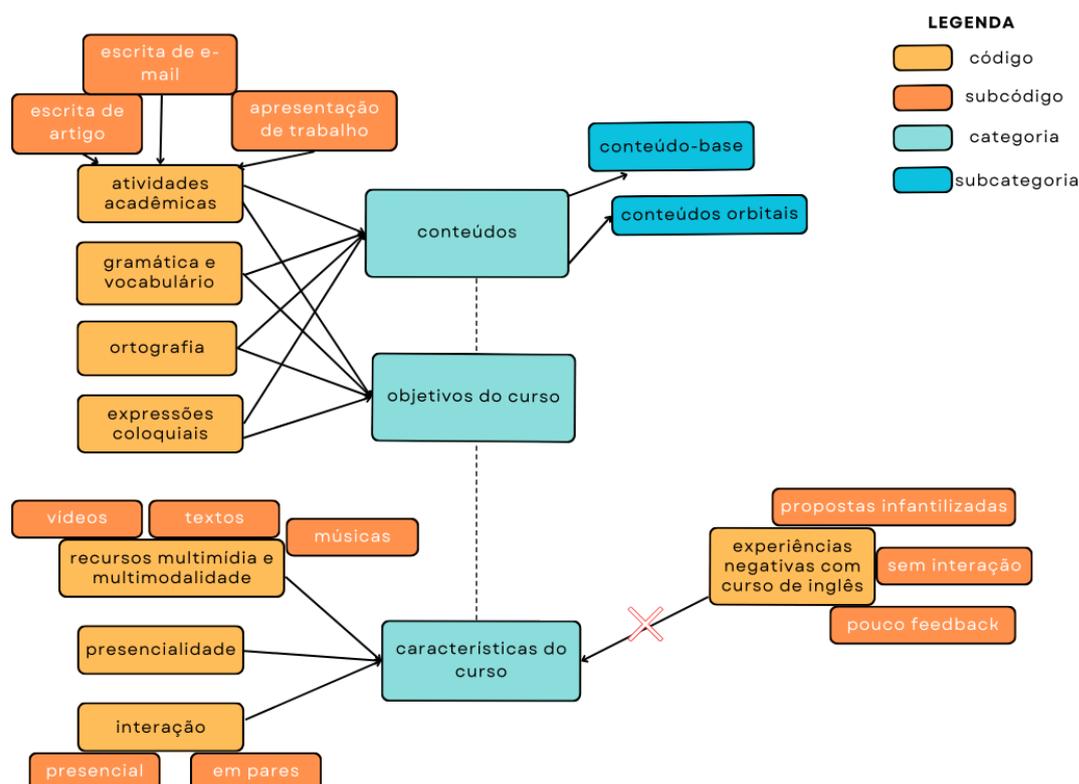
Com os dados obtidos nos ciclos de codificação, surgiram códigos e subcódigos e emergiram também categorias e subcategorias. Saldaña (2013) direciona o processo de organização dos resultados sugerindo a construção do

desenho de um caminho para exemplificar e ilustrar a criação dos códigos, subcódigos, categorias e subcategorias. A partir de alguns códigos (atividades acadêmicas, gramática e vocabulário, expressões coloquiais, ortografia) e subcódigos (escrita de artigo, escrita de e-mail, apresentação de trabalho) surgiram categorias a exemplo da categoria 'conteúdo' e da categoria 'objetivos do curso'. Dentro da categoria 'conteúdos' identificamos subcategorias que são 'conteúdo-base' e 'conteúdos orbitais'.

Em decorrência dos códigos 'presencialidade', 'recursos multimídia e multimodalidade', e 'interação' e seus respectivos subcódigos, emergiu a categoria 'características do curso'. Outra ligação criada é com o código 'experiências negativas com cursos de Inglês' do qual surgiram subcódigos (propostas infantilizadas, sem interação, sem feedback, dentre outros) e que, por sua vez, conectam-se à categoria 'características do curso' através da seta com o símbolo 'X' (em vermelho) pois esses aspectos mencionados e representados pelos subcódigos não devem ser características de um futuro curso.

As três categorias 'conteúdo', 'objetivos do curso' e 'características do curso' conectam-se entre si. Esse caminho pode ser melhor compreendido na Figura 8.

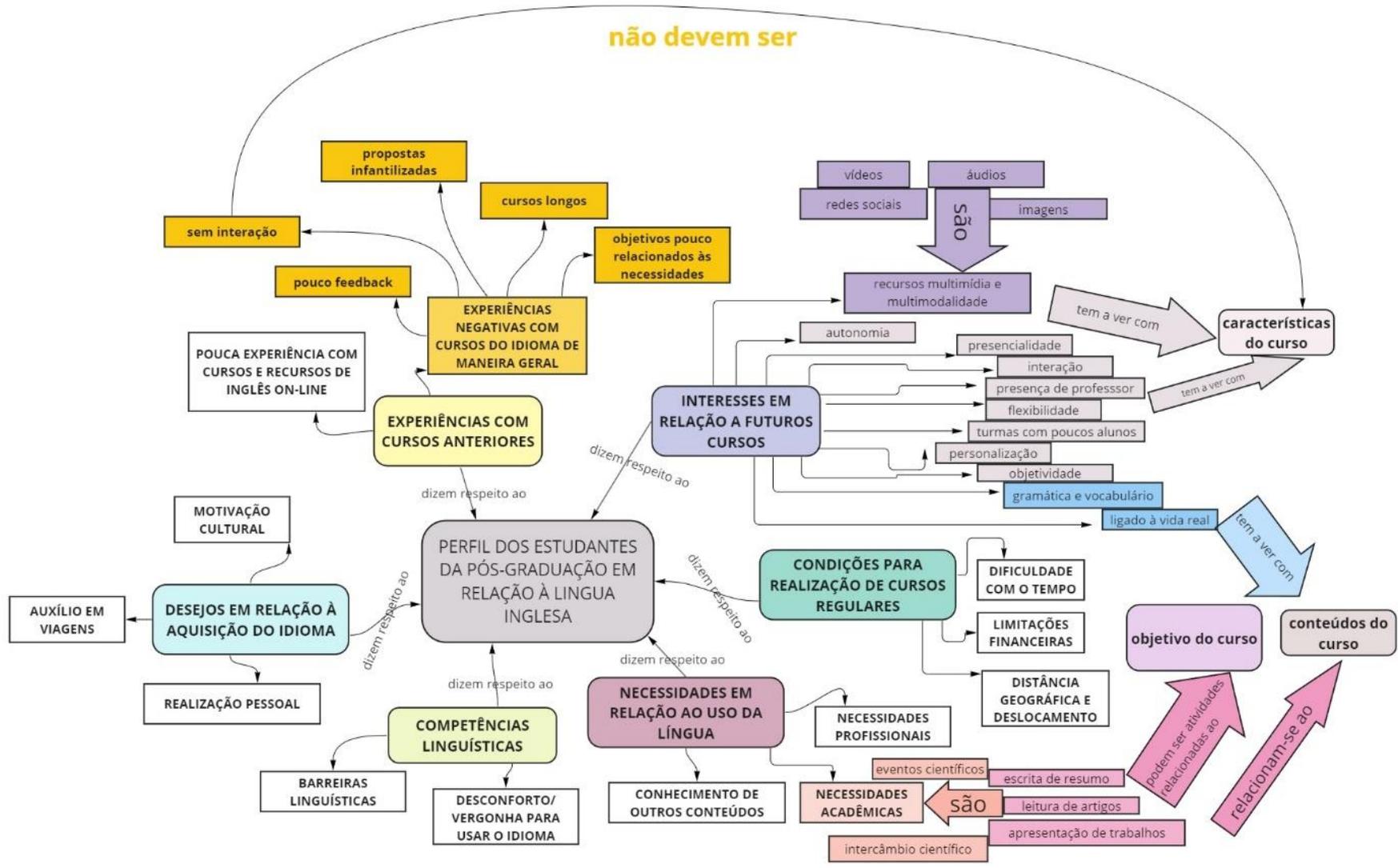
Figura 8 – Ilustração do caminho de surgimento de categorias e subcategorias a partir dos códigos e subcódigos.



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para ilustrar melhor os resultados, construímos uma grande rede (Figura 9) cuja temática central era o perfil dos estudantes da Pós-graduação em relação à Língua inglesa, com o objetivo de levantar diretrizes para construção de futuros cursos de Inglês on-line. Todas as ramificações apresentadas na rede dizem respeito a esse eixo central. A rede mostra as conexões dos códigos com seus respectivos subcódigos e também as conexões com outros códigos e categorias. Essas conexões representam e explicam, através das setas e verbos, as interpretações acerca dos dados obtidos.

Figura 9 – Rede ilustrativa dos dados obtidos no questionário



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Na rede, pode-se observar algumas evidências para as quais damos ênfase: sobre as experiências com cursos anteriores, foram apontadas apenas experiências negativas, com exemplos de fragilidades acerca das características dos cursos. Os estudantes mencionam, ao mesmo tempo, o uso de aplicativos para aprendizagem de idiomas. Ainda a esse respeito, apesar da pouca experiência com cursos de línguas on-line, os estudantes indicam diversos aspectos que consideram importantes para cursos de LI on-line, os quais conectamos às características de um futuro curso. A quantidade de ramificações no código “interesses em relação a futuros cursos”, destacado na cor roxa, ilustram esse resultado.

Acerca das competências linguísticas, os estudantes respondentes não apontaram especificamente, por exemplo, o nível linguístico no qual consideram-se estar, ou as habilidades da língua com as quais enfrentam mais dificuldades. Os alunos e alunas apontaram a existência de barreiras para uso do idioma e alguns dos motivos como desconforto e vergonha para falar. Podemos inferir, no entanto, que esse desconforto denota que os estudantes não se sentem aptos a utilizar o idioma por limitações linguísticas.

Os dois exemplos de necessidades acadêmicas destacados na rede retratam que as atividades acadêmicas que os alunos enfatizam em suas falas impactam diretamente o posicionamento social e protagonismo do estudante: participação em evento científico e intercâmbio, apesar de a atividade ‘intercâmbio’ ter sido pouco mencionada pelos estudantes em resposta ao questionário.

Além dos exemplos de conexões que surgiram com os resultados do questionário, alguns temas e conceitos também emergiram e serão discutidos à luz da teoria no capítulo seguinte. A quantidade de códigos, subcódigos, categorias e subcategorias demonstra a complexidade da análise dos dados da pesquisa. Creswell (2013) ressalta a importância da imersão, do engajamento, do comprometimento e da atenção do pesquisador durante (e com) o processo de análise. O autor afirma que o pesquisador precisa “engajar-se no complexo e demorado processo de análise dos dados por meio da ambiciosa tarefa de vasculhar grandes quantidades de dados e reduzi-los a uns poucos temas ou categorias” (Creswell, 2013, p. 53).

### 5.3 IMPLICAÇÕES DA FASE 1 DA DBR

Nesta fase da pesquisa, foi possível ratificar que a seara do ensino e aprendizagem de LI on-line no contexto da Pós-graduação, principalmente no Brasil, é ainda pouco explorada, o que justifica a condução de pesquisas voltadas para investigações sobre processos pedagógicos dentro desse contexto. Observamos a relevância e autenticidade de nossa proposta de pesquisa tendo em vista as lacunas no campo teórico. Assim sendo, pudemos dar continuidade ao estudo, buscando contribuir para o estado da arte da área em questão. Nossa escolha foi contribuir investigando o cenário do ensino e aprendizagem de LI on-line e levantando diretrizes para desenho de futuros processos pedagógicos, que poderão também ser utilizados em outros estudos e também em outros contextos a posteriori.

O que já temos? Foram identificados 19 modelos de cursos e disciplinas de LI on-line. Porém, visualizamos a possibilidade de sugerir diretrizes para construção de cursos com foco na realização de uma atividade acadêmica da vida real dos alunos, fazendo associação entre aspectos de algumas abordagens e teorias e sob uma perspectiva multimídia e multimodal.

Na primeira etapa desta fase, além de respondermos às perguntas que conduziram o mapeamento, ao longo da leitura e análise dos trabalhos, identificamos alguns pontos teóricos relevantes e relacionados à temática que circunscreve a nossa tese, mas que não havíamos inserido em nossa discussão teórica. Destarte, acrescentamos alguns pontos de debate ao nosso referencial teórico. Na DBR, pontua-se, justamente, que o referencial teórico vai sendo ou pode ir sendo construído ao longo do processo, como encontramos em Machiavelli (2021, p. 36): “o referencial teórico e os métodos são aprimorados durante as fases seguintes, a partir dos resultados preliminares obtidos, a fim de auxiliar no refinamento da solução proposta”.

Do que precisamos? Conseguimos identificar as lacunas em relação a cursos de LI on-line e elencamos elementos que devem ser levados em consideração no planejamento de um curso. Ademais, nesta fase da DBR, na Etapa 2, e também respondendo à pergunta do começo do parágrafo, pudemos sintetizar o perfil dos estudantes da Pós-graduação, respondendo ao objetivo específico 2. Identificar as necessidades, interesses, competências, experiências e visão dos discentes faz parte do levantamento das necessidades dos sujeitos envolvidos no ‘contexto-problema’.

Em relação às competências linguísticas, foi verificado que um número expressivo, quase que a totalidade dos estudantes, relatou ter limitações para utilização da língua, havendo, assim, pouca participação dos estudantes em atividades acadêmicas em Inglês. Foi ratificado, então, conforme orienta a primeira fase da DBR, o problema em relação à dificuldade linguística para que os estudantes participem ativamente de atividades acadêmicas em LI.

Em relação às condições para realizar cursos regulares de Inglês, observa-se a dificuldade na rotina dos estudantes por terem muitas outras atividades no cotidiano. Assim, confirma-se também que os alunos conseguiriam participar mais de um curso que tivesse mais flexibilidade espaço-temporal. Acerca das experiências com cursos realizados anteriormente, alguns estudantes relataram vivências negativas sobretudo em virtude do formato e das características dos cursos. Algumas dessas características foram: cursos muito longos, objetivos muito distintos das necessidades reais, pouco feedback e pouca interação.

Sobre os interesses para um possível curso futuro, surgiram alguns códigos que representam características e objetivos dos cursos. Nesse ponto, observamos que um curso mais apropriado para os estudantes da Pós-graduação seria um curso com interação entre os sujeitos, com protagonismo discente, mas também com a presença do professor, dentro de uma perspectiva multimídia e multimodal, com foco em uma atividade da vida real, com base nas necessidades dos aprendizes. Vimos que a grande maioria não teve experiência com curso de LI on-line. Entretanto, apesar disso, as características dos cursos que os alunos mencionam coadunam com as características de cursos on-line ou híbridos.

Os estudantes expressam querer aprender o idioma sobretudo por realização pessoal e por necessidades acadêmicas. Basicamente todos os estudantes apontam a dificuldade para performar em atividades acadêmicas em LI. Chamou-nos a atenção o fato de os estudantes basicamente só mencionarem atividades como leitura e escrita de artigos e apresentação de trabalhos em eventos. Poucos estudantes apontam atividades como intercâmbio no exterior, realização de Doutorado sanduíche e interação com pesquisadores e estudantes de outros países. A esse respeito, inferimos que, em virtude das limitações linguísticas, os alunos não acreditam que podem realizar essas atividades.

## 6 INGLÊS NA PÓS-GRADUAÇÃO: AONDE DEVEMOS IR?

“Nada começa de repente, nem se sustenta no vazio. Nada vinga de semente infértil em solo improdutivo, nem floresce sem determinação e cuidados. Nada evolui se não de raízes potencialmente fortes, nem se desenvolve sem desbravar seus próprios caminhos” (Maximina Freire).

Este capítulo corresponde à Fase 2 da DBR na qual acontece o desenvolvimento de soluções para o desafio identificado a partir dos princípios de *design* e teóricos existentes. Alguns princípios teóricos para planejamento de cursos de Língua inglesa foram abordados no Capítulo 2, nas contribuições de Barbirato (2016) e Almeida Filho (2012). Outros princípios teóricos e práticos para escolha de plataformas on-line para ensino e aprendizagem de LI foram elencados no Capítulo 3 nos apontamentos de Lima (2016), por exemplo. Neste caso, considerando que a proposta de solução é voltada para processos de ensino e aprendizagem de Inglês on-line, esses princípios fundamentam-se também nas premissas das teorias de aprendizagem e abordagens pedagógicas e, além disso, são orientados pelas implicações acerca da educação a distância que definimos como base teórica e que são apresentados nos Capítulos 2 e 3.

Logo, em nosso trabalho, os achados e caminhos apontados na Fase 1 foram analisados, como dito anteriormente, a partir dos princípios existentes, e ressaltados por Almeida Filho (2012), Barbirato (2016) e Lima (2019), e à luz das discussões teóricas dispostas nos referidos capítulos. Isso dialoga com o que Matta, Silva e Boaventura (2014, p. 31) afirmam: “para elaborar soluções aplicadas, é necessário assumir uma posição teórica, que assuma os propósitos de engajamento dos sujeitos e investigadores envolvidos no problema”.

Saldaña (2013) sugere que sejam resgatados e rerepresentados os dados e que seja dada voz aos participantes da pesquisa.

Através da análise apresentada na primeira seção (6.1) deste capítulo, foram levantados aspectos que deram suporte à construção da primeira versão da proposta de conjunto de diretrizes, atendendo ao caráter necessariamente responsivo e teoricamente orientado da DBR. Essa primeira versão é apresentada na seção 6.2.

Esta fase da pesquisa está relacionada ao objetivo específico 3: Elaborar uma proposta de conjunto de diretrizes para construção de processos de ensino e aprendizagem de LI on-line.

## 6.1 ANÁLISE DOS ACHADOS DA FASE 1: REFLEXÕES À LUZ DA TEORIA- Fase 2 da DBR

Nesta seção, são apresentadas as análises, realizadas à luz da teoria, dos dados advindos da Fase 1, que foram coletados através do mapeamento sistemático da literatura e do questionário com estudantes da Pós-graduação. Em decorrência dos códigos, subcódigos, categorias e subcategorias emergiram alguns temas e conceitos os quais também discutimos neste capítulo.

Na análise dos cursos e disciplinas de LI on-line encontrados no mapeamento da literatura (Fase 1, Etapa 1), observamos que a maioria acontece em um ambiente virtual de aprendizagem, sendo utilizadas apenas as ferramentas disponíveis neste AVA, muitas vezes limitando-se ao uso de fóruns e disponibilização de aulas gravadas. Esse resultado vai de encontro ao que discutem Shridhan, Pandey e Karmani (2019). Os autores defendem a combinação de diferentes ferramentas, atividades e conteúdos em sala de aula, integrando discussões em grupo, fóruns, demonstração, vídeos, webinars, *podcasts* etc.

Além disso, a utilização de textos apenas verbais, assim como a pouca exploração de vídeos e recursos de áudio e outras mídias foram fragilidades encontradas nas experiências de alguns cursos e disciplinas. Desse modo, apesar das contribuições que a combinação de softwares, plataformas e a utilização de recursos multimídia e multimodais podem oferecer para o ensino e aprendizagem de Inglês, verificamos que ainda não é prevalente a existência de cursos ou disciplinas neste formato. Foram encontrados apenas quatro cursos com combinação entre ferramentas de um AVA e outros aplicativos e softwares externos. Achados semelhantes foram encontrados por Torsani (2016) e Rabello (2020). Essas pesquisas mostraram que o potencial das tecnologias ainda é pouco explorado visto que os objetivos pedagógicos muitas vezes não são claros e ainda é pouco significativa a integração de recursos.

Vygotsky e Dewey, dentro da perspectiva sócio-histórico-cultural e os teóricos da perspectiva construtivista/cognitivista, como Piaget (Liberali, 2009), advogam que

o aluno deve ser sujeito ativo dentro do processo educacional. Os dados encontrados e sintetizados no Quadro 5 (Cap.5) apontam o protagonismo discente e atividades em pares e em grupos como pontos positivos nos cursos ou disciplinas ofertados e apresentados nos trabalhos selecionados no mapeamento sistemático. Em Dewey (1944), observa-se a relevância do ‘aprender fazendo’, da personalização e de serem consideradas as experiências dos estudantes. Considerando a EAD, Tedesco *et al.* (2010) e Moore e Kearsley (2008) mostram que autonomia, organização, disciplina e planejamento são habilidades e competências congruentes com a modalidade. Esse resultado está em concordância também com os postulados de Harmer (2007) e Bittencourt (2015) que afirmam que a experiência e interesse dos alunos adultos podem facilitar a aprendizagem da língua.

Os resultados encontrados no mapeamento sistemático e ilustrados no Quadro 5 (Cap.5) mostram também que a ausência de interação com o professor e com os pares foi um aspecto negativo que dificultou o processo de aprendizagem e engajamento dos estudantes nas experiências relatadas. À luz da teoria, Vygotsky ressalta a importância da interação como vemos, por exemplo, no conceito de ZDP trazido pelo autor. Para Vygotsky, a interação é fundamental no processo de ensino e aprendizagem. Na mesma perspectiva, na aprendizagem de Inglês, a interação tem papel crucial para desenvolvimento das habilidades da língua. Esse achado relaciona-se também ao conceito de aprendizagem colaborativa, apontado por Tedesco *et al.* (2010).

Algumas falas dos estudantes, em resposta ao questionário (Fase 1- Etapa 2), quando perguntados sobre os cursos e aplicativos on-line que já haviam utilizado, também ratificam esse resultado (Quadro 16).

Quadro 16 – Falas dos estudantes que ilustram o conceito de interação

<b>Estudantes</b>	<b>Falas</b>
A	“Não dei continuidade a nenhum curso, por causa da falta de interação e comunicação com nativos que estes cursos/app não viabilizam”
B	“Atualmente faço um curso de inglês em uma plataforma virtual em que as aulas são gravadas e disponibilizadas. Mas, confesso que não me seduz tanto, pois ainda considero importante a interação síncrona professor-aluno”
C	“Utilizo um app para aprender inglês mas o que sinto falta nele é de conversação”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Vygotsky também enfatiza a participação do professor que, apesar de não ser a figura central no processo, deve participar ativamente, orientando e mediando os estudantes. Relacionado a isso, observamos também que o *feedback* do professor é elemento fundamental contribuindo para a eficácia na construção do aprendizado, o que está em concordância com o conceito de *'scaffolding'* de Vygotsky e com os constructos de Tedesco *et al.* (2010) e Antunes (2001). Observamos também uma outra dimensão de *feedback*, que é o *feedback* positivo a partir de uma resposta correta, por exemplo, como uma recompensa e um estímulo, o que nos remete às contribuições do Behaviorismo (Brewster; Ellis, 2012) em relação ao processo de aprendizagem de uma língua estrangeira. O Behaviorismo defende ainda a repetição para a aquisição da linguagem.

Na Etapa 1 da Fase 1 (mapeamento sistemático da literatura), foi verificado também que alguns cursos foram ministrados todo em LI, sem adequação ao nível linguístico dos estudantes, dificultando o entendimento e participação. Alguns estudantes sentiam-se desmotivados em razão da dificuldade ou facilidade dos cursos. Retomando a Vygotsky, no conceito da ZDP, observa-se que é muito importante que os estímulos dados aos estudantes estejam dentro da sua zona de desenvolvimento proximal.

Nessa mesma perspectiva, foi pontuado o uso de material adequado cujos formato, linguagem e conteúdos sejam coerentes com as necessidades e interesses do grupo de alunos, público-alvo do curso. Esses achados ratificam o que foi postulado por Dewey acerca da personalização da aprendizagem. Almeida Filho (2012), sobre aprendizagem e planejamento de cursos de Inglês também ressalta a importância de dialogar com as necessidades específicas de cada grupo de estudantes.

Nos resultados ainda da Etapa 1 da Fase 1 (mapeamento sistemático), em que foram observados os pontos positivos e fragilidades dos cursos, como aspectos positivos apresentam-se a variedade de recursos, sobretudo fazendo uso de diversos aplicativos, a multimodalidade textual e a variedade de mídias. Esse resultado corrobora o que apontam Rojo e Barbosa (2015, p. 116) sobre a configuração do momento atual em que os estudantes são familiarizados e estão em contato com muitos aparatos tecnológicos e formas de se comunicar e, conseqüentemente, acreditam que essas ferramentas e dinâmicas podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem.

Ao mesmo tempo, como postula Dewey (Mooney, 2013), o processo educacional deve levar em consideração e utilizar artefatos e materiais relacionados à vida real dos estudantes, pelos quais os alunos tenham interesse, alinhando-se ao conceito de personalização da aprendizagem. O autor mostra que o engajamento dos estudantes é um movimento que pode acontecer naturalmente na medida em que seus contextos são trazidos para a sala de aula e em que são construídas propostas significativas, que façam sentido para os estudantes. No Quadro 17 podemos observar algumas falas dos alunos respondentes do questionário (Etapa 2, Fase 1) acerca dos cursos de LI que já realizaram e em relação à opinião sobre características para futuros cursos. Com respaldo teórico no conceito da Andragogia, podemos observar a importância da estruturação do processo de ensino e aprendizagem voltado para a faixa etária dos estudantes, neste caso, alunos adultos.

Quadro 17 – Falas dos estudantes sobre experiências com cursos de Inglês e características para futuros cursos

<b>Estudantes</b>	<b>Falas</b>
A	“...Os cursos, na maioria das vezes, fazem uso de cenários fictícios e não reais ou infantilizados”
B	“Então, um curso que atendesse às necessidades específicas”
C	“Acredito que os cursos, mesmo aqueles presenciais, nem sempre estão atentos às necessidades específicas dos usuários”
D	“Algo mais personalizado e atrativo, buscando mecanismos que façam parte do nosso cotidiano”
E	“Muitos cursos disponíveis não são baseados nas necessidades específicas dos usuários e isso dificulta”
F	“Os cursos ofertados pelas universidades, não conseguem atingir de forma mais efetiva a nossa aprendizagem, por terem objetivos gerais para atender diferentes perfis”
G	“Acredito que falte objetividade dos conteúdos abordados nos cursos disponíveis. Acho que deveria ser um curso mais dinâmico e personalizado atentando para as especificidades do estudante algo mais instrumental”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Vygotsky discute o conceito de janelas de aprendizagem mostrando que em um grupo de alunos há várias janelas de aprendizagem. Nesse sentido, havendo variação de atividades (Harmer, 2007) e variação de recursos, certamente mais janelas de aprendizagem serão oportunizadas atendendo à heterogeneidade de estudantes em diversos aspectos. A partir das falas dos alunos, um dos códigos criados foi sobre dinamicidade (Tabela 4, Cap. 5), a partir do qual podemos inferir a relevância da variação de atividades. Larré (2014) também apresenta contribuições

nesse sentido, mencionando a ocorrência da heterogeneidade na maioria dos grupos de alunos e a importância da variação para inclusão de todos os estudantes.

Ademais, conforme postulado por Motteram (2013), a variação de recursos possibilita que os estudantes sejam expostos à língua de maneira diversificada, o que, de acordo com Ellis (2012), contribui para a aquisição do idioma. No Quadro 10 (Cap. 5) foram listados as mídias e recursos mencionados pelos estudantes nas respostas ao questionário (Etapa 2, Fase 1). Percebemos que o processo de aprendizagem de Inglês requer o contato com a língua em situações diferentes, que contribuam para que o aluno utilize a língua na prática. É importante observar a língua sendo utilizada em vários contextos e se apropriar desses usos. Os textos multimodais, tendo em vista a sua composição, oferecem essa oportunidade por representarem diferentes usos reais da língua em contextos sociais. (Miranda; Bastos, 2019).

A linearidade de conteúdos e atividades, avaliações formais e a participação compulsória foram revelados como aspectos negativos. Verificamos também que nas experiências de cursos e disciplinas apresentadas nos trabalhos elencados no mapeamento sistemático (Etapa 1, Fase 1), os estudantes desses cursos consideram positiva a combinação das aulas on-line com aulas presenciais. Esses aspectos relacionam-se ao conceito de ensino híbrido (Rocha *et al.*, 2021). Nas respostas dos estudantes de Pós-graduação (sujeitos da pesquisa) ao questionário (Etapa 2, Fase 1), ilustradas no Quadro 18, é possível ponderar a dificuldade com o tempo/horário e em relação ao deslocamento, o que requer flexibilidade e que pode ser proporcionada pelo ensino on-line ou híbrido. Vimos em Rocha *et al.* (2021) que o ensino híbrido contribui para a participação discente e construção do aprendizado. O processo de ensino e aprendizagem híbrido é mais flexível tanto em termos de conteúdos como em relação à modalidade de ensino, proporcionando mais possibilidades de personalização.

Quadro 18 – Falas dos estudantes acerca das dificuldades para realização de cursos regulares presenciais

<b>Estudantes</b>	<b>Falas</b>
A	“A distância geográfica também é outro problema tendo em vista que residuo em uma cidade do interior que não tem cursos de idiomas”
B	“Um curso que tivesse flexibilidade de horário...”
C	“Cursos no formato EAD”
D	“O ensino presencial exige deslocamento e uma não flexibilidade de horários como no estudo remoto ou a distância”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também relacionamos alguns pontos positivos, mencionados pelos estudantes nas respostas ao questionário, como a produção de conteúdo, por exemplo, ao conceito de *MOOCs* tendo em vista as características desse tipo de curso. Os *MOOCs* (Siemens; Downes, 2008), têm como premissa a adesão por interesse e necessidade dos estudantes, na perspectiva de aprendizagem não-formal.

As experiências com os cursos e disciplinas, relatadas nos trabalhos selecionados no mapeamento da literatura (Etapa 1, Fase 1), mostram que os participantes desses cursos afirmam que sentiram dificuldade de relacionar o aprendizado adquirido à sua vivência pois os objetivos dos cursos não estavam relacionados às suas demandas reais. A esse respeito, Dewey, Larré, Fonseca, Vygotsky, Pedrosa e Soares e Ausubel falam da importância de os conteúdos e os objetivos pedagógicos serem identificados pelos estudantes como relevantes para a sua vida, tendo aplicabilidade em seu cotidiano e podendo contribuir para seu reposicionamento no mundo através da língua. Esse resultado acerca da associação entre o objetivo do processo de ensino e aprendizagem e a vida remete-nos ao conceito de gêneros textuais. Larré (2019) diz que, na vida real, realizamos atividades relacionadas aos gêneros textuais, que são as diversas formas de comunicação com as quais nos deparamos em nosso dia a dia, nas situações da vida cotidiana. Outrossim, esse aspecto é fundamentado também no conceito de multiletramentos em que Soares (2002) e Ribeiro (2013) defendem que o aprendizado de LI deve objetivar a participação dos estudantes nas práticas sociais reais, potencializando as suas possibilidades de ser e atuar no mundo.

Dewey afirma que a qualidade da experiência de aprendizagem tem influência em futuros processos de aprendizagem. Para o teórico, alguns estudantes podem perder o ímpeto de aprender em consequência de uma experiência de aprendizagem negativa. Acreditamos que um processo de ensino e aprendizagem que auxilie os estudantes na realização de uma atividade real pode lhes proporcionar mais segurança para participar de outras atividades sociais em LI. Essa experiência pode ser a mola propulsora para outras vivências e quem sabe novas oportunidades de atuar como cidadãos no contexto acadêmico, como vimos em Richter (2012).

Todos os alunos respondentes do questionário (Etapa 2, Fase 1) mencionam a necessidade de participar de mais atividades acadêmicas em LI visando ao posicionamento e protagonismo dentro da Universidade. Ratifica-se, então, que o objetivo de um curso a ser ofertado para esses alunos deve ser voltado para expandir

a *performance* estudantil em atividades acadêmicas da vida real. É possível observar muitas falas dos estudantes que evidenciam esse resultado, como mostra o Quadro 19.

Quadro 19 – Falas dos estudantes acerca da necessidade do Inglês para fins acadêmicos

<b>Estudantes</b>	<b>Falas</b>
A	“Para minha realidade atual necessito especificamente de um curso de inglês a nível de leitura científica de artigos que desenvolva esta leitura e interpretação para que eu responda de forma aceitável a prova de mestrado”
B	“E com uma melhor leitura, escrita e fala no inglês não só auxilia na jornada acadêmica, como também proporciona oportunidades para pesquisar no exterior”
C	“Ele já ajuda na leitura de artigos, interação com pesquisadores do mundo todo”
D	“Conseguiria qualificar melhor minha atuação acadêmica”
E	“O inglês me permitiria me comunicar melhor com pessoas/pesquisadores de outros países; promover mais segurança para tentar pleitear uma bolsa institucional para cursar um período da Pós-graduação em outro país; incentivar a escrita de trabalhos científicos em periódicos e eventos em Língua inglesa; viajar com mais segurança para participar de congressos em países de Língua inglesa”
F	“[...] participar de eventos internacionais, sem necessidade de tradução, e ler e escrever artigos em inglês sem precisar traduzir em apps de tradução”

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos resultados obtidos com o questionário, verificamos que apesar de precisarem muito do LI em sua realidade na Universidade, os alunos enfrentam barreiras linguísticas para utilização da língua, dificultando a sua participação em atividades acadêmicas, corroborando o que os autores El Kadri, Finardi e Taquini (2021), Amorim e Finardi (2017), Bittencourt (2015) e Almeida Filho (2012) afirmam e o que havíamos observado informalmente em nossa prática docente. O Quadro 20 apresenta algumas falas dos estudantes sobre essas limitações.

Quadro 20 – Falas dos estudantes acerca das barreiras linguísticas e dificuldade para participação em atividades em Língua inglesa

<b>Estudantes</b>	<b>Falas</b>
A	“Não tenho todas as habilidades necessárias (para o domínio do inglês) desenvolvidas para participar de eventos sociais que utilizam a língua inglesa como língua padrão de comunicação”
B	“Não me inscrevi ainda em eventos internacionais, tanto pelo valor, quanto pela insegurança na hora da apresentação”
C	“Consigo ler e ouvir, mas tenho muita dificuldade (e vergonha) de falar/apresentar”

D	“Deixei de apresentar em um congresso. O outro autor do artigo foi quem apresentou”
---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Finalmente, observamos que os estudantes gostariam de aprender a LI por motivação cultural. No conceito da Pedagogia de multiletramentos podemos identificar a importância do trabalho com ênfase na diversidade cultural e apropriação de outras culturas (Coscarelli; Kersch, 2016; Vergna, 2020). A aprendizagem por computador pode contribuir para que o processo educacional amplie as oportunidades de interação com falantes de diferentes países, o que pode impactar a construção de competências culturais (Rabello, 2020).

Aonde devemos ir? As análises teóricas ora apresentadas elucidaram os primeiros caminhos para a proposição de uma solução para o desafio identificado. A proposta de solução configura-se em um conjunto de diretrizes sob o viés pedagógico para apoiar a construção de futuros processos de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line que possam dialogar mais especificamente com as demandas dos estudantes no âmbito da Pós-graduação.

## 6.2 DESENVOLVIMENTO DA PROPOSTA: CONJUNTO DE DIRETRIZES PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE INGLÊS ON-LINE VOLTADOS PARA AS NECESSIDADES REAIS – PRIMEIRA VERSÃO

Inicialmente foi desenvolvida uma primeira versão do conjunto de diretrizes pedagógicas. Nesta primeira versão, definimos duas categorias de diretrizes: uma relacionada aos objetivos do curso e outra relacionada às características. Dentro da categoria das características, observando os códigos criados, definimos três grupos iniciais (subcategorias) pois acreditávamos que outros grupos poderiam emergir nas fases seguintes. Os três grupos foram: 1- aspectos didático-metodológicos, 2- aspectos estruturais e 3- aspectos tecnológicos. Dentro de cada grupo, colocamos os elementos correspondentes.

O Quadro 21 mostra que a sugestão é que o objetivo geral do curso seja para preparar os estudantes para realização de uma atividade acadêmica da vida real. Há alguns exemplos de atividades levantadas nos resultados. O grupo de alunos, participantes desse futuro curso, pode decidir por uma atividade da vida real,

dialogando com a proposta da “vida que se vive”, defendida também por Dewey (1954) e reforçada por autores como Fonseca (2018) e pelo conceito de multiletramentos (Coscarelli; Kersch, 2016; Vergna, 2020, Rojo, 2012).

Quadro 21 – Falas dos estudantes acerca das barreiras linguísticas e dificuldade para participação em atividades em Língua inglesa

<b>1. Objetivo Geral do Curso</b>	
Preparação para realização de uma atividade acadêmica da vida real	
<b>1.1 Sugestões / Exemplos de atividades</b>	
1.1.1	Escrita de artigo
1.1.2	Leitura de artigo
1.1.3	Apresentação de trabalhos em eventos
1.1.4	Escrita de e-mails
1.1.5	Escrita de resumos

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A segunda categoria que definimos para desenvolvimento das diretrizes foi a categoria ‘características do curso’. O Quadro 22 apresenta as diretrizes dentro da subcategoria: aspectos didático-metodológicos. A sugestão é que sejam integrados aspectos de diferentes teorias e abordagens (Litto; Formiga, 2009, Picciano, 2017) tendo em vista os resultados obtidos nesta fase.

Quadro 22 – Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos didático-metodológicos

<b>2. Características do curso: aspectos didático-metodológicos, estruturais e tecnológicos</b>
<b>2.1 Aspectos didático-metodológicos</b>
<b>2.1.1 Aprendizagem colaborativa</b>
Interação
Em pares
Em grupos
Com o professor
<b>2.1.2 Mediação rápida</b>
Do professor
<i>Feedback</i> automático
Participação de tutores
<b>2.1.3 Protagonismo discente</b>
<b>2.1.4 Repetição / Exercícios de prática</b>
<b>2.1.5 Personalização da aprendizagem</b>
Encontros com professor para alunos que desejam/que mais precisam
Atividades extras para alunos que precisam
Diferentes tipos de atividades, ferramentas, recursos e mídias

<b>2.1.6 Variação no percurso pedagógico</b>
Conteúdos apresentados em diferentes mídias
Uso de diferentes mídias para o professor enviar <i>feedback</i>
Atividades também utilizando diferentes mídias para promover diversificação de atividades de prática da língua
(Exemplo: Atividade de apresentação pessoal (em vídeo), atividade em pares para segunda versão da apresentação pessoal)
<b>2.1.7 Avaliação</b>
Processual
Não formal
<b>2.1.8 Nivelamento dos estudantes</b>
<b>2.1.9 Aprendizagem não-formal</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Para que pudéssemos definir as diretrizes desse grupo, revisitamos os códigos de modo que os resultados obtidos no *corpus* ficassem mais claros. Mesclamos códigos conceitualmente semelhantes, eliminamos alguns códigos e dividimos alguns para que se encaixassem nas categorias com as quais fossem mais logicamente relacionados. Por exemplo, separamos o subcódigo ‘flexibilidade’ que surgiu do código ‘personalização’ para podermos esclarecer quais as formas de flexibilizar em termos estruturais.

No Quadro 23 são dispostas as diretrizes correspondentes à subcategoria ‘aspectos estruturais’. Neste grupo, separamos, por exemplo, o subcódigo ‘interação síncrona’ que surgiu do código ‘interação e comunicação’ para apontarmos as ferramentas ou atividades que podem ser utilizadas para realização de interação síncrona. Desmembramos também o código ‘dinamicidade e objetividade’ pois surgiram elementos diferentes acerca de cada um dos conceitos. Compreendemos que ‘dinamicidade’ se relaciona com variação no percurso pedagógico e associamos ‘objetividade’ à forma como a estrutura da sala de aula e do plano de ensino estará disposta para os estudantes.

Quadro 23 – Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos estruturais

<b>2.2 Aspectos estruturais</b>
<b>2.2.1 Divisão do curso em semanas de atividades</b>
<b>2.2.2 Flexibilidade</b>
Curricular
Temporal
Escolha das atividades

<b>2.2.3 Turmas pequenas</b>
<b>2.2.4 Trabalho com conteúdo-base e conteúdos orbitais</b>
Exemplos de conteúdos orbitais: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Gêneros textuais</li> <li>- Pontos gramaticais</li> <li>- Comunicação pessoal</li> <li>- Expressões coloquiais</li> <li>- Aspectos culturais dos países</li> </ul>
<b>2.2.5 Material próprio</b>
<b>2.2.6 Conteúdo gerado pelos estudantes</b>
<b>2.2.7 Elementos de gamificação</b>
Recompensas (apoio do professor)
Pontuação
Narrativa
<b>2.2.8 Uso da língua materna</b>
<b>2.2.9 Encontros presenciais</b>
<b>2.2.10 Interação síncrona e assíncrona</b>
Chats
Videoconferências
<b>2.2.11 Objetividade</b>
Utilização de imagens para facilitar a compreensão
<b>2.2.12 Disponibilização fixa de links sobre gramática</b>
<b>2.2.13 Biblioteca Virtual</b>
<b>2.1.14 Nota explicativa com orientações para a semana</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O Quadro 24 fornece uma visão das diretrizes da subcategoria ‘aspectos tecnológicos’. Nesse grupo, dissociamos os conceitos ‘multimodalidade’ e ‘multimídia’ com vistas a exemplificar com elementos correlacionados a cada conceito. O subcódigo ‘artefato da vida dos alunos’ que estava em personalização, trouxemos para os recursos multimídia, pois são exemplos de artefatos tecnológicos.

Quadro 24 – Diretrizes pedagógicas: características do curso – aspectos tecnológicos

<b>2.3 Aspectos tecnológicos</b>
<b>2.3.1 Plataforma</b>
AVA -Moodle
<b>2.3.2 Multimodalidade</b>
Textos
Vídeos
Áudios
Imagens

<b>2.3.3 Multimídia*</b>
Aplicativos
Jogos digitais
Música
Redes sociais (perfis do Instagram)
Videoaulas
Filmes (cenas de filmes)
Softwares (para gravação de áudio e vídeo; para trabalho com a pronúncia)
*Tudo isso dentro do ambiente, associado a outras plataformas ou sugestão de aplicativos para celular, por exemplo?
<b>2.3.4 Recursos Educacionais Abertos (Digitais)</b>

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Reiteramos que as diretrizes apontadas nesta primeira versão são resultantes dos dados obtidos na Fase 1 da pesquisa, a partir da análise dos cursos e disciplinas encontrados no mapeamento sistemático e dos dados obtidos na aplicação do questionário com os estudantes de Pós-graduação.

Logo, colocamos alguns questionamentos para serem discutidos e reconsiderados no primeiro ciclo de validação e refinamento da proposta.

O Apêndice F mostra uma figura ilustrativa da Primeira versão do conjunto de diretrizes construída pela pesquisadora.

## 7 CICLOS ITERATIVOS DE VALIDAÇÃO E REFINAMENTO DA PROPOSTA-

### Fase 3 da DBR

“Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo...” (Paulo Freire).

Este capítulo relaciona-se à Fase 3 da DBR em que são realizados os ciclos iterativos de validação e refinamento da proposta de solução. Em nossa pesquisa, definimos dois ciclos a fim de aprimorar a solução e selecionar os princípios teóricos e práticos para desenvolvimento final do conjunto de diretrizes. Esta fase da pesquisa contribuiu para o alcance do objetivo específico 4: Refinar a proposta de solução junto a especialistas e a partir de documentos institucionais.

O capítulo está dividido em duas seções. A seção 7.1 descreve o primeiro ciclo de validação, realizado em duas etapas que são apresentadas nas subseções correspondentes. Na seção 7.2 é apresentada a segunda versão do conjunto de diretrizes. Por fim, na seção 7.3, é descrito o segundo ciclo iterativo de refinamento da proposta.

#### 7.1 PRIMEIRO CICLO ITERATIVO

Nesta fase, foi conduzido o primeiro ciclo de validação e refinamento da proposta. Para tanto, coletamos dados em duas etapas. A primeira etapa foi uma entrevista com especialista e a segunda etapa foi uma pesquisa documental na qual analisamos documentos institucionais de duas instituições públicas federais.

##### 7.1.1 Entrevista com especialista

Nesta etapa do primeiro ciclo de refinamento, realizamos uma entrevista semiestruturada com uma professora de LI, com experiência em ensino da língua online. A entrevista aconteceu virtualmente por videoconferência através da plataforma *Google Meet* e teve duração de 1 hora e 20 minutos. Para registro dos dados, durante o momento da entrevista, fomos anotando as respostas, já destacando excertos e reflexões acerca das informações obtidas.

A especialista atua como professora e coordenadora no Núcleo de línguas de uma Universidade pública federal. Possui mestrado em Educação Tecnológica e graduação em Letras (Habilitação em Língua Portuguesa e Inglesa). Possui experiência de 20 anos como docente de LI em cursos livres. Atuou no Ensino Fundamental e como professora na modalidade a distância.

As perguntas da entrevista foram elaboradas tendo como base as duas categorias definidas na primeira versão do conjunto de diretrizes: objetivos do curso e características do curso. Para tanto, foram definidas quatro perguntas iniciais (Quadro 25), mas algumas outras questões foram sendo feitas a partir das respostas da participante da pesquisa e dúvidas que surgiram durante a entrevista.

Quadro 25 – Perguntas da entrevista – Etapa 1 do Primeiro ciclo iterativo

<b>Nº</b>	<b>Perguntas</b>
1	Quais os formatos e modalidades dos cursos ofertados pelo núcleo de línguas da universidade?
2	Quais os objetivos dos cursos?
3	Qual o perfil dos estudantes, público-alvo dos cursos ofertados?
4	Quais os recursos utilizados?

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesta etapa, para análise dos dados, utilizamos o método estrutural proposto por Saldaña (2013) e o estilo de codificação estrutural. No trabalho com o *corpus*, identificamos os seguintes códigos, dispostos no Quadro 26.

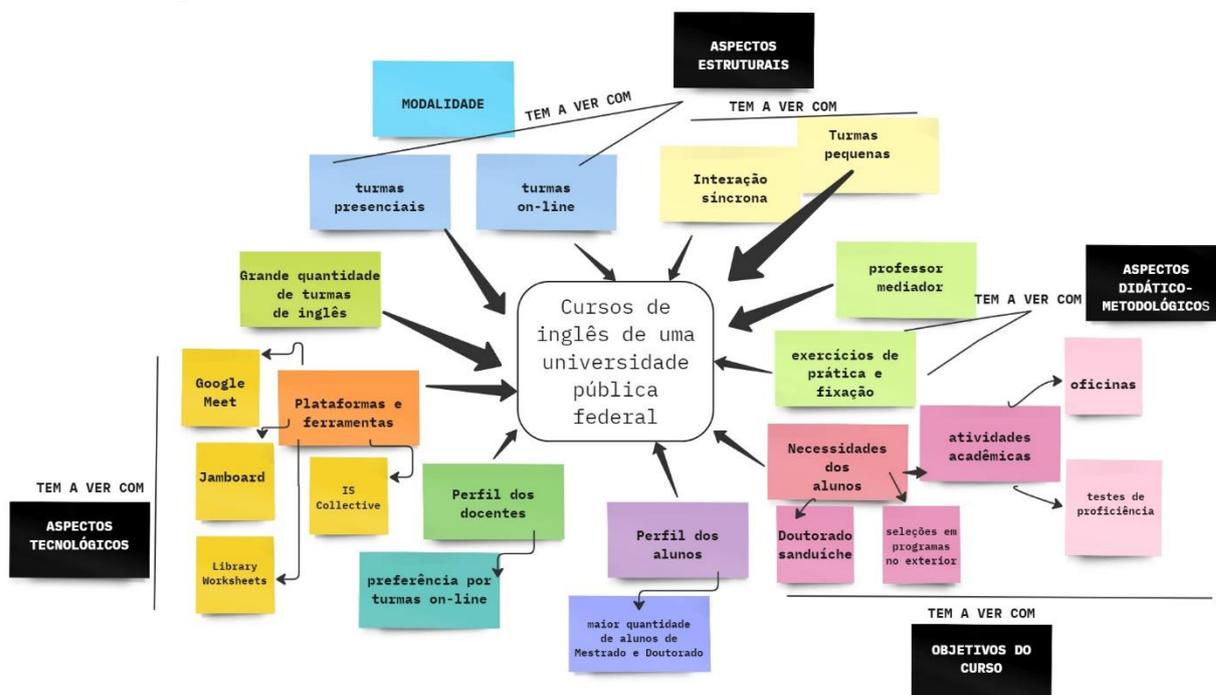
Quadro 26 – Códigos identificados na entrevista com especialista

<b>Nº</b>	<b>Códigos identificados</b>
1	Turmas presenciais
2	Turmas on-line
3	Grande quantidade de turmas de inglês
4	Perfil dos docentes dos cursos
5	Prevalência de interação síncrona
6	Presença do professor
7	Necessidades acadêmicas dos estudantes
8	Tipos de atividades
9	Plataformas
10	Ferramentas
11	Interesse dos alunos por cursos híbridos
12	Perfil dos estudantes
13	Pagamento de taxa
14	Turmas pequenas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a criação dos códigos e interpretação dos resultados criamos uma rede, apresentada na Figura 10, na qual é possível observar os subcódigos, as inferências e as conexões com as categorias e subcategorias definidas na primeira versão da proposta de solução.

Figura 10 – Rede ilustrativa dos dados obtidos na entrevista com especialista



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação às características dos cursos, dentro da subcategoria 'aspectos estruturais', verificamos que há dois formatos de cursos de Li disponíveis no Núcleo de línguas: totalmente on-line ou totalmente presencial. Os cursos ministrados totalmente on-line utilizam apenas a forma de interação síncrona, em que o professor e alunos estão conectados em tempo real através de videoconferência. É relevante ponderar que todos os cursos ofertados são pagos. Os valores das mensalidades/semestralidades são mais acessíveis em comparação aos cursos de línguas de um modo geral.

Os cursos são oferecidos para alunos da Graduação e Pós-graduação, mas a maior parte dos alunos dos cursos são estudantes de Mestrado e Doutorado. O Núcleo de línguas oferece cursos de outros idiomas (Inglês, Francês, Espanhol, Alemão e Italiano), porém a maior parte dos cursos é de Língua inglesa tendo em vista a grande procura dos estudantes. Atualmente existem em torno de 60 cursos e, no máximo, 20 turmas do segundo idioma com mais procura. Esse dado ratifica a importância que a

LI tem na vida pessoal e acadêmica dos estudantes e a urgência por aprendizagem do idioma.

Na análise dos dados ao longo das etapas, elencamos aspectos oriundos de diferentes teorias. Nesta etapa do primeiro ciclo, foi também possível inferir a relevância e contribuição da associação entre diversas teorias e abordagens. Na primeira versão do conjunto de diretrizes tínhamos, por exemplo, destacado a importância da presença do professor, não sendo figura central do processo, mas atuando como mediador e orientador dos percursos de aprendizagem, como é defendido, na literatura, por diversos autores discutidos nos capítulos teóricos (Tedesco *et al.*, 2010; Vygotsky; Dewey *apud* Mooney, 2013).

Nos dados obtidos na Fase 1, havíamos também observado que a repetição e exercícios de prática foram apontados como elementos que contribuíram nas experiências com os cursos e disciplinas relatados nos trabalhos selecionados na revisão da literatura (Fase 1, Etapa 1). Nos dados obtidos nesta fase da entrevista, verificamos a utilização de fichas com exercícios de fixação, aspecto relacionado às premissas behavioristas, na prática pedagógica dos professores dos cursos ofertados na Universidade pública federal. Entre os professores de LI, é utilizada a expressão 'worksheet'. Foram mencionadas as ferramentas *Library worksheets* e *ISL Collective* para escolha dessas atividades. Esses aspectos relacionam-se à categoria 'características do curso', mais especificamente aos aspectos didático-metodológicos.

No que diz respeito aos aspectos tecnológicos, observamos que são utilizados poucos recursos para condução dos cursos, o que nos revela a possibilidade de ampliar essa variedade de recursos em futuros cursos. Os cursos utilizam majoritariamente a plataforma *Google Classroom* e utilizam ferramentas da *G Suite* (Santos, 2021).

Foi possível observar que os professores que atuam nos cursos preferem a modalidade on-line. Inferimos que esse dado pode estar relacionado ao perfil de formação multi e interdisciplinar de muitos professores de LI no Brasil. Muitos professores realizam cursos em outras áreas e terminam entrando em contato e se familiarizando com o uso da tecnologia para fins de aprendizagem.

Além disso, De Albuquerque (2017) e Rabello (2020) ponderam que os professores de LI sempre utilizaram mais a tecnologia em suas práticas docentes, certamente, pelas características dos cursos livres de LI nos quais muitos professores já trabalharam ou ainda trabalham. Nesse sentido, podemos depreender que a

aceitação de outros docentes da língua para ministrar cursos on-line ou híbridos seria mais significativa.

Porém, a maioria desses professores não realizou ainda formações específicas em educação on-line. Como postulam Almeida Filho (2012) e Barbirato (2016), a oferta de cursos e disciplinas de LI on-line requer um planejamento específico, voltado para as particularidades do ensino do idioma e também da Educação a distância. A formação dos professores para atuação no contexto virtual também é outra premissa importante que tem apoio na assertiva de que a transposição dos métodos e práticas do ensino presencial não é suficiente para a efetivação do ensino na modalidade a distância (Moreira *et al.*, 2020).

Finalmente, nesta etapa, além de coletarmos dados que nos auxiliaram no refinamento da proposta, verificamos novamente a inexistência de um curso de LI on-line com o objetivo de preparar os estudantes para a realização de uma atividade acadêmica da vida real. Dessa forma, validamos a proposta de o curso ser ofertado na modalidade a distância, que no nosso entendimento abrange o ensino híbrido, e ter o intuito de preparar os estudantes para realização em uma atividade acadêmica real (Liberali, 2009; Dewey, 1954). Entretanto, destacamos um dado importante no que diz respeito à realização de um curso on-line ou híbrido pelos estudantes. A participante mencionou que é preciso que os alunos sejam orientados sobre a proposta do curso, o planejamento e a programação, mesmo com a flexibilidade proporcionada pela modalidade e mesmo que a adesão seja por interesse e necessidade dos estudantes. Apesar da escolha por cursos on-line, foi observado que os estudantes não possuem muitas habilidades e competências para estudar de forma híbrida ou on-line. Assim, a formação do discente neste sentido faz-se necessária.

### **7.1.2 Pesquisa documental – demandas institucionais**

Nesta segunda etapa do primeiro ciclo de refinamento, fizemos também uma pesquisa documental para identificarmos as demandas institucionais no âmbito da Pós-graduação e podermos aprimorar a proposta de solução. Decidimos buscar documentos de duas Universidades públicas federais do estado de Pernambuco, de modo que pudéssemos responder às seguintes questões:

- i) Quais as necessidades e visões das universidades em relação à Língua inglesa no âmbito da Pós-graduação?
- ii) Quais as experiências exitosas e ações que os programas vêm realizando?
- iii) Qual o perfil dos programas de Pós-graduação em relação a metodologias, formatos, recursos etc.?
- iv) Quais as demandas dos programas considerando as fragilidades identificadas e apontadas nos documentos?

Inicialmente, fizemos uma busca para decidirmos quais documentos (planos, planejamentos, resoluções, portais) seriam utilizados. A escolha dos documentos, listados no Quadro 27, foi baseada nas perguntas norteadoras supracitadas. Os documentos são públicos, estão disponíveis para acesso através dos endereços eletrônicos também dispostos no quadro sobredito. O Anexo C mostra um exemplo de um desses documentos e o Apêndice E apresenta o procedimento e percurso para seleção e análise dos documentos. Como o nosso propósito não foi avaliar as instituições nem os documentos, os nomes das universidades e dos programas de Pós-graduação não foram omitidos.

Quadro 27 – Documentos utilizados no levantamento das demandas institucionais

<b>Nº</b>	<b>Documento</b>	<b>Site</b>
1	Plano institucional de Pós-graduação (2021-2025) da UFPE/ PROPG	<a href="https://www.ufpe.br/documents/38974/5044709/Plano_Institucional_PG.pdf">https://www.ufpe.br/documents/38974/5044709/Plano_Institucional_PG.pdf</a>
2	Plano de Internacionalização da UFPE (2017-2027)	<a href="https://www.ufpe.br/documents/40788/506683/PLI+UFPE+vers%C3%A3o+port+Final+0405.pdf/e4fe9157-930b-4098-89c0-78cf23a48546">https://www.ufpe.br/documents/40788/506683/PLI+UFPE+vers%C3%A3o+port+Final+0405.pdf/e4fe9157-930b-4098-89c0-78cf23a48546</a>
3	Portal do Núcleo de Internacionalização (NINTER) da UFRPE	<a href="https://international.ufrpe.br/">https://international.ufrpe.br/</a>
4	Plano de Internacionalização da UFRPE (2018-2022)	<a href="https://print.ufrpe.br/sites/default/files/Projeto%20de%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFRPE%202018.pdf">https://print.ufrpe.br/sites/default/files/Projeto%20de%20Internacionaliza%C3%A7%C3%A3o%20da%20UFRPE%202018.pdf</a>
5	Política Linguística da UFRPE (Resolução 121/2018)- Anexo C	<a href="http://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu121.2018_ad_ref._politica_linguistica_ufrpe.pdf">http://seg.ufrpe.br/sites/seg.ufrpe.br/files/resolucoes/recu121.2018_ad_ref._politica_linguistica_ufrpe.pdf</a>
6	Planejamento estratégico EDUMATEC/ UFPE (2022-2024)	<a href="https://www.ufpe.br/documents/39782/4560863/PLANEJAMENTO+ESTRAT%C3%89GICO+EDUMATEC+2022++2024.pdf/02b91ac6-81e9-4620-96fc-7f3e29e145f7">https://www.ufpe.br/documents/39782/4560863/PLANEJAMENTO+ESTRAT%C3%89GICO+EDUMATEC+2022++2024.pdf/02b91ac6-81e9-4620-96fc-7f3e29e145f7</a>
7	Planejamento estratégico PROGEL/ UFRPE (2022-2024)	<a href="https://progel.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico">https://progel.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico</a>

8	Planejamento estratégico PPGTEG/ UFRPE (2020-2024)	<a href="https://www.ppgteg.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico">https://www.ppgteg.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico</a>
---	---	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No contato com os documentos institucionais, realizamos a leitura com o intuito de responder às questões norteadoras e registrar outras informações relevantes. Então, nos documentos com muitas seções, por exemplo, fizemos a leitura das partes específicas relacionadas ao nosso objeto. A partir disso, para analisar os dados, realizamos a codificação (Saldaña, 2013) utilizando o método elementar e o estilo de codificação estrutural. Os códigos criados nesta etapa estão expostos no Quadro 28.

Quadro 28 – Códigos criados a partir da pesquisa documental

Nº	Códigos identificados
1	Internacionalização
2	Mobilidade virtual
3	Ampliação de conhecimento cultural
4	Inclusão social
5	Acesso democrático ao ensino de Inglês
6	Atividades científicas
7	Eventos sobre internacionalização
8	Gêneros virtuais
9	Códigos sociais
10	Vocabulário específico
11	EAD
12	Ensino híbrido
13	MOOCs
14	Moodle
15	Multimodalidade
16	Tecnologias digitais
17	Realização de eventos
18	Acesso e leitura de portais, sites, editais
19	Recepção de estudantes, pesquisadores e professores estrangeiros
20	Pesquisa sobre conteúdos com temática global
21	Escrita de carta e e-mail
22	Mostras culturais
23	Atividades esportivas
24	Grupos de pesquisa com pesquisadores estrangeiros
25	Criação de Projetos de pesquisa em parceria internacional
26	Publicação conjunta
27	Financiamento de participação em eventos internacionais
28	Criação e oferta de disciplinas internacionais
29	Tradução de artigos para Língua inglesa
30	Sites em Inglês
31	Orientação de alunos estrangeiros
32	Participação de docentes estrangeiros em disciplinas

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nos documentos, identificamos elementos (traduzidos nos códigos que criamos) relacionados a categorias como: visão institucional em relação à Língua inglesa, metas, ações desenvolvidas/a serem desenvolvidas, atividades acadêmicas que são ou precisam ser realizadas, recursos utilizados, modalidades de ensino, formato de disciplinas e metodologias didáticas.

Foi possível verificar e confirmar a lacuna existente no tocante às competências e habilidades dos estudantes de um modo geral com o idioma. Proporcionar o aprendizado do idioma é uma meta no planejamento estratégico de todos os programas de Pós-graduação a cujos documentos tivemos acesso. Em conformidade a esse achado, o Plano de Internacionalização da UFRPE ressalta: “Como atualmente já se encontra ofertada disciplina em Língua inglesa na Pós-graduação, será estimulado aos diversos Programas a aumentarem a oferta de disciplinas em Inglês” (UFRPE, 2017, p. 13). Pretende-se aumentar a publicação em periódicos e eventos internacionais, convidar pesquisadores estrangeiros para eventos dos programas e para todas essas atividades, a LI é um veículo possibilitador. Além disso, os programas apontam como fragilidade a dificuldade para acesso a pesquisas de conteúdo global, não apenas científico, mas também de outras naturezas.

Embora ainda existam barreiras linguísticas para uso da Língua inglesa, observamos que as universidades percebem o idioma como mecanismo de inclusão social e que, portanto, é imperativo oportunizar o aprendizado da língua. A Política linguística da UFRPE, presente na Resolução 121/2018, tem como princípios: “I- acesso democrático ao ensino de línguas como parte da formação cidadã dos aprendizes; II- o respeito à diversidade linguística e cultural” (UFRPE, 2018, p. 1).

Compreende-se também a língua como meio para mobilidade virtual dos estudantes tendo em vista que o Inglês é o idioma principal da internet e das conexões que se estabelecem na rede. Em relação às atividades em LI que aparecem como necessidades acadêmicas, os documentos elucidam que além das atividades mais comuns como escrita de artigos e apresentação de trabalhos em eventos, no âmbito da Universidade, atividades como recepção de alunos e professores estrangeiros, mostras culturais com exposições culinárias e costumes de outros países e atividades esportivas são demandas em relação ao uso da língua. Pode-se notar, destarte, que as necessidades no que se refere às atividades abrangem não apenas atividades científicas.

Não somente, os documentos evidenciam a relevância da questão de aquisição de conhecimento de forma plural, incluindo outras culturas e da valorização da diversidade cultural no contexto universitário. Nesse sentido, vemos respaldo teórico nas contribuições de Ribeiro (2013), Rojo (2012) e Vergna (2020) quando apontam os multiletramentos.

Ainda, a visão institucional em relação ao Inglês perpassa pelo impacto do idioma na formação profissional: “[...] a formação em línguas estrangeiras e o conhecimento de culturas diversas adicionam atributos valiosos para a formação profissional e ampliação da visão de mundo de estudantes e pesquisadores” (UFPE, 2021, p. 4). Essa visão converge com o que fora dito por Rabello (2020). Para a autora, a aprendizagem de LI mediada por computador (e tecnologias) pode contribuir para que os estudantes entrem em contato com falantes nativos da língua, sendo oportunizados de adquirir conhecimento linguístico e cultural.

Por sua vez, essa aceção acerca da aprendizagem mediada por tecnologias está em linha com a prática de oferta de disciplinas na modalidade a distância, totalmente on-line ou no formato híbrido, evidenciada nos documentos. Disciplinas nesses formatos já são uma prática comum nos programas cujos planejamentos estratégicos analisamos. Conforme o Planejamento estratégico do PPGTEG, objetiva-se ampliar ainda mais a “discussão sobre o equilíbrio entre presencialidade e atividades on-line na formação no programa” (UFRPE, 2023, n. p.). Observamos também que cursos com características de *MOOCs* fazem parte do planejamento dos programas de Pós-graduação. Neste sentido, acreditamos que apresentar e incentivar a construção de um processo de ensino e aprendizagem on-line pode auxiliar no alcance desse objetivo institucional.

Nessa mesma direção, nos documentos que versavam sobre a Universidade como um todo, como os planos de desenvolvimento institucional e plano institucional de Pós-graduação, foi possível verificar que os objetivos estratégicos das universidades incluem a potencialização do uso de tecnologias digitais e o estabelecimento da EAD para condução de cursos e disciplinas. Percebemos a ocorrência da multimodalidade e multimídia (Jewitt, 2009; Kress, 2010; Rojo, 2012; Picciano, 2017; Rabello, 2020; Ribeiro, 2020) em algumas realidades da Universidade e também como ponto em potencial em outros contextos. Um dos objetivos estratégicos do Plano Institucional de Pós-graduação da UFPE é “Ampliar a educação aberta e digital” (UFPE, 2021, p. 34).

As tecnologias e a Educação a distância, no sentido de educação aberta e digital, podem facultar a independência da distância geográfica, contribuindo para a comunicação com falantes da língua de e em outros lugares. Participação em grupos de pesquisa internacionais, coorientação de estudantes estrangeiros, projetos de pesquisa em parceria são ainda pontos de fragilidade e atividades que pretendem ser potencializadas no âmbito da Universidade.

A questão da internacionalização da Universidade é uma demanda muito latente e urgente e a LI é uma ferramenta imprescindível nesse processo. Todos os documentos sinalizam que a internacionalização ainda precisa ser fortalecida e realmente consolidada. O Planejamento estratégico do EDUMATEC destaca que esse ponto ainda é uma fraqueza e que o primeiro objetivo estratégico é “Consolidar a internacionalização através de internacionalização das disciplinas, projetos de pesquisa [...]” (UFPE, 2022, p. 7).

Sob essa perspectiva, confrontando os resultados do questionário aplicado com os alunos de Mestrado e Doutorado (Fase 1, Etapa 2) com os dados desta análise documental, observamos que os alunos ainda não têm essa visão mais institucional, de políticas e demandas da Universidade mesmo sendo alunos ativos das instituições. As instituições, no entanto, já vêm realizando ações para compartilhamento, conscientização e divulgação de oportunidades junto à comunidade acadêmica. Há núcleos e comissões, são realizados eventos com este teor. No Portal de internacionalização UFRPE, por exemplo, estão apresentados os eventos realizados como o Fórum de Internacionalização (FORINTER) e a Feira de Internacionalização<sup>5</sup>.

Ademais, vimos que já são oferecidas disciplinas em que a LI é o idioma de comunicação. O objetivo das disciplinas não é ensinar a gramática ou conteúdos relacionados à língua. Essas disciplinas não são disciplinas regulares da grade dos cursos, são disciplinas eletivas. O que observamos é que as universidades pretendem incorporar o idioma em disciplinas da grade curricular, convidando, inclusive, professores visitantes para participarem da prática docente.

Com apoio em Larré (2019), concordamos que deve ser desenvolvido trabalho com gêneros textuais no ensino e aprendizagem de Inglês pois os gêneros são as formas de comunicação de uso cotidiano, relacionadas à aplicação real e prática da língua. Nos documentos analisados, observou-se que as atividades apontadas se

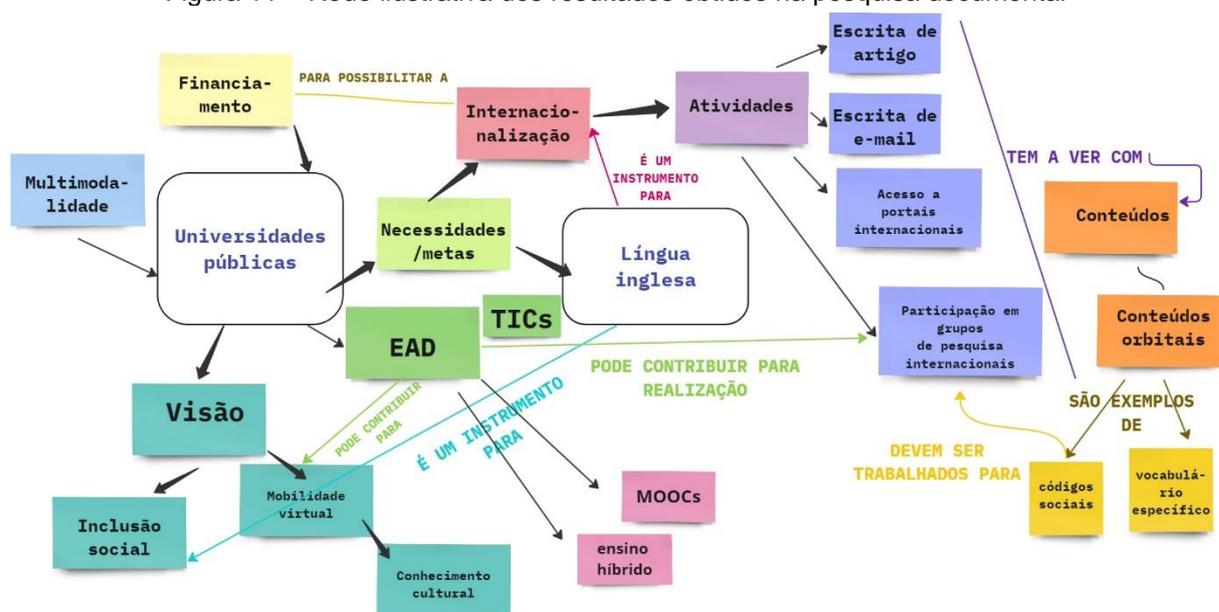
---

<sup>5</sup> Mais informações em: <https://international.ufrpe.br/>. Acesso em: 09 fev. 2024.

relacionam a gêneros textuais acadêmicos e sociais e também a gêneros virtuais. Ao mesmo tempo, observamos a relevância e necessidade de serem trabalhados conteúdos paralelos como, por exemplo, elementos da gramática, vocabulário específico relacionado à atividade/gênero-foco, e aspectos culturais. No Planejamento estratégico do PROGEL, é mencionada como meta a “publicação de artigos em conjunto com pesquisadores de outros países<sup>6</sup>, que coaduna com a importância de se trabalhar como conteúdo “códigos sociais”, por exemplo. Muitas atividades mencionadas nos documentos institucionais não são tarefas puramente cognitivas, envolvem também aspectos sociais, requerendo habilidades, competências e conhecimento de conteúdos como os códigos culturais de outros países.

Isso posto, inferimos as principais demandas e urgências institucionais: dar acesso ao aprendizado do idioma para promover inclusão social e democratização do conhecimento global; fortalecer o uso do idioma sob várias perspectivas visando à internacionalização da Universidade, fomentar as práticas de uso de tecnologias no sentido mais amplo e também como meio para aquisição do idioma, preparar os estudantes para participarem de atividades acadêmicas. Após a análise dos documentos, construímos, como propõe Saldaña (2013), uma rede ilustrativa dos resultados (Figura 11).

Figura 11 – Rede ilustrativa dos resultados obtidos na pesquisa documental



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

<sup>6</sup> Disponível em: <https://progel.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico>. Acesso em: 09 fev. 2024.

A partir dos dados obtidos fizemos um aprimoramento da proposta de “solução”, e concebemos uma segunda versão, com elementos congruentes também com as especificidades das universidades. Essa segunda versão apresentamos na seção 7.2.

## 7.2 REFINAMENTO DA PROPOSTA: SEGUNDA VERSÃO DO CONJUNTO DE DIRETRIZES

Como dito anteriormente, na amplitude desta pesquisa, não encontramos cursos ou disciplinas de Inglês on-line ou híbrido com o objetivo de preparar os alunos para atuarem em uma atividade acadêmica da vida real, sob uma perspectiva multimídia e multimodal. Neste primeiro ciclo, avaliando os dados obtidos na entrevista com a especialista, que é coordenadora do Núcleo de línguas de uma Universidade federal, e as questões institucionais na pesquisa documental, foi possível validar a nossa proposta.

Neste primeiro ciclo, percebemos a necessidade de a oferta de um curso para alunos de Pós-graduação ser um processo mais amplo, não apenas um curso ou disciplina com objetivos conteudistas. A ideia é de que seja processo que envolva ações de mobilização, de apresentação das questões institucionais, de relato das experiências de alunos que já participaram de período de Mestrado ou Doutorado sanduíche, dentre outros movimentos, para que os alunos possam ter uma visão para além do aprendizado do idioma. Nenhum estudante respondente do questionário (Fase 1, Etapa 2) mencionou a questão da internacionalização da Universidade. Então, tendo em vista as fragilidades dos programas e universidades que encontramos como resultados, a sugestão é que essas ações aconteçam dentro da disciplina ou curso que, neste caso, abrangeria não apenas a parte didática em relação aos conteúdos, mas também essas outras ações. Por isso que falamos em processo, não denominamos nesta segunda versão como curso ou disciplina. Isso foi especificado nesta segunda versão.

Ao longo das fases, encontramos como elementos positivos aspectos de teorias e abordagens diversas, o que foi ratificado neste ciclo. Assim, buscando

sustentação no aporte teórico, mantivemos como diretrizes os postulados das teorias e abordagens com potencial para contribuir com o ensino e a aprendizagem de LI.

Explicitamos, nesta segunda versão, mais especificamente as mídias, os recursos e as atividades sugeridas nos documentos, além de algumas orientações, exemplos de atividades, sugestões de formato, de planejamento e também questionamentos para serem discutidos no segundo ciclo de refinamento.

Acrescentamos, após as etapas neste ciclo, várias atividades que precisam ser realizadas em LI no âmbito da Universidade. Atividades que não são puramente científicas como: recepção de estrangeiros, atividades esportivas, dentre outras foram listadas como exemplos de atividades para as quais os estudantes podem ou precisam ser preparados.

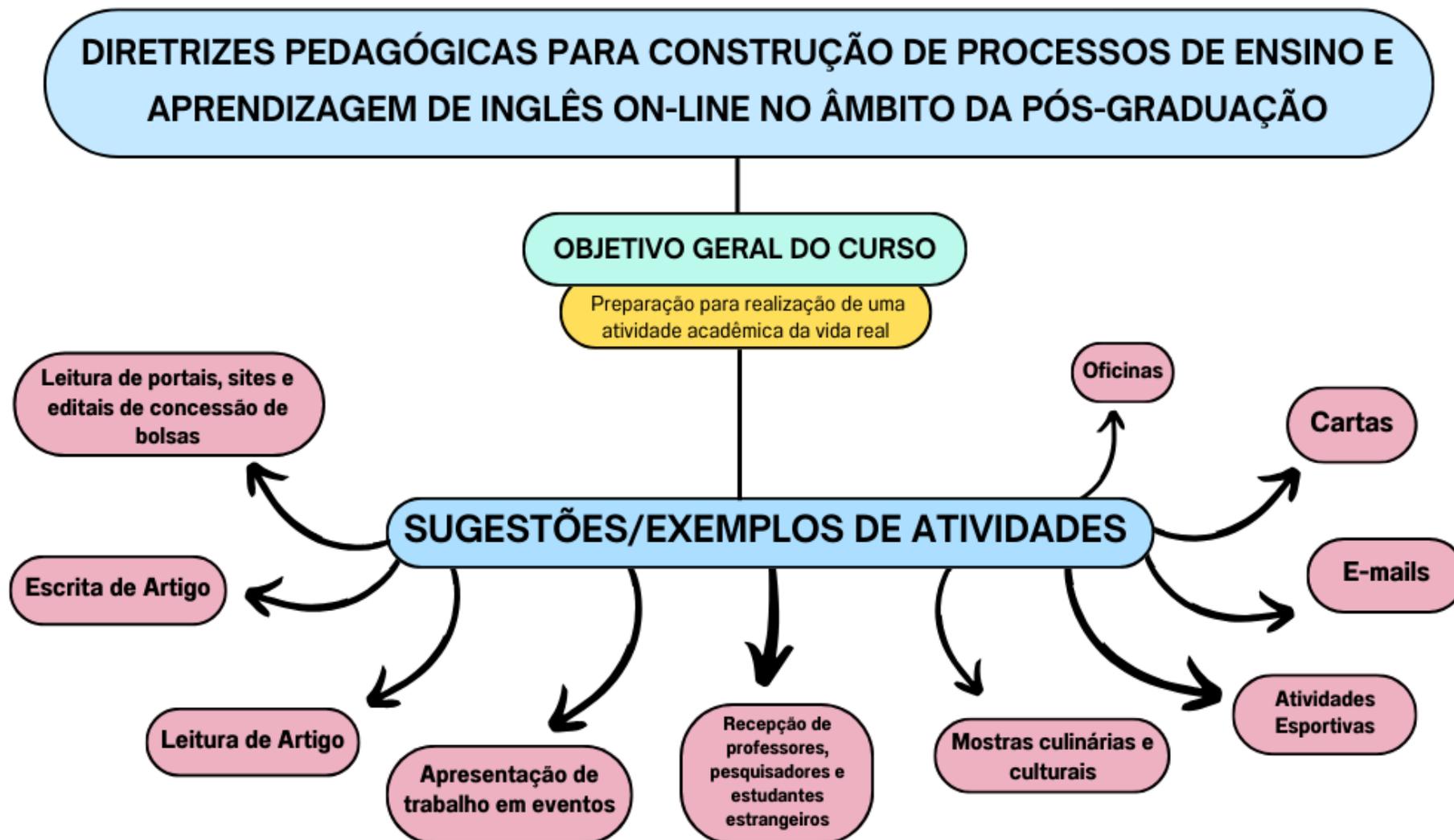
Na categoria de aspectos tecnológicos, incluímos como mídia *podcasts*. Os programas de Pós-graduação que analisamos nos documentos institucionais mencionam esse artefato como ferramentas de interesse dos estudantes. Ainda nesta categoria, acrescentamos a sugestão de cursos com a concepção de *MOOCs* pois pudemos ver a tendência de utilização desse formato de curso nos programas de Pós-graduação.

Na categoria ‘aspectos estruturais’, acrescentamos alguns exemplos de conteúdos paralelos levantados neste ciclo. O trabalho com conteúdos orbitais havia sido elucidado na fase anterior e, então, mantivemos a sugestão no conjunto de diretrizes nesta segunda versão.

Na categoria ‘aspectos didático-metodológicos’, sobre a diretriz ‘personalização da aprendizagem’, colocamos um direcionamento que foi ‘poder escolher qual atividade realizar’. Esse direcionamento pauta-se na perspectiva de aprendizagem e avaliação não-formais que defendemos. A sugestão é que sejam disponibilizadas diversas atividades de modo a atender às várias necessidades pedagógicas e estilos de aprendizagem, mas que nem todos os alunos precisem realizar todas as atividades, proporcionando, pois, personalização e flexibilidade.

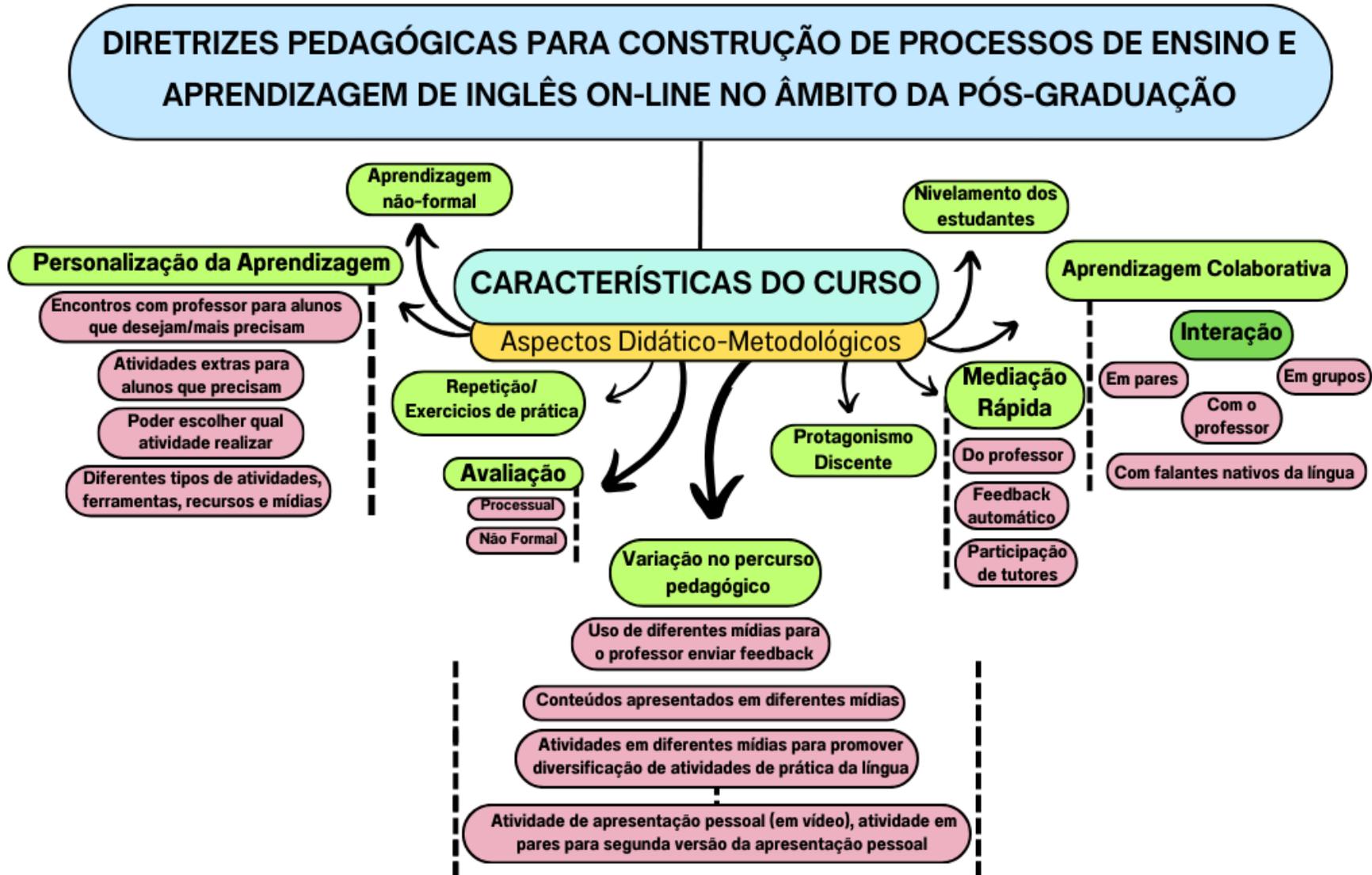
A segunda versão do conjunto de diretrizes está apresentada nas Figuras 12, 13, 14 e 15. A Figura 12 refere-se aos objetivos do processo de ensino e aprendizagem apontando a sugestão de objetivos e exemplos de atividades correspondentes. As Figuras 13, 14 e 15 são relacionadas às diretrizes sobre características do curso e apresentam, respectivamente, características em relação aos aspectos didático-metodológicos, aspectos estruturais e aspectos tecnológicos.

Figura 12 – Diretrizes pedagógicas relacionadas ao objetivo do curso



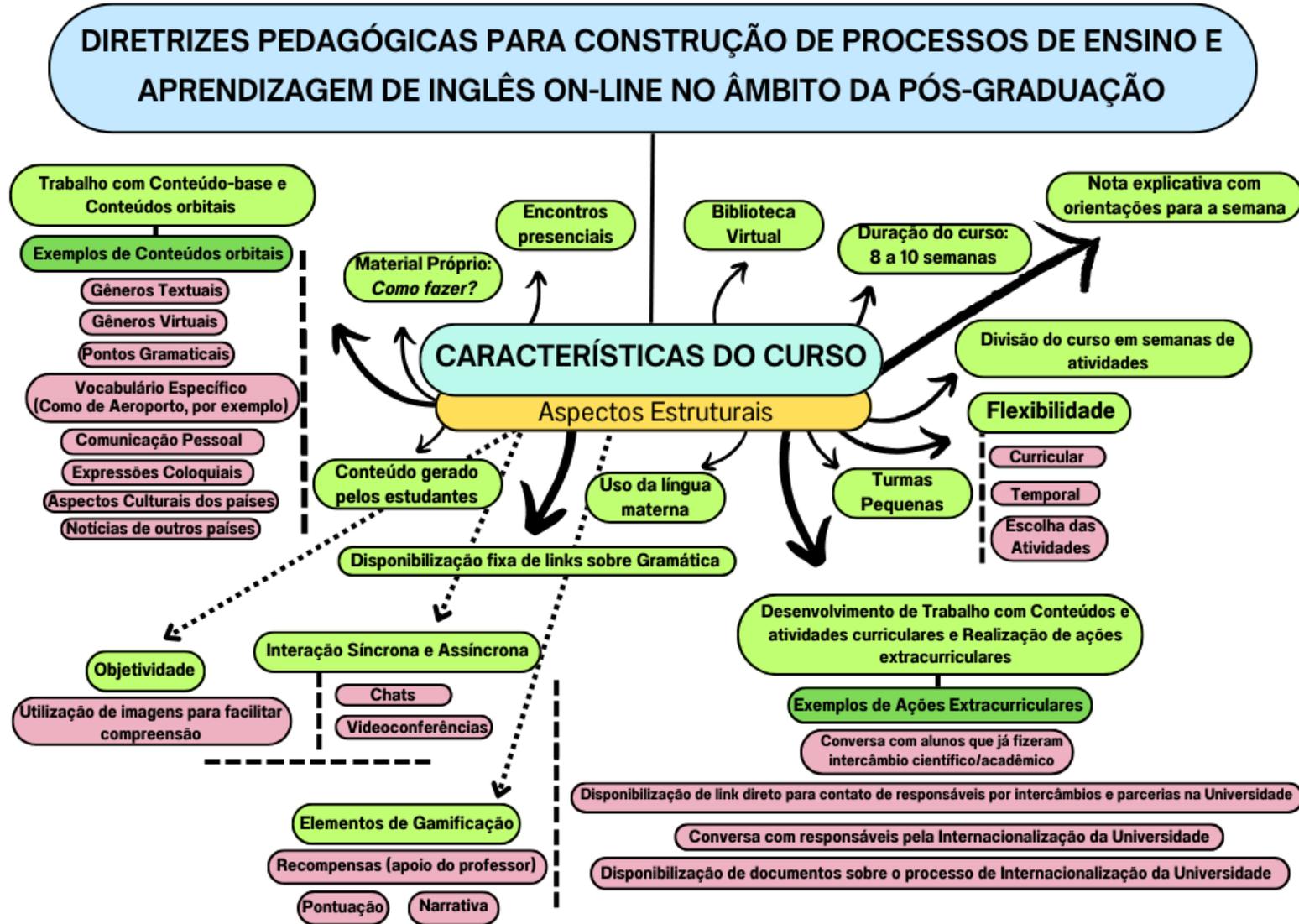
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 13 – Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos didático-metodológicos



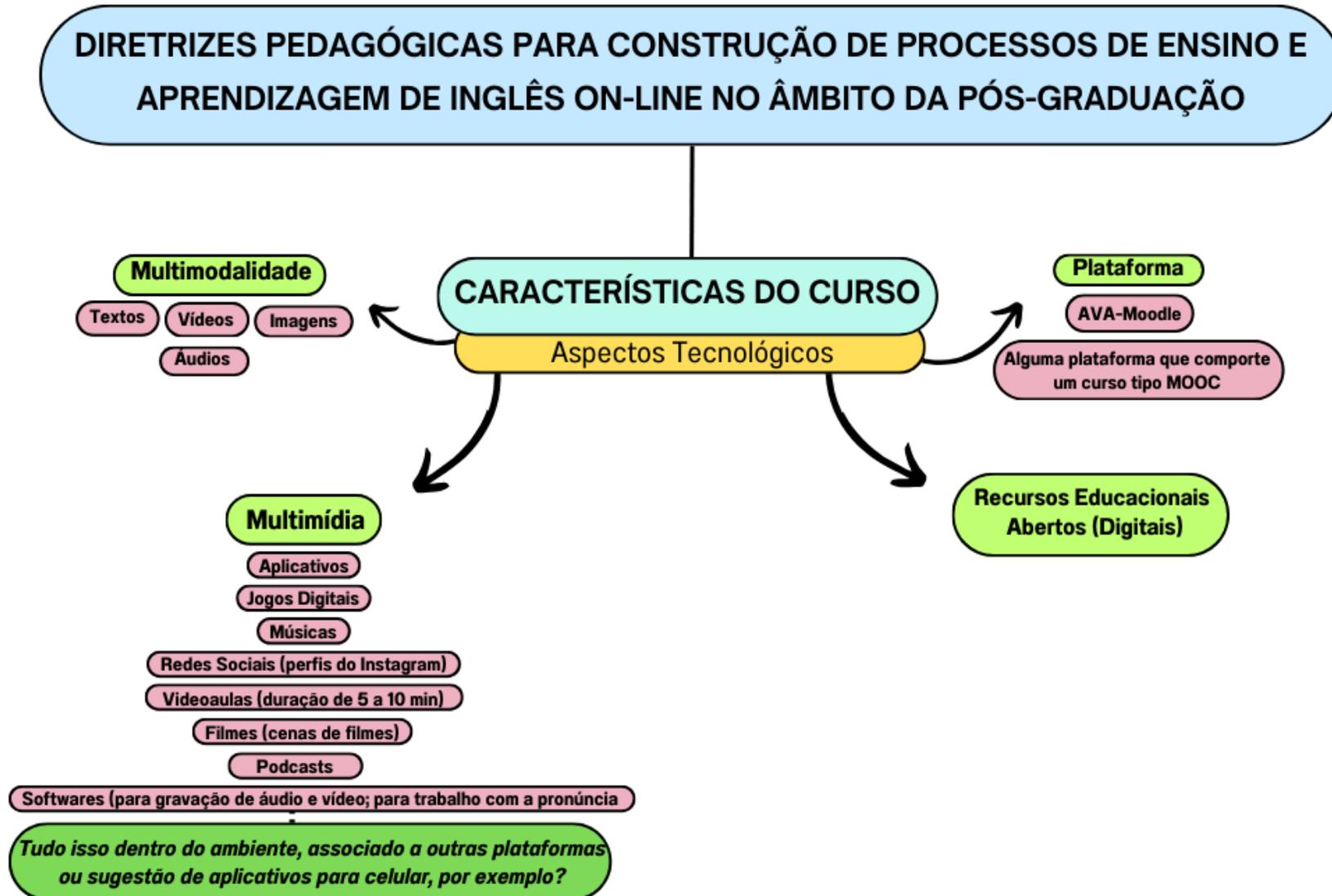
Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 14 – Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos estruturais



Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Figura 15 – Diretrizes pedagógicas – características do curso: aspectos tecnológicos



Fonte: Elaborado pela autora (2023)

## 7.3 SEGUNDO CICLO ITERATIVO

O segundo ciclo iterativo, que também faz parte da Fase 3, foi realizado em 1 etapa através de uma sessão de grupo focal com especialistas.

### 7.3.1 Grupo focal com especialistas

Nesta sessão de grupo focal, participaram dois especialistas, professores de Li com experiência em ensino on-line e baseado no uso de tecnologias.

O participante 1 possui Graduação em Comunicação, especialização em Linguística aplicada ao ensino de Língua inglesa, Mestrado em Psicologia Cognitiva e Doutorado em Design. Atuou no período de 2004 - 2016 como professor em cursos de LI com foco em turmas de adolescentes e adultos e com ênfase na preparação para exames de proficiência internacionais. A partir de 2017 passou a atuar como docente do magistério superior na modalidade EAD ministrando disciplinas relacionadas a tecnologias digitais em cursos de licenciatura e bacharelados. Colabora com o núcleo de idiomas da Universidade onde atua ministrando aulas de LI on-line para membros da comunidade acadêmica. Já ministrou também disciplinas de conteúdos regulares, mas cujo idioma de comunicação era o Inglês. A participante 2 é graduada em Letras, mestre em Teoria da Literatura e possui Doutorado em Línguas Românicas e certificação em TEFL. Tem experiência com o ensino de LI em projetos de extensão e Graduação universitária e para comunidades migrantes desde 2013. Ensina nas modalidades presencial e remota. Suas aulas de Língua inglesa são orientadas principalmente pela Abordagem Comunicativa, pelo ensino baseado em tarefas e pela integração das habilidades.

Convidamos os participantes por mensagem virtual através dos e-mails pessoais. Após o aceite dos participantes, combinamos o dia, horário e local para realização do grupo focal. Antes da realização da sessão, a pesquisadora enviou, por *e-mail*, a introdução da pesquisa para que os participantes pudessem ter informações mais aprofundadas sobre o estudo.

O grupo focal aconteceu presencialmente no dia 6 de dezembro de 2023, às 14:30. A sessão durou 2 horas e, com autorização dos participantes, foi gravada para que a pesquisadora não precisasse registrar os dados minuciosamente em tempo real

e pudesse mediar, participar da discussão durante o momento do grupo e também anotar suas reflexões.

O roteiro para condução do grupo focal foi inspirado no método *Sprint* (Knapp; Zeratsky; Kowitz, 2017) que é o método utilizado pelo *Google* para testar e aplicar novas ideias. Seguimos algumas orientações dos autores para condução das sessões de modo que os participantes se sintam à vontade e confortáveis. Assim, levamos um lanche com café, suco, refrigerante e água e foi entregue também um estojo com canetas, marca-texto, lápis, borracha, *post-it*, como um “*gift*” para os participantes (Anexo B). A Figura 16 mostra um registro fotográfico da sessão do grupo focal.

Figura 16 – Registro fotográfico da sessão de grupo focal com os especialistas



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Ao longo da sessão, a pesquisadora fez algumas intervenções, mediando a discussão de forma que os participantes se aprofundassem em algumas questões importantes.

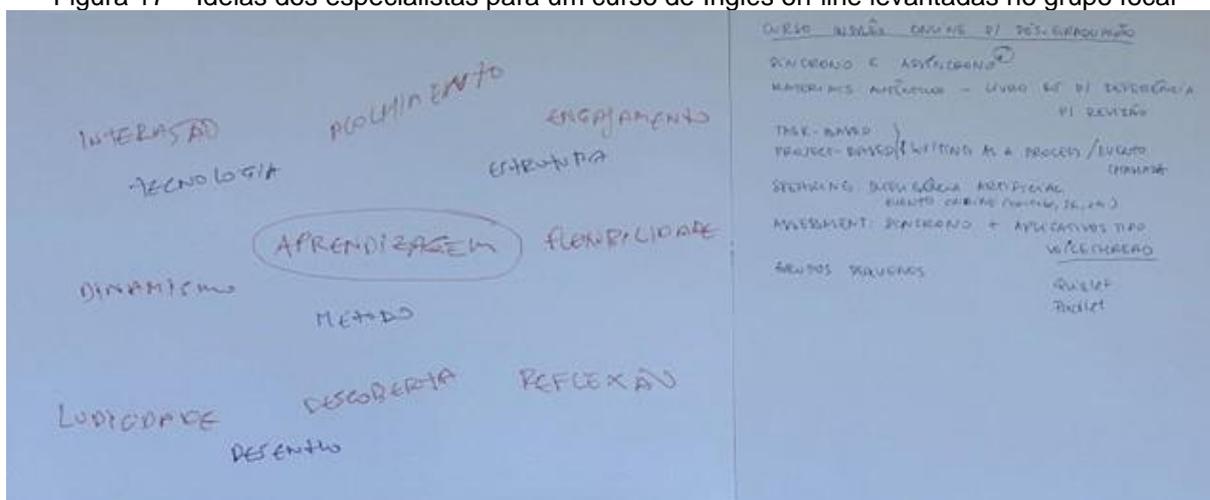
No começo da sessão, a pesquisadora apresentou os participantes, visto que os participantes ainda não se conheciam, e introduziu uma conversa informal. A pesquisadora sinalizou que os participantes poderiam lanche enquanto conversavam e esclareceu que os sujeitos da pesquisa não estavam sendo avaliados, que o objetivo era avaliar e aprimorar a proposta de solução apresentada. Nesse momento, os participantes assinaram o TCLE (Apêndice B). Em seguida, a pesquisadora pediu para

que os especialistas falassem um pouco sobre a sua formação e as experiências com ensino de LI on-line ou híbrido.

O participante 1 pontuou que durante a sua formação, sempre teve interesse e estudou sobre mídias e tecnologias na educação bem como sempre as utilizou em sua prática docente. Esse dado coaduna com o que afirmaram De Albuquerque (2017), Da Silva (2022) e Rabello (2020) sobre a familiaridade e uso de tecnologias pelos professores de LI. O participante menciona que fazia parte de um grupo na rede social *Facebook* do qual participavam professores de idiomas e que a formação multidisciplinar era uma característica dos colegas. A sua formação como professor de LI foi baseada, sobretudo, nas qualificações, nos treinamentos e cursos oferecidos pelas escolas de Inglês onde trabalhou e por instituições internacionais. A participante 2 também comenta sobre a formação multidisciplinar de vários colegas de profissão e como a tecnologia fazia parte da sua atuação docente desde o início da sua atuação como professora.

No segundo momento, a pesquisadora explicou um pouco sobre a construção das diretrizes, reforçou que o viés era pedagógico, mas que os participantes podiam comentar outras questões, como de *design* por exemplo, que achassem pertinentes. Em seguida, os participantes receberam uma prancheta com folhas em branco para que fizessem um *brainstorming* de ideias de como imaginam um curso de Inglês on-line no contexto da Pós-graduação. Esse '*brainstorming*' foi realizado no tempo entre 4 e 5 minutos e as ideias levantadas podem ser vistas na Figura 17.

Figura 17 – Ideias dos especialistas para um curso de Inglês on-line levantadas no grupo focal



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

Após esse momento, a pesquisadora entregou as imagens da segunda versão do conjunto de diretrizes (Figuras 12, 13, 14 e 15) para que os participantes pudessem analisar e propor alterações, destacar potencialidades, comentar aspectos relevantes, sugerir recursos, ferramentas e mecanismos para condução de atividades e procedimentos.

Os participantes mencionaram vários recursos e formas para realização de atividades e também sugeriram elementos para serem acrescentados e retirados do conjunto de diretrizes. Alguns desses pontos vamos exemplificar neste capítulo e os demais serão aprofundados no capítulo no qual será apresentada a versão final do conjunto de diretrizes.

Foi sugerido por exemplo: disponibilizar *sites* com testes de nivelamento online para os alunos realizarem no começo da disciplina; trabalho com linguagem para comunicação básica e apresentação pessoal independentemente da atividade acadêmica a ser realizada; uso da ferramenta quiz do *AVA-Moodle* como atividade que fornece feedback automático; retirar a diretriz acerca de material próprio tendo em vista a dificuldade para elaboração de um material específico para um curso; utilização e adaptação de materiais disponíveis; uso de materiais jornalísticos; recursos como o *site* [ello.org](http://ello.org), *Voice Thread*, *Padlet*, dentre outros; inserção de mídias como: HQ, infográficos, animações.

Os especialistas pontuaram que a associação entre plataformas é muito positiva considerando que algumas plataformas oferecem ferramentas mais adequadas para interação síncrona e outras para interação assíncrona, por exemplo. Entretanto, a sugestão é que haja uma 'plataforma-base' na qual a sala de aula virtual será construída e lá os estudantes tenham todas as orientações.

Da mesma forma, indica-se que sejam definidos, previamente, os recursos, plataformas que serão utilizadas em cada momento e tipo de atividade que será realizada na plataforma. Nessa mesma perspectiva, os especialistas destacam a importância de serem escolhidas plataformas de fácil acesso e usabilidade e que os alunos não precisem instalar muitos recursos, criar muitas contas. O *Google Classroom* foi, então, apontado como uma plataforma a ser utilizada, pois no contexto da Universidade, a maioria, ou todos os alunos, já possuem *Gmail*, corroborando o que afirmou Santos (2021). Também considerando a realidade dos alunos universitários, um dos participantes comentou que um dado recente mostrou que 33% dos estudantes da EAD da Universidade pública federal onde leciona têm como único

dispositivo, para acesso e realização do curso, o aparelho celular. É fundamental, dessa forma, que os recursos tenham uma boa adequação para celular.

Ainda sobre as salas virtuais, entrando um pouco na questão de *design*, foi mencionado que as salas virtuais não devem ser muito longas, nem com muitos elementos textuais e visuais para que os alunos possam ‘se encontrar’ facilmente no ambiente. O participante 1 mencionou um termo conhecido na seara de planejamento em EAD: “*scroll of death*”, que significa a rolagem extensa nas salas virtuais.

A respeito do nivelamento dos estudantes, foi comentado que dentro da realidade da Universidade, talvez não seja possível formar turmas com estudantes do mesmo nível linguístico e que, considerando que a proposta é a realização de uma atividade da vida real, haver essa heterogeneidade pode ser um elemento positivo. Esse dado fundamenta-se na TASHC, no pressuposto de que uma atividade social pode ser realizada, colaborativamente, por sujeitos com perfis diferentes que possuem uma motivação em comum para o desenvolvimento da atividade. Buscando sustentação em Vygotsky e Dewey e em Fonseca (2018), entendemos, ao mesmo tempo, a importância de não serem demandados movimentos de aprendizagem muito além da capacidade do aprendiz. Do mesmo modo, deve-se atentar para a motivação dos estudantes que possuem mais habilidades linguísticas. Sob essa ótica, mencionamos a sugestão dos participantes de serem utilizados os dois idiomas Inglês e Português nas aulas e também nos materiais disponibilizados. Os dados supracitados abrangem o conceito de ZDP de Vygotsky e também o conceito de personalização da aprendizagem (Mooney, 2013).

Aspectos como flexibilidade e aprendizagem não-formal haviam sido pontuados como elementos positivos nas análises dos dados realizadas ao longo das etapas. Para os especialistas, deve haver flexibilidade pensando sob o ponto de vista de o curso ou disciplina de Inglês ser oferecido fora do currículo formal, como uma atividade extracurricular, o que, conseqüentemente atrairia alunos por interesse e necessidade e não exigiria avaliação formal.

A flexibilidade curricular, por exemplo, deve ter um direcionamento do professor uma vez que o propósito é a realização de uma atividade. Para tanto, é necessário que os estudantes “sigam” um percurso que os conduza ao alcance do objetivo. A partir dessa discussão, entendemos que a concepção de professor apontada é pautada nos postulados de Tedesco *et al.* (2010), Antunes (2001) e Vygotsky, em que o professor atua como mediador e orientador dos percursos de aprendizagem.

A autoavaliação foi outro ponto sugerido para ser acrescentado ao conjunto de diretrizes. Os especialistas indicaram recursos com os quais os alunos podem fazer avaliação da pronúncia, por exemplo. Além disso, foi sugerida a construção de um diário de bordo que funcionaria tanto como mecanismo de avaliação quanto como elemento de “recompensa”, na medida em que o aluno pode visualizar o seu progresso ao longo do curso.

A autoavaliação pode contribuir para o desenvolvimento da autonomia que desempenha papel essencial na vivência do estudante de um curso a distância (Tedesco *et al.*, 2010; Moore; Kearsley 2008) e Harmer (2007) e Bittencourt (2015) destacam que os alunos adultos geralmente possuem experiência e habilidades para execução de processos como autoavaliação.

Outro aspecto que emergiu dos dados nas etapas que antecederam o grupo focal foi a ‘interação com falantes nativos da língua’. O princípio de relação social e interação em práticas sociais e culturais fundamenta-se no conceito de (multi)letramentos (Street, 2010). Apesar de a interação com nativos ter sido um aspecto positivo pontuado, observamos que o desconforto para usar o idioma em vivências sociais ainda é uma realidade para muitos estudantes. Nesse sentido, os especialistas, reiterando a importância da interação para a aprendizagem de LI, mencionaram o ChatGPT como ferramenta para que os alunos possam praticar a linguagem de maneira a se sentirem mais confortáveis para interagir com um falante da língua posteriormente.

Dewey (1938) nos fala que qualquer oportunidade de aprendizagem que é significativa para vivências futuras reais representa uma ‘experiência’, fundamento central do processo de aprender e ensinar. Nesse cenário, a tecnologia é o instrumento para movimentos e oportunidades de aprendizagem, traduzindo o que pontuou Mattar (2013) e convergindo para o que também ressalta Vygotsky a respeito da mediação por artefatos culturais.

Ainda sobre a comunicação com nativos, destacou-se o projeto ‘Teletandem’ como uma alternativa a ser viabilizada com as instituições.

No Quadro 29, estão dispostos os códigos criados a partir da análise dos dados na sessão de grupo focal com os especialistas.

Quadro 29 – Códigos criados a partir da sessão de grupo focal com os especialistas

<b>Nº</b>	<b>Códigos identificados</b>
1	Aparelho celular
2	Padrões de convívio social e cultural
3	Formação multidisciplinar de professores de LI
4	Integração entre plataformas- plataforma base
5	Recursos de fácil acesso e usabilidade
6	Aspectos de design
7	Turmas heterogêneas
8	Atividades afetivas
9	Códigos sociais
10	Curadoria de materiais e recursos já disponíveis
11	Utilização da LI e Língua Portuguesa
12	(Des)curricularização
13	Aprendizagem não-formal
14	Flexibilidade curricular direcionada e mediada
15	ChatGPT
16	Autoavaliação

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No capítulo seguinte, será apresentada a versão final da proposta de solução, que foi concebida como um conjunto de diretrizes pedagógicas.

## 8 DIRETRIZES PEDAGÓGICAS PARA CONSTRUÇÃO DE PROCESSOS DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA ON-LINE

“Pus o meu sonho num navio e o navio em cima do mar;  
depois, abri o mar com as mãos, para o meu sonho naufragar”  
(Cecília Meireles).

Neste capítulo, é apresentada a versão final da proposta de solução que se materializa no conjunto de diretrizes pedagógicas para auxílio à construção de processos de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line. O conjunto de diretrizes foi construído continuamente em diálogo com os sujeitos envolvidos, levando em consideração a comunidade da práxis. Ao longo das fases e ciclos iterativos, as diretrizes foram sendo levantadas e refinadas para composição do produto final.

As diretrizes estão divididas em duas categorias: objetivos e características do curso. Dentro da categoria ‘características do curso’, definimos três grupos: aspectos estruturais, aspectos didático-metodológicos e aspectos tecnológicos. Há também uma seção na qual apontamos mais especificamente os recursos, sugerindo nomes de aplicativos, plataformas, sites, ferramentas e etc. Na versão final, dispusemos orientações, formatos, dinâmicas e atividades que exemplificam os aspectos pontuados. Finalmente, além das diretrizes sob o viés pedagógico, acrescentamos alguns aspectos em relação ao *design* que emergiram dos dados e que consideramos relevantes.

A proposta foi sendo aprimorada tanto em relação ao conteúdo como à forma de apresentação, pois, na DBR, vê-se que é importante descrever detalhadamente os princípios de *design* (neste caso caracterizados como diretrizes pedagógicas) visto que, embora a solução não possa ser sempre generalizável, os princípios oriundos da pesquisa poderão orientar outros trabalhos futuros e contribuir para a construção de processos de ensino e aprendizagem mais congruentes com a realidade dos estudantes e da Universidade.

A nossa intenção não é propor uma solução implacável, pronta e engessada, intentemos compartilhar, de maneira aprofundada, as diretrizes que em nossa pesquisa foram evidenciadas para que possam ser adaptadas, complementadas,

reestruturadas no contexto da Pós-graduação e também replicadas (Machiavelli, 2021) em outras esferas.

## 8.1 OBJETIVOS DO CURSO

- O objetivo geral do curso deve ser a preparação dos discentes para realização de uma atividade acadêmica da vida real, ou seja, para que os alunos possam performar em alguma atividade que realmente precisem realizar dentro das suas atribuições como estudante/pesquisador na Universidade. Sugestões/ exemplos de atividades: produção escrita de artigo, leitura de artigo, apresentação oral de trabalhos em eventos, escrita de e-mails, escrita de cartas, apresentação oral em mostras culinárias, oficinas, participação em atividades esportivas, recepção de estudantes/ pesquisadores/ professores estrangeiros, leitura de portais, sites e editais, elaboração de pôsteres.
- Neste contexto, sugere-se a criação de um espaço/ momento (como um encontro síncrono por vídeo, um encontro presencial, um fórum) para escolha da atividade-alvo, de interesse/ necessidade coletiva dos estudantes bem como para o professor conhecer os alunos.
- Como as atividades acadêmicas relacionam-se a gêneros textuais, os conteúdos devem ter como foco o trabalho com gêneros textuais. Conteúdo principal: o gênero textual foco (relacionado à atividade) e gêneros orbitais que vão contribuir para a realização da atividade final.
- Ao mesmo tempo, podem ser trabalhados conteúdos paralelos como: pontos gramaticais, vocabulário específico relacionado à atividade-foco, códigos sociais e aspectos culturais de outros países, expressões coloquiais, gêneros virtuais, notícias de outros países e linguagem de comunicação pessoal.
- Proposição de atividade para apresentação pessoal. Sugestão de dinâmica para atividade: Professor faz uma apresentação escrita e oral (em vídeo) com informações como nome, nacionalidade, naturalidade, área de estudo, dentre outras informações pessoais. Alunos fazem a

mesma apresentação. Posteriormente, em pares, os estudantes refazem a atividade inserindo novas informações, como informações apontadas pelos colegas nas suas apresentações, por exemplo, e que não haviam inserido em sua própria apresentação.

- Além do trabalho com o conteúdo, o curso deve desenvolver e realizar ações extracurriculares no sentido de elucidar a importância da internacionalização da Universidade e também apresentar exemplos de vivências com a Língua inglesa, como experiências de intercâmbio e demais atividades realizadas por outros estudantes. Exemplos de ações: momento para conversa com outros alunos para relatos de experiências, disponibilização de *link* direto para contato com responsáveis por intercâmbios e parcerias internacionais na instituição, conversa com responsáveis e disponibilização de documentos sobre o processo de Internacionalização da Universidade, realização de eventos on-line, dentro do âmbito da disciplina.

O trabalho voltado para a realização de uma atividade acadêmica específica pode trazer contribuições para os estudantes não apenas pela participação e execução da atividade, mas também pelos conhecimentos plurais que são adquiridos no percurso. Os estudantes podem atribuir outros significados e, dessa forma, outros resultados e desdobramentos são alcançados e evidenciados.

Por mais que o professor, os pares e até o próprio aluno, orientem e definam os percursos e objetivos de aprendizagem, as possibilidades e oportunidades dentro do contexto digital podem redimensionar os movimentos de aprendizagem e as construções realizadas. Em processos de ensino e aprendizagem on-line, permeados por inúmeras tecnologias, o próprio planejamento, como em relação aos materiais utilizados, pode ser redirecionado devido à interação, às trocas, a atuação dos alunos na busca pelo aprendizado, que, no acesso aos materiais propostos, por exemplo, podem encontrar novos e até “melhores” recursos pedagógicos e caminhos de aprendizagem (Dantas, 2017).

O processo de ensino e aprendizagem com a finalidade de desenvolver a capacidade de atuar em uma atividade social possui uma dimensão coletiva, porém, entendemos que conquistas e progressos individuais também resultam deste processo.

## 8.2 CARACTERÍSTICAS DO CURSO

- ASPECTOS DIDÁTICO-METODOLÓGICOS
  - Associação consciente entre aspectos oriundos de algumas teorias de aprendizagem que contribuem para a aquisição da Língua inglesa. Exemplos: interação (sócio-interacionismo), repetição (behaviorismo), protagonismo discente (construtivismo), mediação do professor (construtivismo), reforço positivo e recompensa (behaviorismo).
  - Afetividade, empatia e humildade. Esses elementos não apareceram explicitamente nos dados obtidos ao longo do estudo. Entretanto, os aspectos humanos são extremamente relevantes para qualquer processo de aprendizagem, sobretudo de Língua inglesa em que percebemos as dificuldades e barreiras emocionais enfrentadas pelos estudantes para utilizar o idioma.
  - Condução de um processo de ensino e aprendizagem voltado para as especificidades dos alunos adultos, atentando para a não infantilização do processo.
  - Na perspectiva de aprendizagem para (e relacionada com) a vida, elementos (artefatos, práticas, costumes, gostos) do cotidiano e com os quais os estudantes tenham uma relação afetiva e familiarizada devem ser inseridos no processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, sugere-se um exemplo de atividade na qual os alunos tenham que comentar músicas em LI que gostam ou que lhes marcaram (Anexo A). A atividade apresentada no Anexo A foi realizada por um participante da pesquisa, professor de LI, em uma das suas aulas de LI on-line. Percebe-se, observando a quantidade de participações no fórum no AVA, o grande interesse e envolvimento dos estudantes pela proposta da atividade.
  - Aprendizagem não-formal. O prisma através do qual entendemos o processo de ensino e aprendizagem de LI na Universidade deve ultrapassar a perspectiva de atender aos moldes do currículo

formal, considerando, por exemplo, o formato de avaliação e a flexibilidade curricular, no sentido de o planejamento ser cíclico atendendo às demandas que surgem durante o percurso. Além disso, a adesão do estudante deve acontecer por interesse e necessidade.

- Aprendizagem colaborativa: atividades em pares, em grupos, interação com o professor. Envolvimento do aluno no percurso pedagógico, sugerindo, por exemplo, materiais, atividades, recursos.
- Para momentos de atividades em pares e em grupos, observar os perfis dos estudantes para agrupá-los de maneira que todos possam participar. Por exemplo, em atividades de oralidade, ao agrupar alunos muito falantes e alunos menos comunicativos pode ocorrer de o aluno menos comunicativo não participar efetivamente.
- Interação com falantes da língua: alguns estudantes podem não se sentir preparados para essa interação. Assim, uma ideia é o aluno utilizar o ChatGPT para treinar essa comunicação e posteriormente tentar a comunicação com falantes de Inglês.
- Personalização da aprendizagem: flexibilidade, encontro com professor para alunos que desejarem/ precisarem, atividades extras para alunos que precisam, opção de escolher qual(is) atividade(s) realizar, uso de diferentes e variados recursos e atividades.
- Variação no percurso pedagógico: conteúdos apresentados em diferentes mídias e proposição de atividades diversificadas em relação a formato e mídias.
- Flexibilidade na proposta didático-pedagógica: oferecer mais de uma possibilidade para o estudante e deixá-lo “decidir” quais atividades realizar e quais materiais acessar.
- Utilização dos dois idiomas (Português e Inglês) na elaboração do curso como um todo, incluindo materiais. Vídeos com legendas são um exemplo de possibilidade. Observar o perfil da

turma para planejamento neste sentido, definindo de que maneira será feito o uso da língua materna e da língua estrangeira.

- Exercícios de prática: escritos e orais. Sugestão de exercícios de repetição, leitura escutada, escrita processual.
- Avaliação não-formal e realizada de forma processual e através de autoavaliação. Sugestão de diário de bordo em que os alunos possam anotar conteúdos, palavras novas, materiais acessados. Esse diário pode ser um elemento de gamificação em que o aluno vai visualizando o seu progresso. (A gamificação é a inserção de elementos de jogos, como pontuação, narrativa, premiação, observação de progresso, no processo pedagógico com o objetivo de motivar, engajar os estudantes).
- Feedback rápido: feedback automático enviado pelos recursos tecnológicos e feedback do professor.
- Enviar feedback através de diferentes mídias, considerando o teor da atividade e da própria intervenção que o professor precisa realizar
- Atuação de tutores auxiliando o trabalho do professor da disciplina.
- Avaliação do processo ao final do curso para que os alunos possam refletir sobre os aprendizados, os significados atribuídos e os resultados obtidos para além da realização da atividade acadêmica da vida real.
- Compor um grupo de professores e especialistas em ensino de LI para curadoria e escolha de materiais.

- ASPECTOS ESTRUTURAIS

- Perspectiva multimídia, ou seja, utilização de mídias variadas e recursos que integrem mais de uma mídia.
- Multimodalidade: (1) uso de textos, áudios, imagens e outros modos; (2) associação entre teorias e abordagens: utilização de elementos de teorias e abordagens adequados aos objetivos de

aprendizagem; (3) reflexão acerca do arranjo visual da sala virtual pois essa organização do AVA, bem como a escolha dos elementos têm influência na construção de sentido pelos sujeitos e também nos percursos de aprendizagem.

- Associação entre plataformas e recursos.
- Definição de uma plataforma base na qual a sala virtual do curso estará disposta. Se houver associação entre plataformas, definir quais plataformas serão utilizadas para cada tipo de atividade. Exemplo: as interações síncronas acontecerão sempre na mesma plataforma, as interações assíncronas acontecerão sempre no recurso X, etc.
- Apesar da proposta de aprendizagem não-formal, faz-se necessário que haja uma programação a ser seguida para que os alunos consigam atingir o objetivo de realizar uma atividade. Não somente, para que os alunos possam interagir e aprender colaborativamente, é preciso que estejam em contato com os mesmos conteúdos no mesmo momento. A flexibilização acontece a partir da disponibilização de mais de uma possibilidade, da variação de atividades, recursos e caminhos pedagógicos e a partir da avaliação não-formal.
- Divisão do curso em semanas de atividades.
- Nota explicativa sobre a programação e orientação da semana.
- Duração do curso: 8 a 12 semanas.
- Carga horária: entre 60h e 180h.
- Composição de turmas pequenas.
- Realização de, pelo menos, 1 encontro presencial.
- Sobre nivelamento dos estudantes: na proposta de realização de uma atividade relacionada ao contexto real e dentro de uma perspectiva multimídia e multimodal em que se pretende personalizar a aprendizagem, compreendemos que os estudantes não precisam ser nivelados em relação às competências linguísticas assim como acontece na vida real. Entretanto, é importante atentar para a (des)motivação em razão do nível de dificuldade (muito elevado ou muito aquém). Em

relação às áreas e necessidades de estudo e atividades, é interessante que os alunos sejam agrupados considerando esse aspecto para que os estudantes possam ter um objetivo em comum.

- Disponibilização de sites para testes de nivelamento para os estudantes que desejem realizar.
  - Objetividade: utilização de imagens para facilitar a compreensão. No entanto, evitar a poluição visual da sala virtual (tais aspectos de *design* também estão pontuados nesta seção).
  - Disponibilização fixa de materiais sobre gramática da Língua inglesa (materiais explicativos e exercícios).
  - Interação síncrona e assíncrona. Sugestão de definir uma plataforma/ ferramenta na qual acontecerá a interação síncrona e o mesmo com a assíncrona para que os alunos já saibam qual recurso utilizar. Ferramentas: chats, videoconferência.
  - Utilização de produções autorais dos estudantes como materiais e ferramentas de aprendizagem.
  - Adaptação e uso de materiais disponíveis tendo em vista as implicações para construção de material próprio.
- 
- ASPECTOS TECNOLÓGICOS
    - Sugestões de recursos multimodais: textos, vídeos, áudios, imagens, infográficos, mapas conceituais e mentais, HQs, animações.
    - Sugestões de recursos multimídia: softwares para gravação de voz e vídeo, canais do Youtube, aplicativos de vocabulário, dicionário, jogos, músicas, redes sociais (perfis no instagram), videoaulas (sugestão de duração: 5 a 10 min), audiolivros, trechos de filmes, cenas de seriados, podcasts, trechos de conteúdos jornalísticos.
    - Sugestões de plataformas para a sala virtual: *AVA-Moodle*, *Google Classroom*.

- Evitar recursos que tenham que ser baixados, instalados e recursos para os quais os alunos tenham que criar novas e diferentes contas. O ideal é que os recursos tenham vinculação com as contas de Gmail que a maioria dos estudantes já possuem.
- Para indicação de softwares para uso dos estudantes: recursos intuitivos e de fácil acesso considerando gratuidade, por exemplo.
- Utilizar recursos compatíveis e de fácil acesso nos aparelhos móveis pois uma grande parte dos estudantes utiliza apenas o aparelho celular para acessar os cursos.
- Considerar as condições orçamentárias e estruturais das universidades para aquisição, desenvolvimento e manutenção de algumas dinâmicas tecnológicas e tecnologias de ponta.
- Propor também atividades que não demandem uso da internet.
- Proposição de diferentes recursos tecnológicos para prática da pronúncia e oralidade tendo em vista que a fala é uma habilidade de expressiva limitação dos estudantes.

### 8.3 SUGESTÕES DE RECURSOS, FERRAMENTAS E MATERIAIS

- App Duolingo
- Chat GPT
- Perfis no instagram:
  - ✓ egrammartips
  - ✓ outliersacademy
  - ✓ teacherdaf
  - ✓ soenglish
  - ✓ teacherdosfamosos
  - ✓ gemeasdoingles
  - ✓ teacherallanatakara
  - ✓ mathjerke
  - ✓ englishclose2u.

- ✓ promova
- ✓ ewaenglish
- ✓ teachpedia\_br
- ✓ professormerson
- ✓ inglesdarling
- ✓ influxbr
- Teletandem/ E-tandem (para interação com falantes de outras línguas)
- Site elllo.org (há vários materiais e sugestões para professores)
- Site test-english.com (para exercícios de gramática)
- Site BBC Learning English
- Site Cambridge (<https://www.cambridgeenglish.org/>)
- Quizlet
- Voicethread
- Padlet
- Kahoot
- Plataformas de livros didáticos como da editora Pearson, por exemplo, que fornecem feedback personalizado a partir dos erros e acertos dos estudantes nas atividades.
- Zoom
- Google Meet
- Jamboard
- ISCollective
- Worksheet Library
- Google Tradutor
- Miro
- MindMeister
- Link com frases e vídeo sobre expressões básicas:  
<https://www.mosalingua.com/pt/frases-em-ingles-com-traducao/>
- Links com palavras mais usadas em textos acadêmicos
  - <https://englishpos.com.br/as-60-palavras-mais-usadas-nos-textos-academicos-em-ingles/>
  - <https://englishpos.com.br/as-60-palavras-mais-usadas-nos-textos-academicos-em-ingles-parte-ii/>

- Sites para exercícios de gramática
  - <https://www.perfect-english-grammar.com/grammar-exercises.html>
  - [https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises\\_list/alle\\_grammar.htm](https://www.englisch-hilfen.de/en/exercises_list/alle_grammar.htm)
  - <https://learnenglish.britishcouncil.org/grammar>
  - <https://www.english-grammar.at/>
  - <https://agendaweb.org/grammar-exercises.html>

#### 8.4 ASPECTOS DE *DESIGN*

- Observar a interface do curso ao ser acessado pelo celular para ajustar caso a interface não esteja adequada à tela desse tipo de aparelho.
- Evitar que o estudante gaste, ao acessar a sala de aula virtual, muito tempo com o que não é cognitivo.
- Como a sugestão é que a sala de aula virtual e a própria disciplina seja conduzida utilizando os dois idiomas (Língua inglesa e Língua portuguesa), observar a melhor forma de disponibilizar a comunicação nas duas línguas sem “poluir” o AVA. Indica-se que não seja feita tradução de todos os conteúdos dispostos na sala de aula.
- Diminuir a quantidade de cliques para que o aluno acesse materiais, realize as tarefas propostas, dentre outras ações a serem realizadas dentro da sala virtual.
- Limitar a rolagem de tela para que a sala de aula não se torne cansativa e para que as informações não deixem de ser vistas pelos estudantes.
- Adotar padrões e regularidades para que os estudantes saibam onde encontrar as atividades, as orientações e etc.
- Utilizar atratores visuais para pontos importantes dentro do AVA.
- Fazer uso de recursos multimodais diversificados para indicar informações e ações a serem realizadas pelos alunos. Por exemplo, para chamar a atenção para uma nova atividade, utilizar um símbolo específico, no lugar de colocar o ‘recado’ em forma de texto escrito.
- Evitar muitos textos e também muitas imagens para não poluir visualmente o AVA.

- Atentar para questões de acessibilidade e inclusão ao escolher recursos e estruturar o AVA.
- Formar uma equipe multidisciplinar para construção da sala de aula no ambiente virtual de aprendizagem.

## 9 CONCLUSÕES

“O que vale na vida não é- apenas- o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim, terás o que colher” (Cora Coralina).

Esta pesquisa teve início antes de o Doutorado realmente começar. As inquietações para esta tese surgiram quando observamos na nossa prática docente na Universidade e também na vivência como aluna no Mestrado que, na contramão da importância da Língua inglesa para a formação acadêmica e profissional do estudante, apresentava-se um cenário de grandes limitações e dificuldades por parte dos alunos e alunas de Pós-graduação para atuação em atividades acadêmicas e científicas no idioma. Embora soubéssemos que é impossível adquirir fluência em um idioma, sobretudo na fase adulta, nos limites temporais e estruturais de um curso curto, acreditávamos que poderíamos contribuir para atenuar as barreiras e potencializar a participação dos discentes da Pós-graduação em atividades acadêmicas em Língua inglesa se levássemos em consideração os interesses, as necessidades e os contextos dos estudantes e da Universidade e puséssemos um olhar para as urgências de uso da língua na “vida que se vive”.

Toda essa reflexão teve fundamentação teórica na perspectiva sócio-histórico-cultural a partir, principalmente, das contribuições de Dewey e Vygotsky, em que vemos a aprendizagem em consonância com a vida real, no diálogo entre a Educação a distância e o processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa, ao observarmos que a EAD poderia ser uma alternativa para facultar o aprendizado da língua na Universidade, e também nos conceitos de (multi)letramentos, multimodalidade e multimídia, que apresentam confluências com a contemporaneidade. As novas construções da sociedade impactam os padrões de ensinar e aprender e mostram a necessidade de os processos didático-pedagógicos dialogarem com os sujeitos do momento histórico-cultural vigente, visto que a educação é um elemento de coesão social. Essa necessidade de atender às demandas reais dos sujeitos contempla as particularidades (formas de se relacionar, de aprender, de ser, de se comunicar) do mundo onde este estudante está inserido, e engloba também as demandas da sua vida, ou seja, ‘para quê’, ‘por quê’ e ‘onde’ o estudante vai aplicar e precisar do conhecimento em foco. Assim, o trajeto da pesquisa

foi conduzido seguindo a DBR, que é uma metodologia de pesquisa que propõe intervenções educacionais para melhorar resultados de ensino e aprendizagem em **contextos reais**, a partir de um problema ou desafio identificado, em colaboração, por sujeitos da prática. Essas intervenções educacionais configuram-se como ‘soluções’ para o problema.

O objetivo geral do estudo foi investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, no âmbito da Pós-graduação, para desenvolver um conjunto de diretrizes para construção de futuros processos pedagógicos com foco nas necessidades reais dos estudantes e das Universidades públicas, na hipótese de que um processo de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, voltado para a participação discente em uma atividade acadêmica da vida real, e em uma perspectiva de multiletramentos, multimídia e multimodal atendia mais adequadamente às necessidades da Pós-graduação *stricto sensu*.

Foram realizadas quatro fases, seguindo a DBR, através das quais os objetivos (geral e específicos) propostos para a pesquisa foram plenamente alcançados. Na primeira fase da DBR, fizemos a análise do problema junto a pesquisadores e sujeitos envolvidos no contexto. Esta fase estava relacionada aos objetivos específicos (1) ‘Mapear, na literatura, experiências de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line e levantar aspectos positivos e fragilidades nessas experiências’ e (2) ‘Identificar as necessidades, experiências, competências, interesses e visão dos estudantes da Pós-graduação (*stricto sensu*) em relação à Língua inglesa’.

Nesta primeira fase, realizamos um mapeamento sistemático da literatura (Etapa 1) com vistas a identificar modelos de cursos e disciplinas de LI on-line já documentados. Como resultados, elencamos 19 modelos de cursos e disciplinas. Os modelos foram identificados fazendo uma associação entre os objetivos dos cursos e as características em relação, principalmente, aos recursos utilizados e ao papel do professor e do aluno. A maioria dos cursos tinha como objetivo o desenvolvimento de uma habilidade da língua (ler, escrever, falar ou ouvir) e acerca das características, a maioria dos cursos era ofertado utilizando uma única plataforma, sem fazer uso de softwares externos e com interação com o professor e com os outros estudantes. Apesar da pouca exploração de recursos multimídia e integração entre ferramentas nos formatos da maioria dos cursos, nos cursos cujos formatos ofereciam variedade de recursos, mídias e atividades, esse aspecto foi considerado exitoso. E como principais aspectos negativos, identificamos a pouca dinamicidade, ausência de

interação, pouca flexibilidade e dificuldade em aplicar o aprendizado em uma vivência real. Foi encontrado apenas um curso com o objetivo de preparar os estudantes para uma atividade real, porém, esse curso não tinha um formato voltado para a multimodalidade e multimídia.

Ainda na Fase 1, na Etapa 2, aplicamos um questionário com 9 perguntas direcionadas a estudantes de cursos de Mestrado e Doutorado de Universidades públicas federais e confirmamos que há pouca participação dos estudantes em atividades acadêmicas em LI em razão das barreiras linguísticas e pessoais. Os estudantes apontaram as dificuldades do cotidiano para realizarem cursos regulares presenciais e elencaram alguns elementos negativos acerca de cursos realizados anteriormente, como cursos descontextualizados, propostas infantilizadas, pouca interação, recursos inadequados e pouca variação de atividades, mídias e recursos.

Os dados oriundos da Fase 1 foram analisados em confronto com a teoria, na Fase 2, para composição da primeira versão do conjunto de diretrizes pedagógicas atendendo ao objetivo específico (3) 'Elaborar uma proposta de conjunto de diretrizes para construção de processos de ensino e aprendizagem de LI on-line'. O conjunto de diretrizes foi construído, neste primeiro momento, apresentando duas categorias: objetivos do curso e características do curso, sendo essa última categoria, dividida em aspectos didático-metodológicos, aspectos estruturais e aspectos tecnológicos.

As diretrizes foram refinadas ao longo de dois ciclos de validação e aprimoramento, na Fase 3 da pesquisa. No primeiro ciclo, foi realizada uma entrevista com uma especialista em ensino de LI e uma análise documental, atendendo ao objetivo específico (4) 'Refinar a proposta de solução junto a especialistas e a partir de documentos institucionais'. Na Etapa 1 da Fase 3, na entrevista com uma especialista, que atua na coordenação do Núcleo de línguas de uma Universidade pública, verificamos que ainda não há cursos com foco em uma atividade da vida real no âmbito dessa instituição. Além disso, observou-se que a maioria dos alunos dos cursos ofertados são estudantes de Mestrado e Doutorado, evidenciando a grande procura por cursos em Língua inglesa tendo em vista as demandas e exigências da Pós-graduação. Observamos também que os docentes dos cursos preferem o formato híbrido apesar de não utilizarem uma grande variação de recursos tecnológicos em suas práticas. Foram elencados também exemplos de recursos, atividades e características positivas dos cursos existentes como: turmas pequenas, interação síncrona, mediação do professor.

Na Etapa 2 ainda da Fase 3, foi realizada uma pesquisa documental em que foram analisados 8 documentos para verificar as demandas institucionais, incluindo todas as esferas da Universidade: alunos, professores, cursos, legislação, etc. Verificamos, nesta etapa, que a Língua inglesa é um instrumento essencial para apoiar o processo de internacionalização, que vem sendo uma demanda latente na Universidade. Em decorrência disso, as atividades que precisam ser realizadas englobam, por exemplo, recepção de estudantes e professores estrangeiros, acesso a portais de intercâmbio e participação em grupos de pesquisa internacionais. Neste sentido, os objetivos dos cursos relacionam-se também ao trabalho com conteúdos orbitais como códigos sociais, aspectos culturais de outros países. Ademais, foi possível verificar que a Universidade visa à inclusão social que pode ser potencializada pela mobilidade virtual e conhecimento cultural. Observamos ainda que a EAD (e neste contexto inclui-se o ensino híbrido e os *MOOCs*), a utilização das tecnologias digitais e práticas de multimodalidade já estão consolidadas nas realidades de muitos programas de Pós-graduação na Universidade pública federal, apesar das limitações de ordem orçamentária e estrutural, mas que ainda pretende-se fortalecer o ensino on-line de maneira mais global no âmbito da Universidade.

Finalmente, a partir da pesquisa documental, percebemos que o aprendizado de Língua inglesa na Universidade não deve ser direcionado apenas para os estudantes, deve ser estendido para a comunidade universitária como um todo, incluindo docentes, técnicos-administrativos, terceirizados e demais membros, pois a necessidade de comunicação em língua estrangeira na Universidade ultrapassa os limites das salas de aula.

Após a realização do primeiro ciclo, foi elaborada a segunda versão do conjunto de diretrizes. O segundo ciclo iterativo realizado também na Fase 3 foi uma sessão de grupo focal com especialistas para refinamento da segunda versão da proposta de solução. Nesta etapa, mais especificamente, foram levantadas sugestões de recursos, atividades, dinâmicas e ferramentas. Não somente, corroboramos o papel fundamental do professor no percurso de construção do aprendizado do idioma, sobretudo no contexto on-line. Vimos, ainda, a partir dos dados que emergiram da discussão no grupo, que a formação e atuação de muitos professores de LI é de caráter multidisciplinar e que esses professores possuem bastante familiaridade e interesse pelo uso de tecnologias digitais para condução de suas aulas.

Ainda como resultado de pesquisa, observamos a potencialidade do ensino híbrido que, hoje, permeia as dinâmicas do ensino presencial e da modalidade a distância e, nesta direção, vimos que, em muitos contextos, o que se denomina como 'ensino on-line' denota a configuração do ensino híbrido. Não somente, verificamos a importância da estruturação dos cursos considerando a grande utilização pelos alunos do aparelho celular como recurso para acesso aos cursos. Foi especialmente importante descobrir que os processos de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line não precisam de esforços elevados no sentido de implementar e utilizar tecnologias de ponta. Há muito para ser explorado e aprofundado com as tecnologias já disponíveis e de fácil acesso.

As respostas das questões norteadoras da pesquisa 'Quais as necessidades reais em relação ao uso da Língua inglesa no âmbito da Pós-graduação stricto sensu?' e 'Especificamente, quais são os aspectos pedagógicos, considerando abordagens, métodos, formato e recursos, que devem integrar um processo de ensino e aprendizagem de LI on-line?' foram traduzidas no conjunto de diretrizes pedagógicas para construção de processos de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line. Consideramos este conjunto de diretrizes a principal contribuição desta tese. Para isso, como dito anteriormente, contamos com a participação de estudantes e especialistas, sujeitos envolvidos na práxis, e enveredamos pelas questões mais institucionais no sentido de dar robustez aos princípios a serem levantados. Acreditamos que essa integração de três dimensões reflexivas em relação ao objeto é um destaque do nosso estudo. Nesta mesma direção, entendemos que a escolha da DBR para condução da pesquisa foi muito assertiva.

Acerca das diretrizes, que foram divididas em categorias como: objetivos do curso, aspectos didático-metodológicos, aspectos estruturais e aspectos tecnológicos e descritas de maneira detalhada, incluindo orientações e sugestões de atividades e recursos, enfatizamos algumas que corroboram a tese levantada para este estudo: aprendizagem contextualizada com a realização de uma atividade real, associação consciente entre aspectos oriundos de algumas abordagens e teorias de aprendizagem, mediação do professor, variação de mídias, recursos, ferramentas e atividades, aprendizagem colaborativa, desvinculação da perspectiva de formalidade do currículo, modalidade híbrida, aporte tecnológico de fácil acesso, usabilidade e adesão orçamentária e amorosidade e empatia.

Além disso, algumas outras contribuições da pesquisa são:

- Estado da arte na área de ensino e aprendizagem de Língua inglesa on-line, que poderá apoiar pesquisadores no sentido de ter uma visão geral de como está a seara em questão.
- Foi possível verificar que a área temática do ensino e aprendizagem de LI on-line no contexto da Pós-graduação, principalmente no Brasil, é ainda pouco explorada. Então o estudo pode auxiliar na identificação das lacunas existentes e das oportunidades para novas investigações.
- Apontamento dos modelos já documentados de cursos e disciplinas de LI on-line e os elementos positivos e negativos nas experiências com os modelos.
- Compartilhamento de um panorama dos estudantes da Pós-graduação apontando as necessidades, interesses, experiências, visões e competências em relação à LI.
- Panorama das realidades institucionais no que diz respeito à Língua inglesa.
- Lista de sugestões de atividades, dinâmicas e materiais e nomes de recursos e ferramentas.
- Indicação de um processo de ensino e aprendizagem na proposta de (des)curricularização mesmo no âmbito da educação formal.

Algumas limitações a serem pontuadas dizem respeito ao número de sujeitos envolvidos no estudo e fases realizadas. Tivemos dificuldades para encontrar especialistas, professores de LI, que tivessem experiência com ensino on-line e consideramos que mais estudantes poderiam ter sido inseridos no estudo. Apesar de o percurso metodológico corresponder a uma abordagem qualitativa, acreditamos que uma maior abrangência da pesquisa poderia desvelar novos conhecimentos e favorecer o aprimoramento das diretrizes. Entendemos também que poderiam ter sido conduzidos mais ciclos iterativos de refinamento e validação da proposta.

Essa pode ser uma ameaça à validade do estudo. Uma outra ameaça à validade refere-se aos trabalhos localizados no mapeamento sistemático da literatura, que apresentam os modelos existentes de cursos e disciplinas e validam a autenticidade da nossa pesquisa. Ponderamos que se forem utilizados novos termos e filtros bem como se forem realizadas buscas em outras bases de dados, outros trabalhos podem ser encontrados.

Além das limitações de ordem metodológica, compreendemos que ficaram algumas lacunas em relação ao conhecimento científico adquirido com a pesquisa, a exemplo das tecnologias com as quais os alunos estão familiarizados e quais atividades de aprendizagem realizam com as tecnologias, as abordagens pedagógicas e os tipos de dinâmicas que deram suporte às suas vivências anteriores com a aprendizagem de Língua inglesa. Esse *background* dos estudantes poderia ter dado ainda mais suporte à identificação de aspectos pedagógicos e à consequente definição das diretrizes.

Como trabalhos futuros, enxergamos a relevância da construção de um processo de ensino e aprendizagem considerando as diretrizes levantadas no estudo de maneira a identificar os impactos da aplicação das diretrizes para potencializar a participação dos estudantes em atividades em Língua inglesa, bem como visando observar outros resultados e significados atribuídos com a experiência.

Outrossim, é importante que seja dada atenção à capacitação dos professores para atuação em cursos on-line e híbridos dado que o êxito das diretrizes decorre da ação didático-pedagógica. Ou seja, é preciso que o professor faça uma análise do conjunto de orientações sugeridas para definir 'o quê' e 'como' aplicará na realidade em que atua. Nos dados obtidos, observou-se que muitos docentes preferem o ensino on-line. Todavia, é importante que se preparem para a docência nesse formato e modalidade de curso. Assim, visualizamos a possibilidade de desdobramento desta pesquisa em estudos sobre formação de professores dentro do contexto de ensino e aprendizagem de LI on-line. A formação deficiente dos professores para docência no ensino da língua já é uma problemática real na área e, dessa forma, ainda são necessárias investigações nesta direção.

No que diz respeito às publicações dos resultados encontrados durante o processo da construção da tese para validação do estudo, foram publicados dois trabalhos no Congresso Brasileiro de Informática na Educação: um relacionado ao mapeamento sistemático da literatura (Levy Lage; Cavalcante, 2022a, apresentado e publicado no SBIE) e outro com os resultados obtidos no levantamento do perfil dos estudantes da Pós-graduação em relação à LI (Levy Lage.; Cavalcante, 2022b, apresentado e publicado no WIE).

Estamos certos de que este processo não se encerra aqui. Entretanto, a condução desta pesquisa impulsionou e impactou o nosso processo individual de formação, pois, apesar da nossa relação intrínseca com o tema, ainda havia uma

lacuna do ponto de vista de conhecimento científico que subsidia a prática e também o nosso aprofundamento teórico enquanto pesquisadora.

Compreendemos que novas perspectivas de abordar o ensino da Língua inglesa na Universidade devem ser experienciadas e testadas. Estar encapsulada nos limites do currículo não confere à disciplina de Inglês uma posição de relevância diante dos estudantes e da própria realidade educacional. Dessa forma, esperamos que esta tese possa incentivar um ensino de LI cada vez mais em consonância com os contextos, atendendo às pluralidades e singularidades na mesma medida e que possa, outrossim, apoiar o processo de internacionalização das universidades.

Acreditamos que o princípio da construção do conhecimento é o compartilhamento e, portanto, esperamos que as reflexões desenvolvidas nesta tese possam ser o fio condutor para que outros profissionais possam vivenciar novas experiências práticas, 'colocando a luz' no ponto principal: o uso real e social do idioma. É preciso que tenhamos em mente o 'porquê' e o 'para quê' do conteúdo a ser ensinado. Não somente, espera-se que outros pesquisadores se sintam motivados a descortinar novos conhecimentos neste caminho.

Concluimos esta tese "esperançando", no gerúndio da "vida que se vive", que os estudantes ainda terão novas e mais janelas de oportunidades para aprendizado e uso da Língua inglesa. A língua possibilita trocas interculturais, envolvimento em diferentes redes comunicacionais e, sobretudo, contribui para que o estudante se posicione como cidadão, encontrando uma (nova) forma de ser e "dizer" no mundo.

“É graça divina começar bem. Graça maior persistir na caminhada certa. Mas graça das graças é não desistir nunca”.

(Dom Hélder Câmara)

“Eu tenho uma espécie de dever, dever de sonhar, de sonhar sempre, pois sendo mais do que um espetáculo de mim mesmo, eu tenho que ter o melhor espetáculo que posso. E, assim, me construo a ouro e sedas, em salas supostas, invento palco, cenário para viver o meu sonho entre luzes brandas e músicas invisíveis”

(Fernando Pessoa)

## REFERÊNCIAS

- ALHAMMAD, A. I. **Learning analytics in the EFL classroom: Technology as a forecasting tool**. Research Journal in Advanced Humanities, vol. 4, n. 3, 2023.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Quatro estações no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Ed., 2012.
- ALVES, Rubem. **Religião e Repressão**. São Paulo: Siano, 2020.
- AMIEL, T.; REEVES, T. C. **Design-based research and educational technology: rethinking technology and research agenda**. Educational Technology and Society, v.11, n.4, p. 29-40, 2008.
- AMORIM, G.; FINARDI, R. **Internacionalização do ensino superior e línguas estrangeiras: evidências de um estudo de caso nos níveis micro, meso e macro**. Revista da Avaliação da Educação Superior, vol. 22, n. 3, p. 614- 632, 2017.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. Rio de Janeiro: Pongetti, 1940.
- ANTUNES, C. **Como transformar informações em conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- AUSUBEL, D. P. **The Psychology of Meaningful verbal learning**. Oxford, England, 1963.
- BARBIRATO, R. **Planejamento de cursos de línguas: traçando rotas, explorando caminhos**. Pontes Editora, 2016.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso, 2018.
- BERNARDINO, E. **O pensamento deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto da aprendizagem de língua estrangeira**. Revista Travessias, 2009.
- BLEY, D.; CARVALHO, A. B. **Ciclos de Codificação e o software ATLAS.ti: uma parceira criativa para análise de dados qualitativos em pesquisas sobre o uso das tecnologias digitais no campo da Educação**, Revista Narrativas digitais na educação: contribuições da cultura da convergência, v.10, n.1, p. 01-14, 2019
- BITTENCOURT, A. **Desafios contemporâneos no ensino de Inglês para adultos: Entornos e contornos**. São Paulo: Editora CNA, 2015.
- BUHRER, E. **Internacionalização no Ensino Superior: (des)vantagens e desafios no contexto de universidade estadual do Sul do Brasil**. Universidade Estadual do Centro Oeste. Departamento de Letras, 2021.

CARDOSO, N. **Você (não) precisa aprender inglês se quer ser pesquisador(a)!": o inglês como língua da comunicação científica na visão de estudantes pesquisadores(as) em ensino de Ciências.** Tese de Doutorado. Salvador, 2020.

CELANI, M. A. A. **Revivendo a aventura: desafios, encontros e desencontros.** In: CELANI, M. A. A.; RAMOS, R. de C. G.; FREIRE, M. M. A abordagem instrumental no Brasil: um projeto, seus percursos e seus desdobramentos. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: EDUC, Mercado de Letras, 2009.

COELHO, M.; DUTRA, L. **Conectivismo: uma nova teoria da aprendizagem para uma sociedade conectada.** Revista Sapiens, v. 1, n. 1, 2019.

CORDEIRO, C. **Práticas de letramento em uma comunidade de assentamento de reforma agrária: uma investigação a partir de relatos de estudantes do campo.** Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2021.

COSCARELLI, C. V.; KERSCH, D. F. **Pedagogia dos multiletramentos: alunos conectados? novas escolas + novos professores.** In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem. Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 7-14, 2016.

DANTAS, V. **Análise de uma plataforma para mooc sob a perspectiva conectivista da aprendizagem.** Dissertação de mestrado, UFPE, Recife, 2017

DA SILVA, M. **Development of design principles to author Ar in education based on teacher's perspectives.** Tese de Doutorado, Centro de Informática, UFPE. Recife, 2022.

DE ALBUQUERQUE, G. **O desenvolvimento da produção escrita crítico-colaborativo-criativa de Fanfics em Língua inglesa no ensino fundamental II a partir de contos de horror.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Pernambuco, 2017.

DEWEY, J. **A arte como experiência.** Tradução Vera Ribeiro. São Paulo: Editora Martins, 2010.

DEWEY, J. **Experiência e Educação** [Tradução de Anísio Teixeira]. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo/Companhia Editora Nacional, 1938.

DEWEY, J. **Vida e Educação.** São Paulo: Melhoramentos. 4ª. ed., 1954.

DORNYEI, Z. **Research Methods in applied linguistics: quantitative, qualitative and mixed methodologies.** Oxford: Oxford University. Press, 2006.

DOTTA, S. **Webconferência multimodal e multimídia.** In: Aulas virtuais síncronas: Condução de webconferência multimodal e multimídia em Educação a Distância. Editora UFABC, 2014.

ELLIS, G.; BREWSTER, J. **The primary English Teacher's guide**. Penguin English, 2012.

EL KADRI, M.; FINARDI, K.; TAQUINI, R. **O inglês como meio de instrução nas representações de alunos de um programa de pós-graduação em ciências biológicas**. Revista Horizontes, v. 39, n. 1, 2021.

EMÍDIO, D.; BARBIRATO, R. **Curso de inglês a distância utilizando um planejamento temático baseado em tarefas: o professor como agente de escolha**. EntreLínguas, Araraquara, v.2, n.2, p.209-224, 2016.

FONSECA, V. **Desenvolvimento cognitivo e processo de ensino aprendizagem: Abordagem psicopedagógica à luz de Vygotsky**. Editora Vozes, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**, 17 ed. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1996.

FREITAS, F.; RODRIGUES, J. **Letramento digital, multimodalidade e multiletramentos: desafios e caminhos possíveis para a educação**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 23, n. 52, p. 304-323, maio/ago, 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARMER, J. **The practice of English Language Teaching**. Pearson. Cambridge, UK, 2007.

JEWITT, C (ed.). **The Routledge handbook of multimodal analysis**. London, New York: Routledge, 2009.

JIMENÉZ, Juan Ramón. **Platero e eu**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2020.

KENSKI, V. **Tecnologias e tempo docente**. Campinas: Papyrus, 2013.

KNAPP, J. **SPRINT: o método usado no Google para testar e aplicar novas ideias em apenas cinco dias**. Tradução de Andrea Gottlieb, 2016.

KRESS, G. R. **Multimodality: a social semiotic approach to contemporary communication**. London and New York, 2010.

LARRÉ, J. M. R. G. M. ...**Câmera na mão! Argumentação e atividade social “elaborar documentários” na sala de aula de língua inglesa**. 2014. 283 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2014.

LARRÉ, J. M. R. G. M. **Atividade social acadêmica no ensino de língua inglesa on-line: o que os aprendizes nos dizem sobre isso?** Rev. Bras. Linguíst. Apl., vol. 18, n. 3, p. 531-560, 2018.

LARRÉ, J. M. R. G. M. **Inglês nas diversas áreas da Universidade**. Editora Appris: Recife, 2019.

LEVAY LAGE, P.; CAVALCANTE, P. **Modelos de processos de ensino e aprendizagem de Inglês on-line: uma revisão da literatura**. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO (SBIE) 2022, Manaus. Anais do Simpósio Brasileiro de informática na educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, p. 63-73, 2022.

LEVAY LAGE, P.; CAVALCANTE, P. **Inglês on-line na universidade: o que dizem os estudantes?** In: Workshop de informática na escola (WIE) 2022, Manaus. Anais do Simpósio Brasileiro de informática na educação. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação, 2022.

LIBERALI, F. **Atividade social nas aulas de língua estrangeira**. São Paulo: Moderna, 2009.

LIBERALI, F.; LIBERALI, A. **Para pensar a metodologia de pesquisa nas ciências humanas**. INTER-FAINC, vol. 1, n. 1, 2011.

LITTO, F.; FORMIGA, M. **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: ed. Pearson, 2009.

LIMA, N. **Multiletramentos e argumentação em um ambiente online: expandindo o ensino de inglês na universidade**. Tese de Doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, 2019.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHIAVELLI, J. **Princípios teórico-práticos para o desenho de cursos abertos massivos online (MOOCs) aplicados à formação docente continuada**. 2021. 210 f. Tese (Doutorado em Educação Matemática e Tecnológica) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2021.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

MARTINS, O.; MOSER, A. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes | vol. 7 n.13, p. 8 - 28 | jan. – jun, 2012.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (1845-1846)**. In: MARX, K.; ENGELS, F. Arquivo Marxista na Internet. Marxist [online], 2006. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/ideologia-alema-oe/index.htm>. Acesso em: 05 jul. 2021.

MASSAROLLO, J. **Crenças sobre o processo de ensino/aprendizagem: implicações para a sala de aula de língua estrangeira (LE)**. Anais do 6º Encontro Celsul - Círculo de Estudos Lingüísticos do Sul, 2004.

MATTA, A. E. R.; SILVA, F. de P. S. da; BOAVENTURA, E. M. **Design-Based Research ou Pesquisa de Desenvolvimento: pesquisa aplicada para a educação a distância**. Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade, vol. 23, n. 42, p. 23–36, 2015.

MAZZARDO, M. D.; NOBRE, A. M. DE J. F.; MALLMANN, E. M.; FERNANDES, I. **Design based research: desafios nos contextos escolares. Investigação Qualitativa em Educação**. Congresso CIAIQ, 2016.

MCKENNEY, S.; REEVES, T. C. **Conducting educational design research**. Abingdon: Routledge, 2012.

MEDEIROS, Z. **Gêneros, multimodalidade e letramentos**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 14, n. 3, p. 581-612, 2014.

MELO NETO, João Cabral de. **Tecendo a manhã**. Jornal de Poesia [on-line], 2017. Disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br/joao02.html>. Acesso em: 08 fev. 2024.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research: a guide to design and implementation**. São Francisco: Jossey- Bass, 2009.

MOONEY, G. **Theories of childhood**. Boston: Redleaf Press, 2013.

MOORE, M. G.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. Tradução Roberto Galman. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J.M. **O que é educação a distância**, 2002. Disponível, em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em 17/08/2022.

MOREIRA, J. A; HENRIQUES, S.; BARROS, D.; GOULÃO, M.; CAEIRO, D. **Educação digital em rede: princípios para o design pedagógico em tempos de pandemia**. Universidade Aberta: Lisboa, Portugal, 2020.

MORGAN, D. **Focus group as qualitative research**. Qualitative research method series. 16. London: Sage Publications, 1997.

MOTTERAM, G. **Innovations in learning for English language teaching**. London: The British Council, 2013.

NOBRE, A.; MARTIN-FERNANDES, I. **Abrir caminhos para investigação em educação: design-based research**. Práx. Educ. vol.17 no.48 Vitória da Conquista out./dez, 2021.

OLIVIER, J. **Self-direct multimodal learning within a context of transformative open education**. In: J. Olivier. Self-direct multimodal learning in Higher education, 2020.

PEDROSA, S.; SOARES, K. **Sobre Dewey, jogos digitais e ensino de História**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1253-1272, jul./set, 2019.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. Rio de Janeiro: Companhia de Bolso, 2006.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância**. Editora UNISINOS, 2006.

PETERSEN, K. et al. **Systematic mapping studies in software engineering**, In: 12th International Conference on evaluation and assessment in software engineering, 2008.

PLOMP, T. **Pesquisa-aplicação em Educação: uma introdução**. Artesanato educacional. Associação Brasileira de educação a distância, 2018.

PICCIANO, A. **Theories and frameworks for online education: seeking an integrated model**. City University of New Graduate Center and Hunter College, 2017

PONTUAL FALCÃO, T. **Design de interfaces tangíveis para aprendizagem de conceitos matemáticos no Ensino Fundamental**. Programa de Pós-Graduação em Ciência da Computação, UFPE, 2007.

RABELLO, Cíntia. **Intercâmbio virtual: contribuições para a aprendizagem da língua inglesa de estudantes de letras**. Revista Docência e Ciberultura, vol. 4, n. 3, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade e produção de textos: questões para o letramento na atualidade**. Revista Signo, v.38, n.64, 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Que futuros redesenhamos? Uma releitura do manifesto da Pedagogia dos Multiletramentos e seus ecos no Brasil para o século XXI**. Diálogos das Letras, vol. 9, 2020.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Multimodalidade, textos e tecnologias: provocações para a sala de aula**. 1. ed- São Paulo: Parábola, 2021.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Textos multimodais: leitura e produção**. 1. ed- São Paulo: Parábola, 2016.

RICHTER, C. **O ensino de língua inglesa à luz de atividades sociais na esfera acadêmica local: quando a linguagem, a língua e a universidade encontram-se para oferecer escolhas ao aluno da graduação**. Dissertação de Mestrado, Centro de Artes e Comunicação, Letras, UFPE, Recife, 2015.

ROCHA, G.; SANTOS, C.; MEDEIROS, R. **Transpondo o ensino híbrido para o remoto emergencial: relato de experiência em um programa de pós-graduação na área de saúde.** Revista Científica em educação a distância., v. 2, n. 11, 2021.

ROJO, R. **Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola.** In: ROJO, R.; MOURA, E. (Orgs.) Multiletramentos na escola. São Paulo, 2012.

ROJO, R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodalidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** 1. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015

ROJO, R.; MOURA, E. **Multiletramentos na escola.** São Paulo: Editorial Parábola, 2012. Disponível em:  
[https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos\\_na\\_escola](https://www.academia.edu/35255109/Multiletramentos_na_escola). Acesso em 17/08/2022.

SALDAÑA, J. **The Coding Manual for Qualitative Researchers.** London: Sage, 2013.

SANTOS, R. **Cenários virtuais de aprendizagem, o ensino remoto e o engajamento estudantil no ensino superior.** Tese de Doutorado. EDUMATEC: Recife, 2021.

SHRIDHAN, G.; PANDEY, A.; KARMANI, S. **Evaluation of multimodal teaching method on essential newborn care among health providers at a tertiary care hospital.** Medical Journal Armed Forces India, 2019.

SIEMENS, G.; DOWNES, S. **Connectivism & Connected Knowledge,** 2008.

SILVA, I. **Ensino de literatura na era digital: Conexões ilimitadas com o Reader-response-criticism.** Braz. J. of Develop., Curitiba, v. 6, n. 7, p.49235-49250, jul, 2020.

SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura.** Educ. Soc., vol. 23, n. 81, 2002.

STREET, B. **Os novos estudos sobre letramento: histórico e perspectivas.** In: Marinho, Marildes; Carvalho, G.T. Cultura escrita e letramento. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

TEDESCO, P. *et al.* **Tecnologia Aplicada à Educação a distância.** Recife: Ed. UFRPE, 2010.

TORSANI, S. **CALL Teacher Education: language teachers and technology integration.** Iranian Journal of language teaching research, v. 4, n. 3, 2016.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Planejamento Estratégico (2022-2024) - PPGEdumatec.** Recife: Edumatec/UFPE, 2022. Disponível em:  
<https://www.ufpe.br/documents/39782/4560863/PLANEJAMENTO+ESTRAT%C3%8>

9GICO+EDUMATEC+2022+-+2024.pdf/02b91ac6-81e9-4620-96fc-7f3e29e145f7.  
Acesso em: 09 fev. 2024.

UFPE. Universidade Federal de Pernambuco. **Plano Institucional de Pós-Graduação** (PIPG). Recife: PROPG/UFPE, 2021. Disponível em: [https://www.ufpe.br/documents/38974/5044709/Plano\\_Institucional\\_PG.pdf](https://www.ufpe.br/documents/38974/5044709/Plano_Institucional_PG.pdf). Acesso em: 09 fev. 2024.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Plano de Implantação de uma política de internacionalização na Universidade Federal Rural de Pernambuco** (2018-2022). Recife: UFRPE, 2017.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **PPGTEC** [Planejamento Estratégico], 2023. Disponível em: <https://www.ppgteg.ufrpe.br/pt-br/planejamento-estrategico>. Acesso em: 09 fev. 2024.

UFRPE. Universidade Federal Rural de Pernambuco. **Resolução 121/2018**. Recife: UFRPE/MEC, 2018.

VEIGA, L. GONDIM, S. **A utilização de métodos qualitativos na Ciência Política e no Marketing Político**. Opin. Pública, v.7, n.1, Campinas, 2001.

VERGNA, M. A. **Concepções de letramento para o ensino da língua portuguesa em tempos de uso de artefatos digitais**. Texto Livre, vol. 14, n. 1, 2020.  
VIDAL, E. M.; MAIA, J.E.B. **Introdução à Educação a distância**, 1.ed. Fortaleza, 2010.

WANG, F.; HANNAFIN, M. **Design-based research and technology-enhanced learning environments**. Educational Technology Research and development, 2005.

XAVIER, A. C. **Desafio do hipertexto e estratégias de sobrevivência do sujeito contemporâneo**. Revista Estudos da Linguagem, v.13, n. 2, Vitória da Conquista, 2015.

## APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - QUESTIONÁRIO



### UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO CENTRO DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E TECNOLÓGICA-EDUMATEC

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)

#### QUESTIONÁRIO

Convidamos o(a) Sr. (a) a participar da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Inglês on-line a fim de desenvolver um conjunto de diretrizes pedagógicas para construção de processos com foco nos estudantes.

Sua participação é voluntária e se dará Sua participação é voluntária e você participará respondendo a um questionário on-line. Como participante, você será convidado (a) a responder a algumas perguntas relacionadas à sua visão, necessidades, experiências em relação à Língua inglesa.

Asseguramos o sigilo absoluto, mesmo após a elaboração do documento final deste estudo, referente às informações prestadas e à sua identidade. Os dados obtidos apenas serão utilizados na publicação de resumos, artigos e trabalhos resultantes desta pesquisa. Os dados coletados ficarão armazenados em computador pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa,

pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ainda ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, via e-mail paula.levay@ufpe.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônico (81) 98825-0896.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br).

**Responsável pela pesquisa:** Paula Basto Levay, RG 7098587 SDS/PE, doutoranda do EDUMATEC, sob a orientação da Prof. Dra. Patrícia Smith Cavalcante.

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, Portador (a) da identidade nº \_\_\_\_\_,

abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo intitulado “Inglês na Pós-graduação: contribuições para construção de processos de ensino e aprendizagem on-line”, como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

**(    ) Sendo assim, declaro que li, entendi e concordo com o que está disposto neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.**

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## **APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – ENTREVISTA E GRUPO FOCAL**



UNIVERSIDADE  
FEDERAL  
DE PERNAMBUCO



Universidade Federal de Pernambuco  
Pós-Graduação em Educação Matemática e Tecnológica

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO**

**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA E  
TECNOLÓGICA-EDUMATEC**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

**(PARA MAIORES DE 18 ANOS OU EMANCIPADOS)**

**ENTREVISTA e GRUPO FOCAL**

Convidamos o(a) Sr. (a) a participar da pesquisa de Doutorado em desenvolvimento, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação Matemática e Tecnológica da Universidade Federal de Pernambuco.

O objetivo geral da pesquisa é investigar o contexto de ensino e aprendizagem de Inglês on-line a fim de desenvolver um conjunto de diretrizes pedagógicas para construção de processos com foco nos estudantes, nos professores e instituições.

Sua participação é voluntária e se dará por meio de entrevista semiestruturada oral e/ou refinamento da proposta de conjunto de diretrizes em uma sessão de grupo focal. Como participante, você será convidado (a) a responder a algumas perguntas sobre sua experiência e sobre o seu perfil docente e a contribuir no refinamento da proposta apresentada. A sessão poderá ser gravada em áudio e/ou vídeo. Antes do início da gravação, a pesquisadora poderá explicar e responder quaisquer perguntas relacionadas à pesquisa que você tenha.

Asseguramos o sigilo absoluto, mesmo após a elaboração do documento final deste estudo, referente às informações prestadas e à sua identidade. Os dados obtidos apenas serão utilizados na publicação de resumos, artigos e trabalhos resultantes desta pesquisa. Os dados coletados ficarão armazenados em computador

pessoal, sob a responsabilidade da pesquisadora, pelo período mínimo de 5 anos. Nada lhe será pago e nem será cobrado para participar desta pesquisa, pois a aceitação é voluntária, mas fica também garantida a indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, conforme decisão judicial ou extrajudicial.

As dúvidas sobre a pesquisa poderão ainda ser esclarecidas com a pesquisadora responsável, via e-mail paula.levay@ufpe.br e, inclusive, sob forma de ligação a cobrar, através do contato telefônico (81) 98825-0896.

Em caso de dúvidas relacionadas aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da UFPE no endereço: Avenida da Engenharia s/n – 1º Andar, sala 4 - Cidade Universitária, Recife-PE, CEP: 50740-600, Tel.: (81) 2126.8588 – e-mail: [cepccs@ufpe.br](mailto:cepccs@ufpe.br).

**Responsável pela pesquisa:** Paula Basto Levay, RG 7098587 SDS/PE, doutoranda do EDUMATEC, sob a orientação da Prof. Dra. Patrícia Smith Cavalcante.

Eu, \_\_\_\_\_, CPF \_\_\_\_\_, Portador (a) da identidade nº \_\_\_\_\_,

abaixo assinado, após a leitura deste documento e de ter tido a oportunidade de conversar e ter esclarecido as minhas dúvidas com o pesquisador responsável, concordo em participar do estudo intitulado "Inglês na Pós-graduação: contribuições para construção de processos de ensino e aprendizagem a distância", como voluntário (a). Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre a pesquisa, os procedimentos nela envolvidos, assim como sobre os possíveis riscos e benefícios decorrentes de minha participação. Foi-me garantido que posso retirar o meu consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade (ou interrupção de meu acompanhamento/ assistência/tratamento).

(  ) **Sendo assim, declaro que li, entendi e concordo com o que está disposto neste documento. Entendo que eu sou livre para aceitar ou recusar e que posso interromper minha participação a qualquer momento. Eu concordo que os dados coletados para o estudo sejam usados para os propósitos acima descritos.**

\_\_\_\_\_

Assinatura do (a) participante

\_\_\_\_\_

Assinatura da pesquisadora

Recife, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_.

## APÊNDICE C – PROTOCOLO DO QUESTIONÁRIO APLICADO COM OS ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

### INFORMAÇÕES PESSOAIS

Nome:

Idade:

Sexo:

Curso de Mestrado/ Doutorado:

Área do curso:

### PERGUNTAS RELACIONADAS À PESQUISA

- 1- Você consegue participar de atividades sociais da sua vida real em Língua inglesa?
- 2- Você tenta participar dessas atividades sociais da sua vida em Inglês? Se a resposta for negativa, por qual motivo?
- 3- Você já deixou de realizar ou de participar de alguma atividade (na sua vida pessoal ou acadêmica) por ser em Inglês?
- 4- Você gostaria de participar de mais atividades sociais em Língua inglesa?
- 5- Você teria/tem condições de realizar um curso regular e presencial do idioma?
- 6- Você já utilizou ou utiliza algum recurso disponível na internet? O que, em sua opinião, falta nesses cursos disponíveis para que realmente lhe ajudem em relação à atuação em uma atividade social em Língua inglesa?
- 7- Pensando na sua realidade, o que um curso precisaria ter especificamente? Qual seria o formato “ideal” de um curso/ um processo de ensino e aprendizagem para que você tivesse condições e interesse em participar?
- 8- Você acha que um curso voltado especificamente para a preparação para atuação em uma atividade social acadêmica da sua vida real poderia despertar mais seu interesse e lhe ajudaria a participar mais de atividades acadêmicas em Língua inglesa?
- 9- Você acha que o Inglês poderia lhe ajudar na sua jornada acadêmica? Acha que lhe proporcionaria mais oportunidades de atuar no mundo? Por quê? Como?

## APÊNDICE D – PROTOCOLO DAS ENTREVISTAS COM ESPECIALISTAS

### 1. Informações pessoais e profissionais

- a. Qual a sua idade?
- b. Há quanto tempo você é professor (a)?
- c. Quais as suas experiências docentes?
- d. Quais as suas experiências com ensino de Inglês on-line?
- e. Resumo da sua formação acadêmica

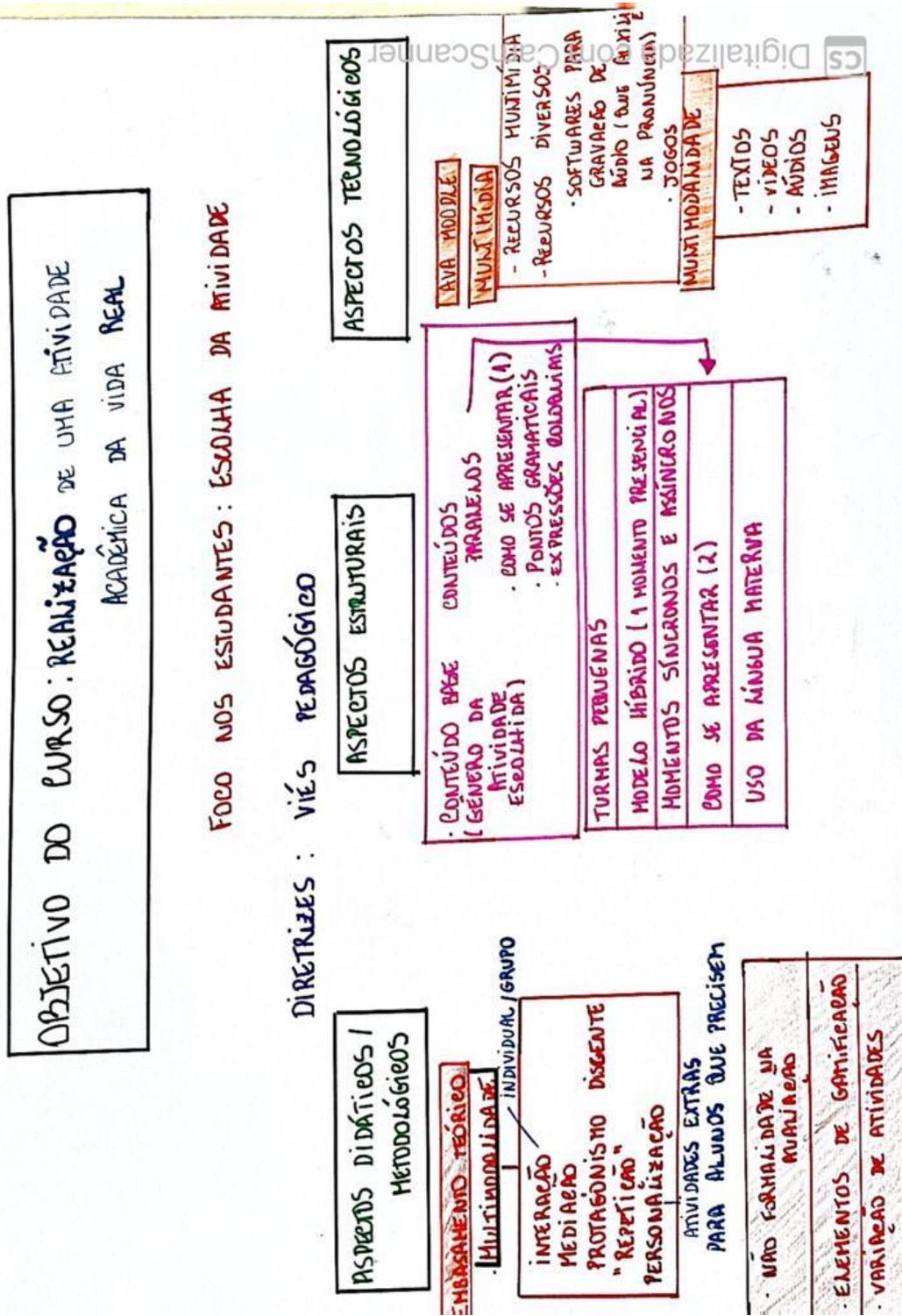
### Para a especialista coordenadora do Núcleo de línguas de uma Universidade Pública

- Quais os formatos e modalidades dos cursos ofertados pelo núcleo de línguas da Universidade?
- Quais os objetivos dos cursos?
- Qual o perfil dos estudantes, público-alvo dos cursos ofertados?
- Quais os recursos utilizados?

## **APÊNDICE E– PERCURSO E PROCEDIMENTO PARA SELEÇÃO E ANÁLISE DOS DOCUMENTOS INSTITUCIONAIS**

- Buscamos documentos a partir dos quais pudéssemos identificar as particularidades dos Programas de Pós-graduação e da Universidade, considerando, práticas já existentes, necessidades, potencialidades e fragilidades.
  
- Inicialmente, fomos buscar documentos de diversas Universidades públicas federais do Brasil, abrangendo todas as regiões do país. Fizemos a leitura de vários documentos, anotamos dados relevantes. Porém, posteriormente, decidimos delimitar o escopo e focalizamos as duas Universidades públicas federais do estado de Pernambuco.
  
- Nos Planos de Desenvolvimento Institucional (PDI), por serem documentos extensos que abordam diferentes temáticas, fizemos a leitura das seções que tratavam dos conteúdos referentes aos nossos objetivos na pesquisa documental.
  
- Nos Planejamentos estratégicos dos Programas de Pós-graduação, observamos as atividades que os programas pretendem realizar utilizando a LI, as ações, as metodologias utilizadas, o perfil dos estudantes, os objetivos dos programas além das metas, fortalezas, fraquezas e ameaças.
  
- Além dos PDIs e dos Planejamentos estratégicos, que apresentam com mais aprofundamento as metas das instituições, decidimos buscar documentos que regulamentassem o uso da Língua inglesa na Universidade, por exemplo, de modo que pudéssemos verificar possibilidades e impossibilidades, dentre outras questões de ordem legislativa.

APÊNDICE F- FIGURA ILUSTRATIVA- PRIMEIRA VERSÃO DO CONJUNTO DE DIRETRIZES



## ANEXO A – ATIVIDADE SOBRE MÚSICA REALIZADA POR UM PROFESSOR PARTICIPANTE DA PESQUISA



Página inicial → Meus cursos → Inglês\_B1\_B2 → Lesson #1 (10-23.02) → Getting to know each other through MUSIC

"Without music, life would be a mistake". Music is creative impulse, which inspires, unites and brings people and cultures together .

1. In this forum, you are going to create a post introducing yourself to your classmates by sharing a link to some music sung in English which you enjoy listening to. Write a meaningful, insightful title to your post so your classmates will feel more motivated to click and say hello to you. Don't use generic titles like "Hello" or "My presentation". :-)

2. You will also comment on posts by at least three classmates, welcoming them and saying something about the music they chose to share.

IMPORTANT: don't share your music and present yourself inside someone else's topic. Create your own topic to present your information and access your classmates' topics to say hello to them.

[Acrescentar um novo tópico de discussão](#)

Tópico	Autor	Comentários	Não lida <input checked="" type="checkbox"/>
What a Wonderful World	[User Name]	0	0
Wait... Symphonic metal?	[User Name]	5	0
Coldplay	[User Name]	4	0
Old but gold!	[User Name]	8	0
Brainwashing... btw, are we hamsters?	[User Name]	6	0
I love music!	[User Name]	0	0
At last but not	[User Name]		

At last but not least ^^	 MARINA DE TRAZ EM BOA VITÓRIA	1	0
These little town blues	 ELLEN FOLGOSA RAMOS SILVA	2	0
The mystic dream!	 FREDYER BORGALTES CAZENA	0	0
Love is all we need	 MARILYN FERRETI SALES OLIVEIRA	5	0
70's Music	 THAMARA MOURA FERREIRA LIMA MARTINS	6	0
Guns N 'Roses is the best band	 WANDER DE OLIVEIRA A. B. OLIVEIRA	9	0
A trip to chinatown	 BRUNA SILVA ARAUJO	3	0
I'm only human	 ELIZABETH ANDREIA SAUTER MARTINS	3	0
Listening to relax and see the rain	 ANANDA FERREIRA SILVA SAUTER MACHADO	3	0
Languages and music connecting people	 FELIPE DE BRITO LIMA	7	0
yes, I am a sunflower!	 JACQUELINE MARILYN FERREIRA FARIAS	2	0
Change your Mindset!	 MARCEL FERREIRA MACHADO OLIVEIRA SILVA	3	0
Starman	 FREDYER BORGALTES CAZENA	12	0
Calmness and country	 RICARDO LUIZ DE ANDRADE ARAUJO	3	0

Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

## ANEXO B – FOTO DO MATERIAL ENTREGUE AOS PARTICIPANTES DO GRUPO FOCAL



Fonte: Acervo da pesquisa (2024).

## ANEXO C – EXEMPLO DE DOCUMENTO UTILIZADO NA PESQUISA DOCUMENTAL



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERAMBUCO  
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

RESOLUÇÃO Nº 121/2018.

**EMENTA:** Institui “Ad referendum” deste Conselho, a Política Linguística da Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE), com diretrizes para ações na área de idiomas, considerando o processo de internacionalização da UFRPE.

A Presidente do Conselho Universitário da Universidade Federal Rural de Pernambuco, no uso de suas atribuições estatutárias e considerando a urgência do assunto exarado no Processo UFRPE Nº 23082.014692/2018-43 e apenso o de Nº 23082.016769/2018-10,

**CONSIDERANDO** o artigo 205 da Constituição da República, que estabelece a Educação como direito de todos, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

**CONSIDERANDO** as diretrizes da Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior do Ministério da Educação, com vistas à promoção de ações que contribuam para o processo de internacionalização da universidade (Decreto 9005/2017, artigo 21, incisos X a XIII).

**CONSIDERANDO** a importância da formação linguística da comunidade acadêmica, numa perspectiva de inclusão social, a partir da valorização das relações interculturais, do plurilinguismo e do respeito à diversidade sociolingüística.

**RESOLVE:**

Art. 1º - Instituir, “Ad referendum” deste Conselho Universitário, em caráter permanente, a Política Linguística da UFRPE.

Art. 2º - A Política Linguística da UFRPE tem como princípios:

- I- o acesso democrático ao ensino de línguas como parte da formação cidadã dos aprendizes;
- II- o respeito à diversidade linguística e cultural;
- III- a inclusão social da comunidade acadêmica;
- IV- a difusão internacional da produção acadêmica, científica, artística e cultural desenvolvida na UFRPE;
- V- a liberdade de atuação de professores e pesquisadores no que tange às orientações teóricas e/ou metodológicas adotadas no ensino, na pesquisa e na extensão.

Confere com o original assinado pela Reitora e arquivado nesta Secretaria Geral

Visto



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO**  
**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERAMBUCO**  
**SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR**  
**CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

(CONTINUAÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 121/2018 DO CONSU).

Art. 3º - São objetivos da Política Linguística da UFRPE:

- I- favorecer as ações de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de línguas estrangeiras, língua brasileira de sinais (LIBRAS) e português como língua estrangeira/adicional, em consonância com as diretrizes do Projeto Pedagógico do Curso de Letras;
- II- propor iniciativas de valorização da aprendizagem de línguas estrangeiras, língua brasileira de sinais (LIBRAS) e português como língua estrangeira/adicional para estudantes de graduação e de pós-graduação, servidores docentes e técnico-administrativos;
- III - ampliar a atuação da UFRPE por meio de ações de extensão voltadas para a formação linguística continuada de profissionais da educação básica, especialmente os professores de línguas estrangeiras das redes municipais e estadual;
- IV - apoiar as ações de internacionalização da Universidade, em articulação com as instâncias diretamente envolvidas na sua implementação, como a Assessoria de Cooperação Internacional (ACI), a Pró-Reitoria de Ensino de Graduação (PREG) e a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PRPPG), dentre outras;
- V - apoiar ações que favoreçam a mobilidade internacional dos membros da comunidade acadêmica da UFRPE (estudantes de graduação e pós-graduação, servidores docentes e técnico-administrativos), bem como as ações de acolhimento a estudantes e professores estrangeiros na Universidade, em parceria com as instâncias envolvidas no processo de internacionalização;
- VI - ampliar os canais de comunicação em língua portuguesa, língua brasileira de sinais (LIBRAS) e em outros idiomas, através da parceria com a ACI e com a Assessoria de Comunicação da Universidade;
- VII- apoiar o desenvolvimento de ações acadêmicas e culturais visando à integração entre os membros da comunidade acadêmica da UFRPE, bem como entre esses e a comunidade internacional, no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão;
- VIII - contribuir para a divulgação internacional da produção acadêmica, científica, artística e cultural desenvolvida na UFRPE, inclusive através do apoio para tradução;
- XIX- oferecer oportunidades de estudos em língua portuguesa e cultura brasileira a imigrantes e refugiados.

Art 4º - A Política Linguística da UFRPE será implementada e executada pela Comissão Institucional de Política Linguística (CIPL), que terá a incumbência de propor, para apreciação do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), normativas que

Confere com o original assinado pela Reitora e arquivado nesta Secretaria Geral.





**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERAMBUCO  
SECRETARIA GERAL DOS CONSELHOS DA ADMINISTRAÇÃO SUPERIOR  
CONSELHO UNIVERSITÁRIO**

(CONTINUAÇÃO DA RESOLUÇÃO Nº 121/2018 DO CONSU).

regulamentem ações e definam metas objetivando o fortalecimento da Política Linguística da UFRPE e do processo de internacionalização da Universidade.

§ 1º - A Comissão Institucional de Política Linguística (CIPL) será nomeado(a) através de portaria, pela Reitoria da UFRPE.

§ 2º - A Comissão Institucional de Política Linguística terá a seguinte composição:

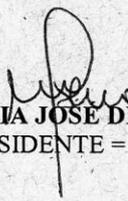
- I- 1 (um) representante docente do curso de Letras de cada Unidade Acadêmica da UFRPE;
- II- 1 (um) coordenador geral do Programa Idiomas sem Fronteiras na UFRPE;
- III- 1 (um) coordenador pedagógico de cada idioma participante do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF) na universidade;
- IV- 1 (um) coordenador do NID (Núcleo de Idiomas);
- V- 1 (um) representante da Assessoria de Cooperação Internacional (ACI);
- VI- 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação;
- VII- 1 (um) representante da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação.

§ 3º - A presidência da Comissão de Política Linguística da UFRPE será exercida por um de seus membros, indicado pela Reitoria, com mandato de dois anos.

§ 4º - O mandato dos membros da Comissão terá a duração de dois anos, sendo permitida a recondução.

Art. 5º - Esta Resolução entre em vigor nesta data, revogando-se as disposições em contrário.

SALA DOS CONSELHOS DA UFRPE, em 28 de agosto de 2018.

  
**PROFA. MARIA JOSÉ DE SENA**  
 = PRESIDENTE =