

A EXPERIÊNCIA DE PRODUÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO *ONLINE* EM INGLÊS NO CONTEXTO EDUCACIONAL TECNOLÓGICO

The experience of designing online EFL material in the technological educational context

Cristiane Oliveira CAMPOS-GONELLA (IFSP – Jacareí, Brasil)
Rubens Fernando de Souza LOPES (IFSP – Jacareí, Brasil)

RESUMO: Neste artigo, trazemos um relato de experiência com o objetivo de discutir como professores de língua inglesa e uma bolsista de linguagens em uma unidade do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) organizaram atividades em uma plataforma digital para oferecer aos alunos da instituição a possibilidade de ampliar seus estudos ao seu ritmo, incentivando a proatividade. Este projeto surgiu na intenção de atender as atuais demandas dos alunos nas escolas, a saber, estudantes que, devido ao seu comportamento ativo online, demonstram-se desestimulados quando, em seu processo de ensino-aprendizagem, percebem-se sem a possibilidade de fazer escolhas e exercer a autonomia.

Em nossa discussão teórica, iremos abordar alguns dos elementos que caracterizam práticas baseadas em metodologias ativas. Em seguida, iremos expor algumas das atividades didáticas que elaboramos, que assumiram como princípio criar um ambiente virtual que se aproximasse de tais elementos.

PALAVRAS-CHAVE: Inglês; Material *online*; Metodologia ativa; Tecnologia

ABSTRACT: In this article, we present an experience report with the objective of discussing how English language teachers and a language scholar in one of the units of the Federal Institute of São Paulo (IFSP) organized activities in a digital platform to offer students of the institution the possibility of expanding their studies at their own pace, encouraging proactivity. This project is a result of an attempt to meet the current demands of students in schools, namely students who, due to their active online behavior, are discouraged when they perceive themselves without the possibility of making choices and having autonomy in their teaching-learning process. In our literature review, we will address some of the elements that characterize practices based on active methodologies. Afterwards, we will present some of the didactic activities that we designed, which had as a principle the creation of a virtual environment that approached such elements.

KEYWORDS: English; Online material; Active methodology; Technology

Introdução

As novas tecnologias de informação e comunicação têm causado inúmeras transformações em vários contextos sociais. Percebemos que, no âmbito educacional, isso não tem sido diferente. Atualmente, os alunos, com acesso facilitado a *smartphones* e à *internet*, estão habituados a assumir o papel de “motoristas”, ou seja, aqueles responsáveis pela navegação e descoberta de “novas terras”. Ao se depararem com uma metodologia em sala de aula que delega a eles o papel de “passageiros”, tendo o professor como portavoza do conhecimento, esses estudantes podem apresentar inquietude e desmotivação no

processo de ensino-aprendizagem (SERRES, 2013). A nosso ver, as metodologias ativas vão ao encontro das demandas desse novo perfil de alunado, pois valorizam autonomia e reflexão na construção de conhecimento.

Para promover o desenvolvimento de um indivíduo mais autônomo, essas metodologias sublinham a elaboração de um currículo que contemple três processos de forma equilibrada: a aprendizagem ativa personalizada, a aprendizagem entre pares (com diferentes grupos, em rede) e a aprendizagem com pessoas mais experientes (MORAN, 2017); e, como afirma Moran (2017), esses três processos podem ser ampliados pelo uso das tecnologias digitais.

Em nosso contexto de trabalho – uma unidade do Instituto Federal de São Paulo (IFSP) – no papel de professores de inglês, tivemos a oportunidade de iniciar um projeto, ainda em andamento, junto a uma bolsista de linguagens, que visa justamente oferecer aos alunos da instituição uma possibilidade de ampliar seus estudos ao seu ritmo, flexibilizando o tempo e o espaço, incentivando a proatividade, oferecendo-lhes acompanhamento de pares mais experientes e por meio de conteúdos significativos. Para isso, propomo-nos a elaborar atividades em uma plataforma digital com as quais os alunos podem se apropriar de gêneros discursivos (BAKHTIN, 1952-1953/2016), compreendidos, neste trabalho, como instrumentos semióticos que possibilitam a inclusão do indivíduo em diversos contextos sociais, mas, em nosso caso, a ênfase recairá sobre aqueles relacionados à sua área de atuação profissional.

O principal diferencial neste trabalho a ser relatado está nessa configuração mencionada acima e também na possibilidade de incluir nele uma aluna de nossa instituição, bolsista de linguagens, que, ao longo do processo, tem tido a possibilidade de construir conhecimento relativo à sua área de estudo – Análise e Desenvolvimento de Sistemas – de forma significativa.

Neste artigo, com base em Borges & Alencar (2014), Moran (2015; 2017), entre outros, iremos abordar alguns dos elementos que caracterizam práticas baseadas em metodologias ativas para, em seguida, relatar como agimos em nosso contexto para aproximar-nos desse conceito.

2. Metodologias ativas e gêneros discursivos

Ao pensarmos em metodologias ativas, corroboramos Moran (2017, p. 1), autor que enuncia que a “aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor”. Assim, compreendemos que o termo ‘ativo’ procura associar ao aluno o papel daquele que está incluído em seu processo de ensino-aprendizagem, responsabilizando-se pela interação com seu contexto de construção de conhecimento.

Um aspecto a ser considerado nessas metodologias seria a reflexão, que procura oferecer ao estudante a possibilidade de pensar de forma mais criteriosa sobre o que está sendo desenvolvido em sala de aula e estabelecer sua relação com práticas sociais organizadas dentro e fora dela. De acordo com Moran (2017, p. 2), essa reflexão procura “tornar visíveis os processos, os conhecimentos e as competências do que estamos aprendendo.”

O autor em questão, ao discutir metodologias ativas e modelos pedagógicos mais inovadores, pontua a necessidade de elaborar currículos que combinam três processos de forma equilibrada: a aprendizagem ativa personalizada, a aprendizagem em pares e a aprendizagem mediada. De acordo com Moran (2017, p. 3), o primeiro processo compreende que cada aluno precisa ter a possibilidade de “desenvolver uma trilha de aprendizagem adaptada ao seu ritmo, situação, expectativas e estilo e também pode compor seu currículo escolhendo os módulos e atividades mais pertinentes com orientação dos professores/mentores”. Essa flexibilidade também inclui o hibridismo, integrando tempos, espaços e atividades apresentadas em um *continuum* entre modelos mais presenciais e modelos mais digitais¹. Já o segundo processo defende que a aprendizagem precisa ocorrer em pares, com diferentes grupos, em rede; e o último versa a importância da relação do aluno com pessoas mais experientes, como professores, orientadores e mentores.

Ainda no que tange a modelos mais inovadores e ativos, Moran (2015; 2017) pontua que as atividades escolares precisam incluir simulações, jogos, construção de histórias, desafios relevantes e solução de problemas e saber equilibrar tempos individuais e tempos coletivos assim como projetos pessoais e projetos de grupos. Nessa intenção de definir metodologias ativas, Moran (2015, p. 19) sublinha que nestas “o aprendizado se dá a partir de problemas e situações reais; os mesmos que os alunos vivenciarão depois na vida profissional, de forma antecipada, durante o curso.”

Em relação à proposta de solução de problemas, Borges e Alencar (2014) compreendem que o *Problem Based Learning* (ou aprendizagem baseada em problemas, em português) seria um método que pode ser usado para a formação crítica do estudante. Conforme a discussão realizada pelos autores, esse método parte de problemas do mundo real e procura motivar os alunos a desenvolver pensamento crítico e habilidades de solução de problemas como também adquirir conhecimento sobre os conceitos essenciais da área em questão. Nesse enquadre de metodologias ativas, Barbosa e Moura (2013) afirmam que “todo método ou estratégia que promova o envolvimento e a participação ativa do aluno no processo de aprendizagem e desenvolvimento do conhecimento contribui para formar ambientes ativos de aprendizagem” e, a partir dessa concepção,

¹ Moran (2015) coaduna sua compreensão do que é ensino híbrido com a discussão de Christen, Horn e Staker (2013, p. 7). Esses autores entendem que esse seria um programa de educação formal, “no qual um aluno aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino online, com algum elemento de controle do estudante sobre o tempo, lugar, modo e/ou ritmo do estudo, e pelo menos em parte em uma localidade física supervisionada, fora de sua residência.”

listam uma série de estratégias que podem ser utilizadas para a criação de ambientes de aprendizagem ativa, sendo algumas delas o estudo de casos relacionados com áreas de formação profissional específica; debates sobre temas da atualidade; produção de mapas conceituais para esclarecer e aprofundar conceitos e ideias e criação de sites ou rede sociais visando aprendizagem cooperativa.

Para os autores, independentemente do método que se faz uso, a aprendizagem para ser considerada ativa precisa fazer com que o aluno interaja com o assunto em estudo, e isso ocorre quando ele tem a oportunidade de fazer uso de suas funções mentais de pensar, raciocinar, observar, refletir, entender, combinar, dentre outras. Porém, Barbosa e Moura (2013) pontuam que a ativação dessas funções ocorre quando o estudante tem a possibilidade de escutar, falar, perguntar, discutir, fazer e ensinar.

Uma vez que estamos nos voltando para métodos que procuram oferecer ao aluno a oportunidade de refletir a partir de problemas e situações reais e inseridos em um contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, podemos relacionar a essa discussão a concepção de gênero discursivo (BAKHTIN, 1952-1953/2016; 1953/1997).

Para Bakhtin (1952-1953/2016), comunicamo-nos a partir de gêneros discursivos, compreendidos como enunciados relativamente estáveis dos quais nos apropriamos ao longo de nossas vidas, em contextos informais e formais. De acordo com Lopes (2017, p. 42), Bakhtin opunha-se ao “pensamento linguístico de sua época que analisava a língua por meio de orações ou frases desconexas de seu campo de emprego”. Para esse filósofo, o estudo da língua precisa considerar todo o seu contexto de produção, pois em “cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às **condições** específicas de dado campo” (BAKHTIN, 1952-1953/2016, p. 18, grifo nosso). Assim, um enunciado, para ser compreendido e explicado, precisa estar atrelado ao estudo das especificidades do campo no qual foi produzido, ou seja, de sua situação concreta.

De acordo com a discussão bakhtiniana, conseguimos entender que os gêneros discursivos são ferramentas semióticas das quais os seres humanos se apropriam para agir em sociedade. Com isso, podemos concluir que o estudo de gênero, no âmbito escolar, pode propiciar ao indivíduo a possibilidade de ampliar a compreensão das esferas sociais existentes assim como sua participação nelas, o que nos leva a compreender o gênero discursivo como um instrumento semiótico de inclusão social – o estudo daqueles gêneros que permeiam contextos profissionais, por exemplo, como a entrevista de emprego, o agendamento de reuniões, a apresentação de produtos/serviços em reuniões de negócios, pode levar o indivíduo a sua inclusão e permanência no mercado de trabalho.

Visto dessa forma, podemos afirmar que o estudo de gênero está em consonância com a compreensão de Moran (2015) de que, nas metodologias ativas, o aprendizado precisa se preocupar em trazer para os contextos escolares os problemas e situações que os alunos vivenciarão em sua trajetória profissional.

3. Metodologia

Trata-se de um relato de experiência que procura evidenciar um dos processos que, de acordo com Moran (2017), fazem-se necessários quando pensamos em métodos inovadores: a aprendizagem ativa personalizada (detalhada anteriormente). Esse processo, que permite ao aluno a personalização de sua trilha de aprendizagem, tem, neste trabalho, o hibridismo atrelado a ele, pois permite que o estudante, matriculado em um dos componentes curriculares de língua inglesa de nosso câmpus, conte com atividades no modelo digital que podem ser realizadas no tempo e espaço de sua preferência.

Consideramos ser esta uma experiência multifacetada de metodologia ativa, porque, por um lado, demonstra como procuramos elaborar atividades digitais para que alunos possam, em um momento, fora de sala de aula aprimorar seu conhecimento da língua inglesa de acordo com seu próprio ritmo e escolha. Por outro, a aluna, bolsista de linguagens e estudante do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, que transpôs essas atividades para o meio digital, teve a oportunidade de realizar um projeto prático que a conduziu à pesquisa e reflexão sobre a edição na plataforma *online* selecionada. Portanto, em ambas as faces, podemos notar a máxima de metodologias ativas, a saber, a oportunidade dada ao aluno de ser participante ativo de seu processo de ensino-aprendizagem.

3.1. Contexto

No câmpus do Instituto Federal de São Paulo, no qual o projeto está sendo desenvolvido, são oferecidos cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, cursos técnicos concomitantes/subsequentes ao Ensino Médio, PROEJA e cursos de nível superior nas áreas de Administração, Informática, Design de Interiores e Pedagogia, sendo que, na maioria deles, são ofertadas as disciplinas de inglês ou inglês técnico.

Além das aulas, os alunos contam com o horário de atendimento dos professores e, desde 2016, com o horário de monitoria da bolsista de linguagens para apoio em seus estudos, trabalhos e dificuldades e, embora os alunos atendidos avaliem positivamente o atendimento da bolsista, por sua maneira específica de abordá-los e auxiliá-los, poucos comparecem ao câmpus para atendimento em função de compromissos profissionais, acadêmicos e familiares. No caso do curso técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, os alunos já permanecem na instituição nos períodos matutino e vespertino e, no caso dos alunos do curso técnico concomitante/subsequente ao Ensino Médio e Bacharelado em Administração, muitos trabalham ou estagiam.

Diante de tal cenário e do fato de estar previsto no edital da Bolsa de Ensino o oferecimento ao bolsista de oportunidade de desenvolver atividades educacionais compatíveis com seu grau de conhecimento e aprendizagem, interagindo com os docentes por meio de ações pedagógicas relacionadas aos componentes curriculares dos cursos regulares e de apoio aos demais discentes do IFSP, iniciamos o projeto *Complementary*

English Tasks, para o qual selecionamos como público-alvo os alunos dos cursos técnicos e superior em Administração, uma vez que a possibilidade de estudos fora da instituição, ao seu ritmo e em horários flexíveis atende especialmente as suas necessidades.

Os professores responsáveis pelo projeto são os autores deste artigo. As reuniões de orientação com a bolsista ocorrem semanalmente com o intuito de oferecer a ela o conteúdo a ser disponibilizado na plataforma, orientá-la em relação à disposição das atividades no meio digital e testar aquelas que já foram transpostas para esse meio.

4. O projeto *Complementary English Tasks*

O projeto *Complementary English Tasks* consiste em organizar atividades na plataforma digital Moodle para oferecer aos alunos de Administração mais uma opção de estudo da língua inglesa na qual assumem o papel de “motoristas” (SERRES, 2013), exercitem a autonomia e reflexão e, com a utilização das novas tecnologias, tenham seu espaço e tempo de ensino-aprendizagem flexibilizados.

4.1. Método do projeto

O curso *online* está organizado em unidades. Cada unidade versa sobre um determinado tópico gramatical, o qual é explicado em um tutorial escrito em língua portuguesa – de modo a torná-lo mais acessível –, seguido de exercícios de prática do tópico abordado e finalizando com o estudo de um gênero discursivo profissional da área de formação do aluno no qual a estrutura gramatical é utilizada. Nesse terceiro eixo, além da oportunidade de aquisição de vocabulário técnico, o aluno é levado a refletir sobre o uso da estrutura gramatical estudada.

Conforme Bakhtin (1953/1997, p. 279), os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados” e cada esfera da atividade humana “comporta um repertório de gêneros do discurso”. Nesse sentido, ao atrelarmos o estudo da gramática aos gêneros discursivos, estamos aproximando-o das práticas efetivas e situadas de linguagem, procurando “preparar os alunos para a demanda comunicativa que irão enfrentar posteriormente” (HYLAND, 2004, p. 3).

Ao oportunizar a análise e reflexão linguístico-discursiva de gêneros, como a entrevista de emprego, o agendamento de reuniões, a apresentação de produtos/serviços em reuniões de negócios, estamos unindo forma e uso em direção ao encurtamento de caminho na produção situada da língua em contextos profissionais, o que pode, além de favorecer a motivação para o aprendizado do inglês, levar o indivíduo à inclusão e permanência no mercado de trabalho.

Conforme exposto, as unidades abrangem três eixos, organizados da seguinte maneira:

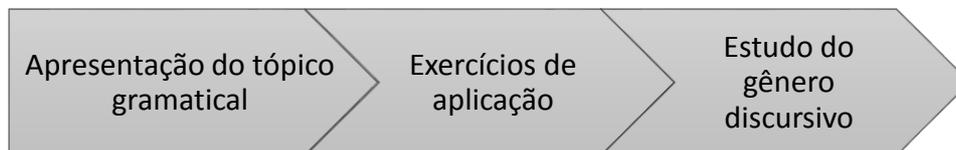


Figura 1: Eixos da unidade didática

4.2. Organização do curso *online*

A primeira unidade do curso aborda o *Simple Present* do verbo *To Be* e de outros verbos. Como exposto anteriormente, além da apresentação do tópico gramatical (*Presentation*), foram propostos seis exercícios de aplicação (*Practice 1, 2, 3, 4, 5 e 6*).

Complementary English Tasks

Painel / Cursos / [redacted] / CURSOS-Alunos / 2018 / 1o Semestre / Tecnologia em ADS / CET_012018

Seu progresso

Avisos

Simple Present - TO BE and other verbs

- PRESENTATION
- Practice 1
- Practice 2
- Practice 3
- Practice 4
- Practice 5
- Practice 6

Legenda:
(+) afirmativo
(-) negativo
(?) pergunta

Figura 2: Unit 1 – Simple Present and other verbs

As cinco primeiras atividades de prática abrangem a utilização de diferentes verbos, a prática da terceira pessoa do singular e as formas interrogativa e negativa. No último deles, é apresentado o gênero textual ‘texto institucional’, disponibilizado pela maioria das empresas em seus *websites* com o objetivo de apresentá-las e o qual pode ser utilizado pelo candidato para se preparar para uma entrevista de emprego, por exemplo.

Complementary English Tasks

Painel / Cursos / [redacted] / CURSOS-Alunos / 2018 / 1o Semestre / Tecnólogo em ADS / CET_012018 / Simple Present - TO BE and other verbs / Practice 6

Practice 6

Um dos passos para se ter uma boa entrevista de emprego é conhecer a empresa para a qual está se candidatando. Para isso, uma das opções é acessar os textos institucionais que ela disponibiliza virtualmente. A seguir, você encontrará atividades que desenvolvem habilidades para a compreensão desses textos

Figura 3: Unit 1 – Simple Present and other verbs – Practice 6

Nessa última prática, são trabalhados aspectos como o propósito comunicativo, o público-alvo, a estrutura e organização do texto, conteúdo, vocabulário, função do tópico gramatical estudado na composição do gênero.

Complementary English Tasks

Painel / Cursos / [redacted] / CURSOS-Alunos / 2018 / 1o Semestre / Tecnólogo em ADS / CET_012018 / Simple Present - TO BE and other verbs / Practice 6 / Visualização prévia

Questão 1
Incompleto
Vale 2,00 ponto(s).
Marcar questão
Editar questão

1. Clique no link abaixo e leia a seção About us.
<https://www.nestle.com/aboutus>

2. Qual o objetivo geral dessa seção?

Escolha uma:

Disponibilizar o relatório anual da empresa.

Apresentar a empresa.

Anunciar oportunidades de emprego.

Verificar

NAVEGAÇÃO DO QUESTIONÁRIO

1 2 3 4 5

Finalizar tentativa ...

Iniciar nova visualização

Próxima página

Figura 4: Unit 1 – Simple Present and other verbs – Practice 6: questões 1 e 2

Como pode ser observado, utilizamos o texto institucional disponível no *website* de uma conhecida empresa do setor de alimentos como exemplar do gênero discursivo em estudo. Nele, o aluno pode notar o uso do *Simple Present* para descrição da empresa, de seus produtos, valores e propósito, dando-lhe a oportunidade de refletir a partir de situações reais de uso da língua.

5. Resultados

Elaborada a primeira unidade do curso e considerando que se trata de um ambiente de estudo que pressupõe a objetividade e clareza tanto do conteúdo quanto dos procedimentos, de modo a facilitar a interação do aluno com o assunto estudado, realizamos uma pesquisa de satisfação com seis alunos entre 16 e 45 anos, do sexo masculino e feminino e de diferentes níveis de ensino.

Na pesquisa, foram propostas questões objetivas e dissertativas para avaliação da explicação do tópico gramatical, dos exercícios, do gênero discursivo abordado, entre outros, conforme pode ser visto na Figura 5.

PESQUISA DE SATISFAÇÃO

Curso: _____ Ano/semestre: _____ Idade: ____ anos

A. Classifique os itens a seguir, sendo: 1 nada satisfatório e 5 extremamente satisfatório.

1. Explicação do ponto gramatical:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
2. Enunciados dos exercícios:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
3. Quantidade de exercícios:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
4. Relevância do texto abordado:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---
5. Aprendizado do conteúdo abordado na unidade:

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

B. Comente os pontos positivos e negativos da unidade:

Figura 5: Pesquisa de satisfação

Quanto à explicação do tópico gramatical, item 1 da pesquisa de satisfação, obtivemos quatro avaliações 5, uma avaliação 4 e uma avaliação 3, o que indica que a explicação do tópico gramatical está bastante satisfatória, não sendo necessária uma revisão.

No que tange aos enunciados dos exercícios, houve três classificações 5, duas classificações 4 e uma classificação 3. Tais classificações, trianguladas com as respostas à questão B (reproduzidas a seguir), nos permitiram verificar que alguns enunciados, em especial da *Practice 5*, não são suficientemente claros, devendo ser revisados.

[...] “alguns enunciados devem ser mais evidentes, prevenindo possíveis erros na resolução das questões.” (Aluno A)

“Não ficou muito claro quando era para inserir uma resposta positiva ou negativa.” (Aluno B)

Com relação à quantidade de exercícios propostos, dos seis participantes quatro classificaram como extremamente satisfatório e os demais como satisfatório. Sendo assim, apesar de um dos participantes (Aluno C) ter apontado poder haver mais três exercícios, consideramos o item adequado.

O gênero discursivo abordado na unidade foi considerado plenamente satisfatório por todos os participantes, demonstrando que os alunos respondentes compreenderam a relevância do texto institucional e como a estrutura gramatical nele se articula.

Quanto ao item 5, aprendizado do conteúdo abordado na unidade, foram atribuídas cinco classificações 5 e uma classificação 4. Tal avaliação nos permite concluir que a unidade possui o potencial de auxiliar o aluno em sua aprendizagem ativa (MORAN, 2017) da língua inglesa, bem como que a plataforma digital é um incentivo ao protagonismo do aluno. Além de serem acessíveis e fazerem parte do cotidiano da maior parte dos alunos, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) precisam estar presentes na educação profissional e tecnológica por fazerem parte das habilidades requeridas do futuro profissional, conforme atestam Barbosa e Moura (2013).

Nesse sentido, outro dado apresentado pela pesquisa de satisfação foi a possibilidade de utilização de videoaulas nas unidades, o que tem sido considerado e avaliado. Atualmente, além de estarmos adequando a unidade 1 aos resultados apontados na pesquisa de satisfação, estamos desenvolvendo a segunda unidade, a qual abrange gênero oral ‘conversa telefônica’ e *numbers*, posto que os números são necessários nessa situação comunicativa para registro de números de telefone, valores, dias e horários de reuniões etc.

6. Considerações finais

Apresentamos neste artigo um relato de experiência que discute como professores de língua inglesa e uma bolsista de linguagens, em uma unidade do Instituto Federal de São Paulo (IFSP), estão desenvolvendo um curso de inglês em uma plataforma digital para ampliar as possibilidades de estudo do idioma pelos alunos de maneira ativa, autônoma e com flexibilidade de tempo e espaço.

Os resultados obtidos, a nosso ver, têm demonstrado o potencial do curso em possibilitar inovação curricular e aprendizagem ativa por algumas razões que podemos mencionar: (1) os alunos são afastados de uma posição de apenas receptores de informações, quando, por exemplo, deparam-se com várias atividades que os possibilitam “experimentar” aquilo que é abordado no tutorial; (2) em sua fase final, o curso oferecerá diversas unidades que poderão ser escolhidas segundo a necessidade pessoal do aluno, ou seja, há uma preocupação com a personalização; (3) as atividades podem ser realizadas de acordo com o ritmo do aluno, em espaço e tempo de sua preferência – quando realizadas na escola, o acompanhamento de alguém mais experiente pode ser oferecido, como professor e/ou monitor; (4) por fim, por meio do estudo de um gênero, o aluno é conduzido a refletir sobre a relevância do que está aprendendo, relacionando seu conhecimento teórico a uma prática social.

Algumas discussões e estudos acadêmicos nos têm feito refletir em uma nova possibilidade de organização das unidades: começaríamos pelo estudo do contexto de produção de um determinado gênero discursivo para, somente em seguida e a partir desse gênero, direcionarmos o estudo sistemático da língua inglesa. Nossa intenção é, por meio de análises dos alunos, perceber como tornar mais significativa a aprendizagem de uma língua estrangeira.

Por fim, notamos que a elaboração do curso tem oferecido à bolsista, aluna do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas, tanto a prática na sua área de formação pelo conhecimento e apropriação das ferramentas presentes na plataforma Moodle quanto a prática da língua inglesa (como na pesquisa e edição de material didático e no apoio ao processo de ensino-aprendizagem de seus pares). Aos docentes, a experiência tem oportunizado o trabalho colaborativo e a reflexão conjunta sobre o processo de ensino-aprendizagem de inglês na instituição.

Referências:

BAKHTIN, M. 1953/1997. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. 1952-1953/2016. *Os gêneros do discurso*. Trad. Paulo Bezerra, São Paulo: Editora 34.

BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. 2013. Metodologias Ativas de Aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. *Boletim Técnico do Senac – Revista da Educação Nacional*, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago.

BORGES, T. S. & ALENCAR, G. 2014. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. *Cairu em Revista*, Ano 03, n. 04, p. 1 19-143, Jul/Ago.

HYLAND, K. 2004. *Genre and second language writing*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

LOPES, R. F. S. *A colaboração para o desenvolvimento do repertório linguístico em atividades de performance teatral e reflexão em aulas de inglês no ensino superior tecnológico*. 2017. pp. 176. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – LAEL, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

MORÁN, J. 2015. Mudando a educação com metodologias ativas. In: C. A. SOUZA & O. E. T. MORALES (orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, p. 15-33. Disponível em <www2.eca.usp.br/moran>. Acesso em 19.jun.2018.

MORÁN, J. 2017. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: S. YAEGASHI e outros (Orgs.). *Novas Tecnologias Digitais: Reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento*. Curitiba: CRV, p.23-35. Disponível em <<https://tinyurl.com/ybyd4hqj>>. Acesso em 19.nov.2018.

SERRES, M. 2013. *Polegarzinha*. Trad. Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.