

<https://doi.org/10.23925/2237.759X.2022V51.e53888>

A PRÁTICA *ON-LINE* DE LÍNGUA INGLESA VIVENCIADA COMO UMA PRÁTICA SOCIAL: UM REFERENCIAL DE *DESIGN*

ENGLISH LANGUAGE ONLINE PRACTICE EXPERIENCED AS A SOCIAL PRACTICE: A DESIGN FRAMEWORK

Solange Lopes Vinagre COSTA¹

(Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP / LAEL)
ansocosta@uol.com.br

RESUMO: Sabe-se que a expansão da comunicação via Internet alterou as formas de interação social (CASTELLS, 2003) e que o uso de tecnologia digital pode ou não trazer contribuições para a educação já que a tecnologia em si é pedagogicamente neutra (COPE; KALANTZIS, 2017). Compreendendo a importância de potencializar o uso de tecnologia e de promover práticas de inglês que possam ser vivenciadas como práticas sociais, este artigo visa apresentar uma alternativa de *design*, o *Design Educacional Complexo* (FREIRE, 2013), descrever elementos de uma oficina desenvolvida e realizada segundo esse *design* e trazer algumas das percepções dos participantes da pesquisa.

PALAVRAS-CHAVE: ensino-aprendizagem de língua inglesa; *Design Educacional Complexo*; aprendizagem *on-line*; *Google Classroom*.

ABSTRACT: It is known that expansion of Internet communication has changed the forms of social interaction (CASTELLS, 2003), and that the use of digital technology may or may not bring contributions to education since technology itself is pedagogically neutral (COPE; KALANTZIS, 2017). Understanding the importance of enhancing the use of technology and of undertaking English language practice that can be experienced as social practice, this article aims at presenting a design alternative, the Complex Educational Design (FREIRE, 2013), describing some elements of a workshop designed and carried out as per such design, and putting forward some of research participants' perceptions.

¹ Bolsista CAPES do Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, da Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KEYWORDS: English language teaching and learning; Complex Educational Design; online learning; Google Classroom.

1. Introdução

A inserção da tecnologia digital em nossas vidas e na educação mudou a forma como pensamos e aprendemos, como aponta Bohn (2013). O autor salienta que nosso ingresso no mundo digital despertou nossa disposição para a colaboração, algo incongruente com “os alinhamentos históricos do ensino e aprendizagem linear com os rígidos princípios de aprendizagem individualizada” (BOHN, 2013: 92). Ainda, segundo o autor

a tela convida a um ‘saltitar’ ligeiro entre dezenas de interlocutores incentivados ao diálogo, para informar, refletir, integrar, expressar seus conhecimentos numa espiral criativa de reorganização de saberes, numa contínua reconfiguração-transformação do conhecimento (BOHN, 2013: 94, grifo do autor).

Para que aceitemos o convite feito pela tela mencionado por Bohn nessa citação e usemos as tecnologias digitais em nosso benefício, tanto em nossa vida pessoal quanto para a aprendizagem, precisamos buscar as formas mais significativas de como usá-las e os recursos disponíveis mais adequados. Da mesma forma como acontece com o uso de tecnologias analógicas, como livros, por exemplo, o mero acesso às tecnologias digitais não garante construção e transformação de conhecimentos.

No que diz respeito às práticas sociais mediadas por tecnologias digitais, como nos apresenta Castells (2003: 98), se, por um lado, alguns críticos apontam a possibilidade de isolamento social e a fuga da realidade que o uso da Internet pode promover, por outro, a comunicação *on-line* possibilita a interação entre pessoas que estão em locais diferentes, bem como a formação de comunidades virtuais.

As ferramentas tecnológicas, como ressalta Freire (2013: 175), também podem contribuir para que as práticas educativas sejam menos estruturais e mais semelhantes à realidade dos alunos. A autora afirma que “um dos maiores desafios contemporâneos parece ser encontrar uma integração harmoniosa entre práticas sociais e educacionais” uma vez que muitas vezes ainda se vê “o uso de atividades estruturais não contextualizadas que não refletem a realidade dos alunos” (FREIRE, 2013: 174, tradução nossa).

No que se refere ao ensino da língua inglesa, o crescimento do uso de dispositivos móveis pelos alunos, da oferta de aplicativos educacionais e de plataformas de *streaming*, e da disponibilidade de materiais e

recursos de aprendizagem na web trouxe oportunidades potenciais para a aprendizagem. São algumas delas: a facilidade de acesso à língua em uso por nativos e não nativos, disponível na Internet ou em aplicativos no formato de vídeo, de texto e de áudio, como os *podcasts*, por exemplo; a possibilidade de comunicação via chamadas de vídeo, *chat* ou mensagens de texto; o acesso a conteúdo e a atividades práticas de gramática, vocabulário e pronúncia, entre outras.

No entanto, os potenciais aqui mencionados podem não necessariamente se concretizar. Segundo Cope e Kalantzis (2017: 14), o uso da tecnologia digital na educação pode, por um lado, mudar tudo, desde o espaço onde a aprendizagem acontece, as relações, os materiais, as formas de avaliação. Por outro lado, pode não mudar nada, uma vez que a tecnologia é neutra do ponto de vista pedagógico e os possíveis benefícios de seu uso dependem da metodologia e das estratégias utilizadas.

Por essa perspectiva, parece que, para que as potencialidades do uso das tecnologias digitais possam ser concretizadas, se faz necessário mudar a forma como as situações de ensino-aprendizagem² são planejadas, desenhadas e executadas. Não se trata meramente de transferir para o ambiente virtual práticas pedagógicas tradicionais que promovem a “construção linear e fragmentada de conhecimento e que, por essa razão, não atendem às necessidades e expectativas nem dos alunos nem da sociedade” (FREIRE, 2013: 182, tradução nossa). Em vez disso, as situações de ensino-aprendizagem, não somente as *on-line*, mas também as presenciais e semipresenciais, precisam ser vivenciadas como práticas sociais e, por essa razão, devem contemplar as características complexas da vida e da construção de conhecimento, tais como a imprevisibilidade, a incompletude, a incerteza, a contradição e a pluralidade (MORIN, 2005a).

O *Design* Educacional Complexo (doravante DEC) proposto por Freire parte dessa perspectiva:

O DEC se baseia em uma visão complexa da realidade e em uma percepção não linear, não fragmentada da construção de conhecimento que emerge da tecitura de fatos, ações, interações, retroações, resoluções, perigos, confusões, desordem, ordem, ambiguidade (MORIN, 2005b apud FREIRE, 2013: 182, tradução nossa).

Por propor que as situações de ensino-aprendizagem sejam desenhadas e executadas de modo que contemplem as características

² O termo *situação de ensino-aprendizagem* está sendo usado neste artigo como uma forma genérica de considerar o *design* ou a realização de uma atividade, uma sequência de atividades, uma aula, uma sequência de aulas, ou um curso.

complexas da vida, entendemos que o DEC pode representar uma alternativa para que tais situações favoreçam o uso da língua inglesa em uma perspectiva de prática social, possivelmente contribuindo para aprimorar a maneira como aprendemos. Embora também podendo ser utilizado para o desenho de situações de ensino-aprendizagem presenciais ou híbridas, entendemos que esse referencial de *design* pode contribuir para que as potencialidades oferecidas pelos recursos de tecnologia digital possam ser aproveitadas.

Considerando o até aqui exposto, este artigo tem por objetivo apresentar como o DEC foi utilizado para o desenvolvimento e execução de uma oficina de prática de inglês extraclasse realizada no ambiente virtual do *Google Classroom*³ e oferecida para oito alunos de uma escola de idiomas na cidade de São Paulo durante duas semanas. Essa oficina foi objeto de uma pesquisa de mestrado (COSTA, 2018) na área de Linguística Aplicada. Os participantes da oficina puderam interagir em inglês por meio de mensagens escritas no fórum de discussão do *Google Classroom*. Buscou-se tornar a interação em língua inglesa entre os participantes da oficina semelhante à comunicação que habitualmente têm nas redes sociais em língua materna, como descrito adiante.

Além desta introdução e das considerações finais, este artigo traz outras três partes. A seção um apresenta os construtos do DEC e como ele pode trazer contribuições para o planejamento, desenho e execução de situações de ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como para encontrarmos novas maneiras de usarmos as tecnologias digitais para promover a prática de inglês entendendo o uso da língua como uma prática social. A seção dois descreve a oficina *on-line*, seu contexto, sua estrutura e elaboração. A seção três apresenta algumas das percepções dos participantes da pesquisa, conectando-as aos construtos propostos pelo DEC.

2. O Design Educacional Complexo (DEC)

Tendo como embasamento teórico os princípios do pensamento complexo segundo Morin (2005b), articulados a conhecimentos sobre o ensino-aprendizagem de línguas *on-line* e sobre *design* de cursos, Freire (2013) criou o DEC, um referencial para o desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem. O DEC tem por objetivo orientar *designers* e professores a desenvolver situações de ensino-aprendizagem que levem em consideração os interesses e necessidades dos alunos, professores e da comunidade, que sejam abertas, que considerem a coexistência do

³ *Google Classroom* é uma ferramenta digital para a criação de salas de aula virtuais disponível gratuitamente para escolas que possuem uma conta *Google for Education*.

certo e do errado, que sejam construídas em parceria com os alunos e que possibilitem “a (re)conexão de conteúdos de maneiras variadas e imprevisíveis” (FREIRE, 2013: 176). Freire e Sá (2020) descrevem outras características que uma situação de ensino-aprendizagem orientada pelo DEC pode apresentar:

(1) ao traçar os objetivos e procurar identificar perfis, necessidades e expectativas, tanto os alunos como o professor são considerados agentes igualmente importantes e comprometidos pelo processo ensino-aprendizagem; (2) os objetivos são flexíveis, podendo ser revistos e alterados a qualquer momento, durante o curso; (3) o conhecimento prévio do aluno é o ponto de partida, o nó principal a partir do qual será tecida, colaborativamente, a teia de saberes; (4) professor e alunos são responsáveis pelo processo que juntos desenvolvem e, como partes de um mesmo todo, podem decidir seu rumo e alterá-lo, se necessário; (5) negociação e interação são sempre motivadas; (6) o conteúdo do curso é flexível e se organiza de tal forma que uma rede de saberes emerge das situações de aprendizagem que são planejadas e exploradas de forma recursiva; (7) a sequência das situações de aprendizagem é flexível, sendo definida pelo fluxo das ações, retroações e interações ocorridas: cada uma é única, no entanto todas são interligadas e interdependentes, como em um holograma; (8) imprevisibilidades, rupturas, conflito e desordem são partes constituintes do processo, demandando, por meio da interação, que a ordem seja por todos encontrada; (9) (re-)ligações de saberes são encorajadas, pois geram a tessitura do conhecimento cuja construção é pretendida no curso (FREIRE; SÁ, 2020: 105).

O DEC possibilita que o *design* de uma situação de ensino-aprendizagem contemple três fases: preparação, execução e reflexão. Na preparação, o professor ou *designer* toma como ponto de partida as informações de que dispõe sobre o contexto, tais como público-alvo, conteúdo programático, ambiente presencial ou *on-line* e duração. A partir delas, tem condições de desenhar as linhas gerais da situação de ensino-aprendizagem. Porém, é na execução que a preparação se concretiza, já que conhecimentos prévios e contribuições dos alunos, questões não previstas e fatores externos podem demandar novas preparações durante a execução. Tanto preparação quanto execução pressupõem reflexão sobre o que foi planejado e sua realização, o que também pode ser articulado com os alunos, coautores nas três fases.

Algumas das ações apresentadas por Freire e Sá (2020: 93-95) para cada uma das fases do DEC incluem: Na preparação, identificação de necessidades, expectativas e conhecimentos prévios de professor e alunos; busca por informações sobre o curso, como duração e regras; definição de objetivos e conteúdo; identificação de articulações interdisciplinares e/ou transdisciplinares; elaboração de um esboço provisório da estrutura da situação de ensino-aprendizagem; definição do

ponto de partida ou atividade inicial. Na execução, apresentação aos alunos dos objetivos; negociação de procedimentos; realização da primeira atividade prevista; observação das reações dos alunos; reflexão sobre a sequência de atividades a ser seguida. Na reflexão, desenvolvimento de avaliação e autoavaliação do aluno; reflexão crítica sobre o esboço da situação de ensino-aprendizagem e sobre a construção de conhecimento; observação da possível mudança de comportamento e valores; identificação da necessidade de eliminar, inserir, desenvolver ou transformar elementos do esboço inicial.

Embora apresentadas separadamente por questões didáticas, as três fases propostas pelo DEC são entendidas como um todo indissociável devido às suas características hologramáticas. Isso quer dizer que cada fase contribui para o todo da situação de ensino-aprendizagem, que, por sua vez, como todo, contribui para cada uma das etapas em um movimento circular.

Na oficina da pesquisa, descrita em mais detalhes adiante, essas fases se refletiram da seguinte maneira. A preparação (FREIRE, 2013: 179) teve como ponto de partida o levantamento do perfil dos participantes, bem como de suas necessidades, interesses, expectativas, conhecimentos e experiência prévia com o uso de tecnologia para a aprendizagem; contou também com o voto dos participantes para a escolha da temática que permearia as interações no fórum de discussão. A execução (FREIRE, 2013: 180) teve início conforme planejado, mas imprevisibilidades ocorridas exigiram mudanças no *design* da oficina. A reflexão (FREIRE, 2013: 180) permitiu, conseqüentemente, que se retornasse à preparação, o que alterou a execução do restante da oficina e promoveu novas reflexões, e assim por diante em um movimento circular.

Devido à visão sistêmica proposta pelo DEC, *designers* e professores são estimulados a compreender que as partes que constituem o todo da situação de ensino-aprendizagem não se restringem a *designer*, professor e alunos, mas considera também gestores, pais e outras partes da comunidade escolar (FREIRE; SÁ, 2020: 100). As autoras esclarecem:

Esse traço distintivo é essencial para que se argumente sobre a importância da adoção e uso da palavra educacional, ao invés de instrucional, pois, ao contemplar a inclusão e participação de todos os envolvidos na concepção da proposta, espera-se desenvolver um projeto educativo e, não, a entrega de um serviço ou produto. (FREIRE; SÁ, 2020: 100).

Freire e Sá (2020: 100) apresentam mais detalhes sobre o porquê da denominação *design* educacional e em vez de *design* instrucional:

O DEC é educacional porque visa à formação integral do cidadão, como ser que sabe, que faz e, principalmente, que sabe fazer, de acordo com valores morais que prezam a alteridade, dando voz ao outro e ouvindo-o, construindo saberes com ele, ligando e religando conhecimentos de várias naturezas. Por ser uma proposta aberta, prevê negociação, mudanças de trajetórias e rupturas de caminhos, tratando as reconfigurações necessárias com naturalidade, como partes do processo.

Devido às características do DEC, apresentadas de maneira sucinta neste artigo, esse referencial para o *design* de situações de ensino-aprendizagem pareceu atender à busca por uma forma de tentar criar situações de ensino-aprendizagem de inglês que possam ser vivenciadas como as interações que acontecem fora do contexto escolar, bem como se beneficiar com os potenciais das tecnologias e recursos digitais disponíveis.

Os detalhes da oficina, objeto da pesquisa que este artigo retrata, apresentados a seguir, devem contribuir para a compreensão de como o DEC pode se tornar um aliado do professor para o desenho de uma situação de ensino-aprendizagem de inglês com o uso de tecnologia digital.

3. A oficina *on-line* no *Google Classroom*

O potencial do uso de ferramentas de tecnologia digital para o ensino-aprendizagem de língua inglesa já havia sido experienciado e testado anteriormente ao desenvolvimento da oficina aqui descrita. Essas experiências iniciais, realizadas em ambiente virtual semelhante ao do *Google Classroom*, foram realizadas como atividade extraclasse, porém com alunos da própria turma e como extensão das atividades presenciais. Nessas experiências, foi possível observar que, quando as atividades eram propostas, os alunos demonstravam interesse e curiosidade em utilizar ferramentas digitais para prática da língua inglesa e motivação para vivenciar experiências de ensino-aprendizagem diferentes daquelas proporcionadas pelo curso presencial.

Apesar do interesse inicial, com o passar do tempo, os alunos deixavam de participar das atividades *on-line* propostas, interrupção essa geralmente justificada pela falta de tempo. Porém, como os alunos relatavam um grande interesse pela interação em redes sociais em sua vida pessoal, pareceu que talvez a forma como as atividades extraclasse eram desenhadas precisasse ir além da continuidade das discussões em sala de aula e de atividades de estrutura da língua. Tornar a interação no fórum virtual mais semelhante àquela que os alunos tinham em seu dia a dia nas redes sociais pareceu ser uma alternativa para otimizar os benefícios potencialmente proporcionados pelas ferramentas digitais.

Como apontam Araujo e Leffa (2016: 10), “o virtual funciona como um espelho da sociedade, aparentemente replicando a realidade como a conhecemos em toda a sua extensão”. Semelhantemente a esses autores, considerou-se que a prática de língua inglesa em ambiente virtual sobre uma temática que os alunos pudessem escolher, em vez da continuidade dos assuntos discutidos em sala, poderia conferir-lhe características semelhantes às de sua vivência em língua materna nas redes sociais, possivelmente retirando a conotação de tarefa escolar.

A partir dessas observações e dos estudos sobre o DEC (FREIRE, 2013), pareceu provável que um outro referencial de *design* para o desenvolvimento de prática *on-line* extraclasse de inglês poderia potencializar o uso das ferramentas digitais. Poderia, também, proporcionar maior aproveitamento da motivação dos alunos quanto a seu uso, potencialmente reduzindo as características de educação formal das interações virtuais e conferindo-lhes características de prática social. Na proposta de Freire (2013: 182), uma situação de ensino-aprendizagem desenvolvida segundo o DEC precisa reconhecer uma língua estrangeira “como uma prática social e cada participante do curso (alunos e professor) como um cidadão que desempenha um papel social no grupo” (FREIRE, 2013: 182, tradução nossa).

A oficina *on-line*, desenvolvida com os fundamentos de *design* educacional presentes no DEC, foi realizada como uma situação de ensino-aprendizagem extraclasse de inglês de um curso de idiomas na cidade de São Paulo. Aconteceu no ambiente virtual do *Google Classroom* no período de duas semanas e teve a participação assíncrona voluntária de oito alunos adultos, três homens e cinco mulheres, entre 20 e 49 anos. Os participantes cursavam quatro turmas diferentes e tinham o nível de proficiência entre B1-, B1 e B1+ do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas.

Música foi a temática que permeou as interações virtuais dos participantes e por eles escolhida dentre as três opções apresentadas. Como, pelas lentes do DEC, os alunos são entendidos como coautores das situações de ensino-aprendizagem, desenhadas como um sistema aberto para poder melhor atender às necessidades e sugestões dos alunos, incluir os participantes na escolha da temática pareceu uma oportunidade de, desde o início de sua participação, reforçar seu protagonismo e corresponsabilidade na construção de conhecimento.

O *design* inicial previa que, nas duas semanas de duração da oficina, as atividades seriam postadas às segundas, quartas e sextas-feiras pela professora, embora os alunos também tenham sido estimulados a iniciar conversas no fórum de discussão, como o fez um dos participantes. Entretanto, na segunda semana, foi necessário reduzir a frequência das postagens visto que alguns participantes não contavam mais com o tempo

inicialmente previsto para a interação no fórum e a realização das atividades devido a demandas imprevistas de trabalho. Além disso, uma situação externa trágica de repercussão nacional desviou as discussões da temática em foco. O *design* da oficina pode acomodar essas imprevisibilidades devido a sua característica aberta, que considera as incertezas como parte das situações de ensino-aprendizagem e os alunos como seus coautores, sem que se deixasse de perseguir os objetivos previstos para a oficina.

As atividades propunham que os alunos fizessem postagens no fórum sobre, por exemplo, suas preferências musicais e hábitos em ouvir música, e que comentassem sobre as postagens dos colegas. Incluíam, também, atividades de vocabulário que pudessem servir de aporte a suas mensagens, como, por exemplo, vocabulário de instrumentos musicais para que pudessem dizer qual o instrumento de sua preferência e se tocavam ou gostariam de aprender a tocar algum.

Além de contribuir para a pesquisa sobre os benefícios que a utilização do DEC como um referencial de *design* para o desenvolvimento de uma situação de ensino-aprendizagem *on-line* de inglês poderia trazer para potencializar o uso de tecnologias digitais, a oficina teve dois objetivos linguísticos principais, apresentados no primeiro dia para seus participantes: (1) possibilitar a construção de conhecimento da língua inglesa por meio da interação *on-line* assíncrona na troca de comunicação escrita no fórum de discussão do *Google Classroom*; (2) promover a prática da fluência escrita por se tratar de atividades de escrita menos guiadas que as demais propostas pelo curso.

Recorrendo a Sponseller e Wilkins (2015), Costa (2018: 82) explica o que se entende por fluência escrita:

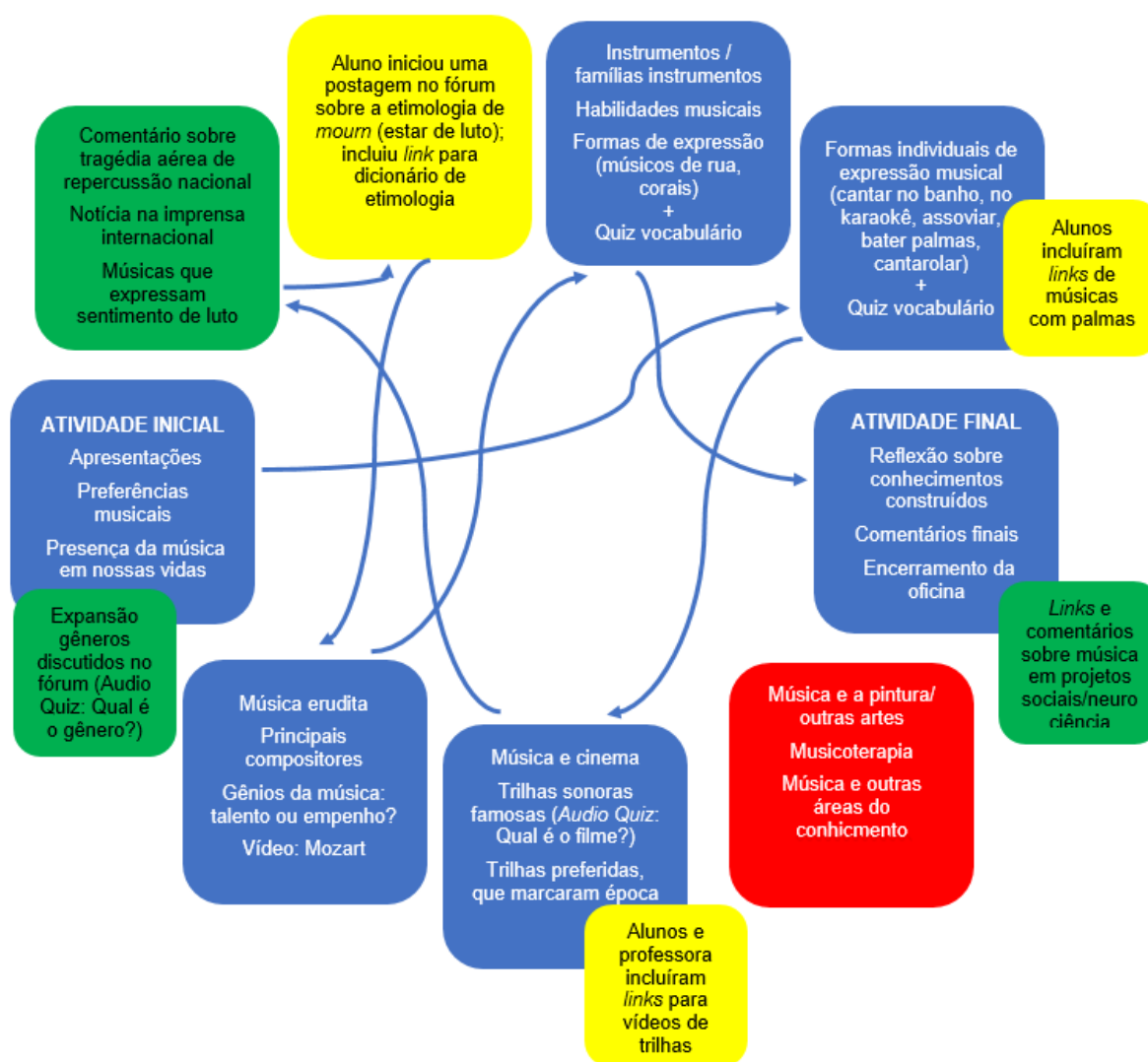
Segundo Sponseller e Wilkins (2015), fluência escrita pode ter diversas definições, sendo uma delas o "controle do escritor sobre a linguagem, a complexidade e o volume do texto" (SPONSELLER; WILKINS, 2015: 141). Esses autores trazem a compreensão de Nation (2007, apud SPONSELLER & WILKINS, 2015: 141) sobre as quatro características principais de uma atividade que visa praticar a fluência: "foco no significado e não na correção, tópicos e língua já conhecidos, certa pressão para desempenho com velocidade e foco em uma grande produção".

Dentre os diversos elementos da fluência escrita apresentados nessa citação, destacamos a questão da ênfase no significado, uma vez que a comunicação nas práticas sociais geralmente não tem foco na estrutura da língua, que é muitas vezes enfatizada nas práticas de inglês e pode torná-las menos interessantes por se afastarem da comunicação estabelecida na vida. Leffa (2016:139) alerta sobre o fato de que a ênfase no ensino de estruturas gramaticais pode levar a uma ausência de

comunicação autêntica nas situações de ensino-aprendizagem de língua, podendo torná-la um estudo teórico.

A Figura 1 adiante busca ampliar a compreensão de como a configuração final de execução da oficina divergiu do esboço inicial devido ao movimento complexo proposto pelo DEC, que entende que o esboço inicial da situação de ensino-aprendizagem deve estar aberto para inclusões, exclusões e/ou transformações, e que deve considerar a possibilidade de imprevisibilidades e incertezas.

Figura 1 – Esboço do *design* inicial e final da oficina



Fonte: COSTA, 2018: 77

Nessa figura, a caixa vermelha e as azuis indicam a preparação em sua fase inicial, sendo que as atividades das caixas azuis foram efetivamente realizadas na fase da execução, mas a atividade da vermelha não, em virtude de mudanças na trajetória da oficina. As caixas verdes foram as atividades desenhadas após o início da execução e com a reflexão sobre a participação dos alunos e suas contribuições. As caixas amarelas representam as atividades realizadas por iniciativa dos alunos.

É possível que um professor que ministre um curso com características tradicionais devido a, por exemplo, exigências da escola ou outras circunstâncias, crie algumas das situações de ensino-aprendizagem com as características propostas pelo DEC. Essa pode ser também uma maneira de iniciar uma transição de uma perspectiva de ensino tradicional para uma nova proposta, considerando-se que os próprios alunos às vezes podem esperar – não necessariamente desejar – fazer atividades mais tradicionais focadas no professor e em conteúdo. Todavia, isso exige do *designer* ou professor estudo e dedicação, flexibilidade e aceitação, escuta ativa, entre outras características. As percepções, apresentadas a seguir, podem contribuir para trazer luz a essa transição.

4. Percepções sobre a oficina

Esta seção traz algumas das percepções dos participantes da oficina, apresentadas em mais detalhes por Costa (2018). Tais percepções foram relatadas pelos participantes da oficina em dois dos instrumentos de pesquisa utilizados: um relato, no qual os participantes registraram suas percepções sobre a primeira semana, que contribuiu para as reflexões sobre possíveis necessidades de mudanças no esboço inicial da oficina; e um questionário final que, em linhas gerais, apresentou perguntas mais específicas sobre as características da oficina, a interação dos alunos com os demais participantes e as atividades propostas.

Mesmo com a redução na participação com o passar das duas semanas, em geral justificada pela falta de tempo devido a demandas de trabalho, o envolvimento e a participação iniciais de alguns alunos se mostraram mais intensos do que os observados em experiências anteriores com atividades no fórum de discussão. Esse fato parece indicar que, possivelmente, a forma como a oficina foi desenhada pode ter contribuído para maior participação, como parece justificar o relato de

uma participante (Léa, p. 92⁴), que considerou que “[v]ale a pena a participação: é um modo dinâmico, diferente e criativo de aprendizagem da língua estrangeira”. Outro indício parece ser o fato de que a oficina pode ter proporcionado um ambiente propício para a interação para alguns participantes, como Bianca (p. 83): “Me senti confortável e fiquei mais confiante para escrever e até para cometer erros”.

Pelas lentes do DEC, pode-se também refletir sobre a importância de que os alunos, além de responderem às discussões propostas, também fossem convidados a iniciar suas próprias discussões, assumindo seu papel de coautoria no desenvolvimento da situação de ensino-aprendizagem e na construção de conhecimento. Para Freire e Sá (2020: 105), “tanto os alunos como o professor são considerados agentes igualmente importantes e comprometidos pelo processo ensino-aprendizagem”. Entretanto, foi possível observar que, mesmo sendo estimulados a propor discussões, somente um dos oito participantes o fez. Esse participante observou que a oficina “pode conscientizar o aluno, colocando-o como propositor de atividades e gerador de conteúdo, o que ele é inexoravelmente” (Pedro, p. 96). Ele também aponta possíveis razões para a não tomada de iniciativa por parte dos alunos:

Vimos, no entanto, que é difícil que ele assuma esse lócus, por algumas possíveis razões, entre as quais: reprodução de padrões de educação e pensamento; medo, de se expor como pessoa, de seu nível de conhecimento no idioma; opção, [pois] gerar conteúdo implica gerar trabalho e muitas vezes as pessoas optam por algo pronto, mais prático em seu cotidiano (Pedro, p. 96).

Outro elemento proposto pelo DEC refere-se à busca por contextualizar as situações de ensino-aprendizagem, aproximando-as da realidade dos alunos em vez de conferir-lhes características de ensino-aprendizagem de estruturas da língua. Embora os participantes tenham relatado a percepção de construção de conhecimentos de vocabulário, alguns participantes valorizaram a interação que a oficina proporcionou, como Bianca (p. 90): “Acredito que é uma ótima proposta e que traz conteúdos que não conseguimos explorar dentro da sala de aula, além de promover uma interação que dificilmente temos”. O objetivo de tentar proporcionar uma interação em ambiente virtual de maneira semelhante à que os alunos geralmente têm na vida não escolar parece ter sido percebido por Vânia (p. 92), que revelou ter se sentido “em um *chat* com pessoas com interesses em comum”.

⁴ Os nomes aqui fornecidos são fictícios a fim de manter o sigilo dos participantes da pesquisa. Os números de página indicam onde na dissertação de Costa (2018) o relato pode ser encontrado.

Entendendo professor e alunos como parceiros da construção de conhecimento, como propõe o DEC (FREIRE, 2013), a professora, além de proponente de tópicos para discussão, pode ter uma participação mais ativa, também respondendo às postagens dos alunos, fazendo perguntas, tecendo observações sobre interesses em comum entre participantes, entre outras postagens, em uma tentativa de horizontalizar a interação. Contudo, os participantes não fizeram nenhum relato que indicasse essa percepção. Ao contrário, uma aluna relatou achar a ideia de poder se “conectar para praticar inglês e além disso [sic] ter uma proposta objetiva e monitoramento da professora uma forma excelente de expandir o aprendizado” (Clara, p. 79). O uso da palavra monitoramento parece indicar que a aluna não teve uma percepção de interação menos hierarquizada, nem de que a oficina foi desenhada visando o uso da língua como prática social.

Uma participante destacou que observou as correções sendo feitas embora não tenha havido nenhuma correção de uso de língua no fórum, somente *feedback* individual no final da primeira semana: “[Pude] observar como os colegas se exprimem em cada situação, ver as correções da professora, ganhar vocabulário, treinar a escrita” (Vânia, p. 79). Esse relato parece indicar que, apesar da busca por atividades menos tradicionais e menos focadas na estrutura da língua, usando uma ferramenta digital que promove a interação como uma prática social, a oficina pode ter tido aspectos tradicionais. Afinal, a “tecnologia mudou, mas isso não muda a pedagogia de nenhuma maneira significativa” (COPE; KALANTZIS, 2017: 23, tradução nossa). Uma razão pela qual algumas características tradicionais ainda se façam presentes pode se dever ao fato de que, para começar a utilizar um referencial para o *design* de situações de ensino-aprendizagem como o DEC (FREIRE, 2013), os professores precisarão estudá-lo mais profundamente e fazer novas experiências, questões que serão ampliadas nas considerações finais a seguir.

5. Considerações finais

A busca por novas formas de desenvolver situações de ensino-aprendizagem se alicerça em um objetivo maior de preparar cidadãos que possam enfrentar os desafios da contemporaneidade, visto que “[u]ma educação regenerada [...] poderia formar adultos mais capazes de enfrentar seus destinos, mais aptos para expandir seu viver” (MORIN, 2015b: 68). Observando a experiência aqui descrita, a utilização do DEC como referencial de *design* parece contribuir a fim de preparar os alunos para a vida, visto que ele propõe que as práticas educacionais sejam entendidas como práticas sociais.

A educação precisa deixar de ser, como ainda por vezes se mostra, “o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos” no qual “o educador escolhe o conteúdo programático [e] os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele” (FREIRE, Paulo, 2020: 82). Por isso, estabelecer parcerias com os alunos no desenvolvimento de situações de ensino-aprendizagem, como propõe o DEC, pode ser uma alternativa para a busca de mudanças na educação.

A postura puramente tradicional na educação, às vezes característica da ação docente, “se revela distante da vida contemporânea e cada vez mais defasada, gerando incertezas que levam o sistema educacional a uma crise” (FREIRE; SÁ, 2020: 90). Como alertam as autoras, dificuldades iniciais com a utilização do DEC podem acontecer:

Entendemos que essa proposta de design, talvez, gere um momento de mais perturbação inicial, uma desordem maior para, gradativa e recursivamente, ir promovendo momentos de ordem, interação e certa organização que possam conduzir professores, gestores e alunos a algumas certezas temporárias e outras crises passageiras – o que, numa leitura complexa, caracterizaria reconhecer e se engajar num processo educacional contínuo. (FREIRE; SÁ, 2020: 105-106).

Para superar essa perturbação inicial mencionada pelas autoras, pode-se recorrer ao aprofundamento teórico e a pesquisas que possibilitem ampliar o entendimento sobre as potencialidades do uso de tecnologias digitais no ensino-aprendizagem de línguas. Em estudo sobre aprendizagem móvel realizado por Muriana e Costa (2021: 244), o *WhatsApp* se mostrou uma ferramenta de tecnologia digital que possibilita a prática de inglês em situações de comunicação autênticas.

Os alunos também precisam reconhecer cada vez mais seu papel de protagonismo na construção de conhecimento. Um estudo posterior (Costa, 2020) sobre as interações ocorridas na oficina aqui descrita mostra que a maioria das mensagens dos alunos foram endereçadas à professora, com pouca interação direta aluno-aluno. Tal constatação pode indicar que talvez os alunos ainda entendam o professor como figura central, ou ainda, que o professor, apesar de buscar a horizontalização da construção do conhecimento, ainda também pode assumir uma posição um pouco centralizadora devido à sua jornada de aprendizagem e formação muitas vezes tradicionais.

Observou-se que este estudo não conseguiu contemplar outras possibilidades de *design* educacional para as quais o DEC poderia contribuir, como, por exemplo, o desenho de atividades que coloquem os alunos como propositores e desenvolvedores de atividades usando tecnologia digital. Muito ainda há que se caminhar, mas os primeiros passos já começam a ser dados.

Referências Bibliográficas

ARAUJO, J.; LEFFA, V. Conectando os autores na rede. In: ARAUJO, J.; LEFFA, V. (Org.) *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. p. 9-16.

BOHN, H. I. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores da sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística aplicada na modernidade recente: festschrift* para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. cap.3, p. 79-98.

CASTELLS, M. *A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade*. Tradução Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Zahar, 2003. cap. 4, p. 98-114.

COPE, B.; KALANTZIS, M. Conceptualizing e-Learning. In: COPE, B.; KALANTZIS, M. (Org.) *e-Learning ecologies: principles for new learning and assessment*. New York: Routledge, 2017. cap. 1, p. 1-45.

COSTA, S. L. V. *Oficina on-line complexa como extensão da sala de aula de inglês: percepções e construções*. Dissertação de Mestrado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), 2018.

COSTA, S. L. V. Redes digitais de aprendizagem e complexidade no ensino-aprendizagem on-line de inglês. *Revista Geadel*, v. 1, p. 58-71, 2020.

FREIRE, M. M. Complex educational design: a course design model based on complexity. *Campus-Wide Information System*, Vol. 30, N. 3, 2013. p. 174-185.

FREIRE, M. M.; SÁ, C.F. Design Educacional Complexo: uma proposta para o desenho de cursos complexos. In: LEFFA, V. et al. (Org.) *Tecnologias e ensino de línguas [recurso eletrônico]: uma década de pesquisa em linguística aplicada*. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. p. 88-108.

COSTA, Solange Lopes Vinagre. A prática *on-line* de língua inglesa vivenciada como uma prática social: um referencial de *design*. *Revista Intercâmbio*, v.LI: 42-57, 2022. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 74 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

LEFFA, V. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J.; LEFFA, V. (Orgs.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* São Paulo: Parábola, 2016. p. 137-153.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Tradução Maria D. Alexandre e Maria A. S. Dória. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005a.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Editora Sulina, 2005b.

MORIN, E. *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Tradução Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. 5 ed. Porto Alegre: Sulina, 2015b.

MURIANA, M. B; COSTA, S. L. V. Inglês à mão: Prática online de língua inglesa em tempos de distanciamento social. *Matraga*, v. 28, n. 53, 2021. p. 234-247

SPONSELLER, A. C.; WILKINS, M. Investigating the impact of topic selection control on writing fluency. *Hiroshima Studies in Language and Language Education*, v.18, 2015. p. 141-152.

Recebido em: 14/04/2021
Aprovado em: 24/06/2022