

COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA EM SITUAÇÕES METAPRESENCIAIS: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Listening comprehension and oral production skills on meta-presence situations: challenges and possibilities

Givanildo Silva SANTOS (Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, Brasil)
Claudia PUNGARTNIK (Universidade Federal do Sul da Bahia, Itabuna, Brasil)

RESUMO: *Este trabalho tem por objetivo investigar os desafios relacionados a situações metapresenciais e ao uso de metodologias ativas nas aulas do componente Expressão Oral em Língua Inglesa (EOLI) oferecidas pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) no primeiro ciclo em Colégios Universitários (CUNIs) localizados em quatro municípios na Bahia. Este artigo apresenta um estudo exploratório de pesquisa qualitativa no qual os resultados são baseados em observação e interpretação cuidadosas das aulas. O estudo se baseia no fato de que as aulas metapresenciais dependem do uso intenso das tecnologias de informação e comunicação e, portanto, as metodologias ativas são fortemente utilizadas para motivar os estudantes a uma aprendizagem autônoma através de atividades significativas. Os resultados favorecem nosso entendimento acerca dos desafios e escolhas na busca constante por novas técnicas e estratégias para lidar com a metapresencialidade no ensino superior.*

PALAVRAS-CHAVE: Ensino-aprendizagem de língua estrangeira; Compreensão e produção oral; Metodologias ativas; Sala de aula invertida; Metapresencialidade

ABSTRACT: *The study aims to investigate the challenges related to metapresence and active learning in EOLI (Expressão Oral em Língua Inglesa) classes offered by the Federal University of Southern Bahia (UFSB) in the first cycle in University Colleges (CUNIs) located in four municipalities in Bahia. This article presents an exploratory study into the use of qualitative research methods which results are based on careful observation and interpretation of classes situation. The study is based on the fact that metapresencial classes depend on the intense use of information and communication technologies, therefore active learning methodologies are largely used to motivating students toward self-directed learning with meaningful language activities. The research results help to further our understanding of the challenges and choices on continuously searching for new techniques and strategies to deal with metapresenciality in Higher Education.*

KEYWORDS: Learning and teaching foreign languages; Oral skills development; Active learning approach; Flipped-classes; Metapresenciality.

1 INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior, nos últimos anos, têm se modificado para contemplar uma geração permeada pelas tecnologias digitais. O processo de ensino-aprendizagem, no contexto atual, demanda novas práticas pedagógicas, novos olhares,

visto que os estudantes da geração atual já não veem mais nos métodos tradicionais uma forma eficiente para aprender.

Nesse cenário, as universidades têm buscado atualizar seus equipamentos e ferramentas tecnológicas e o acesso à internet, de modo a apoiar novas formas de ensino. Assim, novos métodos abordagens, estratégias metodológicas e alternativas pedagógicas têm surgido, bem como muitas instituições de ensino superior vem trabalhando no sentido de inovar as práticas pedagógicas para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficiente e satisfatório. Dentre as várias universidades, podemos destacar a Universidade Federal do Sul da Bahia (doravante UFSB).

A UFSB está localizada no extremo Sul da Bahia, com campus em três municípios: Itabuna, Teixeira de Freitas e Porto Seguro, nos quais são ofertados: Bacharelados Interdisciplinares (BIs) e Licenciaturas Interdisciplinares (LIs). O primeiro abrange cursos de graduação plena, com duração mínima de três anos, oferecido em quatro grandes áreas de formação: Ciências, Artes, Humanidades, Saúde. O segundo corresponde a um de curso de formação de docentes para o ensino básico, organizado em grandes áreas ou blocos de conhecimento incluindo suas tecnologias, articulados por uma base cognitiva compartilhada, com estrutura modular, progressiva e flexível (UFSB, 2014). As formas de ingresso para UFSB são pelo Enem/SiSU e pela Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (Rede CUNI).

A UFSB disponibiliza programas de ensino superior mediado por tecnologias nos *campi* e na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários (CUNI). Os CUNIs têm funcionamento em turno noturno nos Complexos Integrados de Educação, colégios estaduais que ofertam ensino médio, constituindo uma parceria entre o Governo Federal e o Governo Estadual. Todos os CUNIs dispõem de equipamentos televisivos conectados à internet de alta velocidade, bem como microfone e webcam para fins da transmissão das aulas metapresenciais (UFSB, 2014).

A Formação Geral (FG), com duração de um ano, é uma etapa obrigatória dos cursos de primeiro ciclo, em BIs e LIs, sendo ofertada tanto nos *campi* quanto na Rede Anísio Teixeira de Colégios Universitários, e “tem a finalidade de promover visão interdisciplinar, consciência planetária, abertura à crítica política, acolhimento à diversidade e respeito aos saberes da comunidade.” (UFSB, Resolução, 2015, p.1).

Durante a etapa da Formação Geral, são ofertados dois Componentes Curriculares (CC) de caráter obrigatório para a aprendizagem de Língua Inglesa, a saber: Expressão Oral em Língua Inglesa, doravante EOLI, e Compreensão e Escrita em Língua Inglesa (CELI). No presente trabalho, nos detemos apenas ao componente EOLI, o qual tem por objetivo desenvolver a proficiência na língua inglesa em nível básico, de modo que ao final do componente o estudante seja capaz de compreender conteúdos e expressar-se na língua alvo.

Em um contexto de universidade federal que se compreende amparada por novas tecnologias, a pergunta que motivou a nossa pesquisa foi: quais são os desafios e as possibilidades existentes no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, em situações metapresenciais, com a aplicação da metodologia ativa sala de aula invertida? Dessa forma, a pesquisa tem por objetivo compreender e apresentar os desafios surgidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, considerando o percurso do componente curricular EOLI (Expressão Oral em Língua Inglesa) na UFSB em turmas de primeiro ciclo durante Formação Geral, que corresponde ao primeiro ano do curso, em Colégios Universitários (CUNIs) situados em quatro municípios baianos, Itabuna, Ilhéus, Ibicarai e Coaraci, através de situações metapresenciais.

A metodologia adotada nesta pesquisa qualitativa foi de caráter exploratório. No primeiro momento, foi feito um levantamento bibliográfico, bem como buscou-se conhecer o perfil dos estudantes envolvidos. Na segunda parte, foi aplicada a metodologia ativa de sala de aula invertida, na qual os estudantes tinham acesso ao conteúdo previamente e, posteriormente, os mesmos executariam tarefas comunicativas em sala de aula, a fim de perceber o desenvolvimento da compreensão e produção dos estudantes em situações metapresenciais no componente curricular EOLI na Formação Geral. O levantamento dos dados foi construído a partir do olhar voltado para os desafios surgidos durante a ministração das aulas, da atuação dos estudantes nas atividades propostas e das possibilidades existentes nesse processo de ensino-aprendizagem.

Assim, o artigo busca discorrer sobre os desafios e possibilidades encontrados durante as aulas ministradas por dois professores, em um quadrimestre de um componente curricular de sigla EOLI de sessenta horas. Cada professor ministrou aulas em quatro turmas, sendo duas turmas ao mesmo tempo, uma presencialmente e a outra metapresencialmente.

Os estudantes que compunham as turmas de EOLI pertenciam à diversas áreas. A fim de traçar seu perfil e identificar seu nível de proficiência, foi aplicado um teste de oralidade individual em todas as turmas, no qual os estudantes deveriam ouvir e responder perguntas em inglês a nível básico, como: *What is your name? How old are you? How are you today? Where are you from? Where do you live? What did you do yesterday?*, entre outras perguntas, que envolviam aspectos gramaticais diversos como tempo verbal, proposição, verbos auxiliares, conjunções etc. Através da entrevista, foi possível perceber que a maioria dos estudantes apresentavam um nível abaixo do elementar, visto que havia pouca compreensão das perguntas realizadas e as repostas não eram satisfatórias. A realização do teste de proficiência é ponto de partida para traçar o caminho didático e metodológico que contribua para contemplar os estudantes em suas deficiências no percurso do componente EOLI na Formação Geral.

Posteriormente, o conteúdo foi disponibilizado previamente aos estudantes, sempre uma semana antes da aula, nos dois Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), o *Moodle* e o Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da própria universidade. Dessa forma, a metodologia foi explicada aos estudantes que deveriam acessar o conteúdo da aula, estudar os assuntos e a posterior realização das atividades acontecem em sala de aula. As estratégias metodológicas adotadas de metodologia ativa, ou seja, sala de aula invertida, se opõe ao ensino tradicional, na qual trabalha-se o conteúdo em sala e em casa os alunos realizam atividades.

Essa estratégia metodológica está intimamente ligada ao ensino híbrido, uma vez que as ferramentas tecnológicas foram utilizadas para que os alunos tivessem acesso ao conteúdo *online*. A partir dessa estratégia utilizada nas aulas metapresenciais durante as aulas, fizemos o levantamento dos desafios encontrados em todo o percurso bem como sobre as possibilidades nesse tipo de alternativa pedagógica.

Assim, o presente artigo está organizado, além da introdução e das considerações finais, em outros quatro tópicos. O primeiro tópico tem por finalidade tratar das concepções em torno das habilidades de compreensão e produção oral, uma vez que elas estão diretamente ligadas ao desenvolvimento do trabalho. No segundo tópico, esclarecemos a respeito das metodologias ativas com destaque para a sala de aula invertida como estratégia metodológica. Tratamos também do ensino híbrido, pois este mantém uma relação íntima com as metodologias ativas. No terceiro tópico, discutimos o conceito de metapresencialidade, visto que é um termo novo no contexto educacional. Finalmente, no quarto tópico, discorreremos sobre os desafios encontrados durante as aulas metapresenciais do componente curricular Expressão Oral em Língua Inglesa bem como as possibilidades existentes em situações metapresenciais de ensino-aprendizagem.

2 COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

Na UFSB, os estudantes da Formação Geral, estudam um Componente Curricular (CC) de caráter obrigatório, de 60h, chamado Expressão Oral em Língua Inglesa (EOLI). O Projeto Pedagógico de curso de Licenciatura Interdisciplinar em Linguagens e suas tecnologias traz a ementa do CC da seguinte forma:

Compreensão dos conteúdos falados e ouvidos com as palavras, sentenças, parágrafos, textos em língua inglesa em ambientes universitários; Senso crítico através leitura silenciosa ou em voz alta em língua inglesa; Reconhecimento estruturas gramaticais: morfológicas, sintáticas e semânticas em língua inglesa através de textos eletrônicos por áudio-vídeos; Interação com comunidades

presenciais e virtuais que utilizam temas sobre interdisciplinas, interculturais e interprofissões; Promoção do inglês como língua estrangeira e/ou como segunda língua, através da realidade dos brasileiros, suas origens e suas referências assim como suas produções culturais, artísticas e folclóricas traduzidas em/para a língua inglesa. (UFSB, p. 43).

A partir dessa ementa, podemos perceber que o foco da aprendizagem em língua inglesa está voltado para as habilidades orais, isto é, a compreensão oral e a produção oral. No entanto, outras habilidades linguísticas são trabalhadas durante esse processo de forma sutil.

Sabemos que, no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira é natural que se busque desenvolver as quatro habilidades básicas em língua inglesa: *listening* (escuta), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita). No entanto, comumente uma ou outra habilidade acaba sendo desenvolvida pelos aprendizes em maior grau, geralmente sublinhada pelo objetivo da aprendizagem, pela ementa da disciplina e/ou curso e, em alguns casos, pelo foco pré-estabelecido pelo professor.

Dentre as habilidades supracitadas, podemos perceber que o *listening* e o *speaking*, aos quais atribuiremos a terminologia de compreensão oral e produção oral respectivamente, são as habilidades que muitos aprendizes mais têm dificuldade de desenvolver. As razões podem ser diversas, como as experiências do percurso escolar, as (não) oportunidades de prática da língua-alvo, as diferenças fonéticas entre a língua materna e a língua estrangeira, entre outras.

Nesse sentido, é válido tecer algumas considerações em torno dessas duas habilidades linguísticas. De acordo com Underwood,

A compreensão oral é uma atividade que envolve prestar atenção e tentar extrair um sentido de alguma coisa que nós ouvimos. Para ouvir com êxito a língua falada, nós precisamos estar aptos a entender o que os falantes querem dizer quando eles usam palavras específicas em situações específicas, e não simplesmente decodificar as palavras. (UNDERWOOD, 1989, p.1).¹

Diante da fala de Underwood, inferimos que a compreensão oral se relaciona ao contexto situacional, ou seja, vai além da decodificação das palavras, uma vez que é de extrema importância tentar compreender o que o outro quer dizer para que a interação e a comunicação se concretizem. Dessa forma, a prática da compreensão oral torna-se um aspecto relevante no processo de aprendizagem dos estudantes e, considerando que no processo de interação quem fala também ouve, a produção oral está intimamente ligada à compreensão oral.

¹ Listening is the activity of paying attention to and trying to get meaning from something we hear. To listen successfully to spoken language we need to be able to work out what speakers mean when they use particular words on particular ways on a particular occasions, and not simply understand the words themselves.” (UNDERWOOD, 1989, p.1)

A comunicação através da fala é recorrente no cotidiano através das interações sociais. Em relação à língua inglesa, a produção oral, está intimamente ligada aos objetivos comunicacionais dos aprendizes. No entanto, a produção oral em língua inglesa não é uma tarefa fácil, visto que uma série de fatores devem ser levados em consideração, entre eles o nível de proficiência do falante da língua alvo, o contexto de fala, além das questões pessoais como timidez, poucas oportunidades de prática da língua, vocabulário limitado etc.

Embora esses fatores influenciem na produção oral dos estudantes, é perceptível um desejo em desenvolver essa habilidade em língua inglesa. Corroboram esse aspecto, as palavras de Penny,

De todas as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), falar parece intuitivamente a mais importante: as pessoas que sabem uma língua são referidas como ‘falantes’ dessa língua, como se falar incluísse todos outros tipos de saber e muitos, se não a maioria, dos aprendizes de língua estrangeira estão principalmente preocupados em aprender a falar. (PENNY, 1991, p. 20).²

Dessa forma, o ato de falar uma língua estrangeira, aqui, especificamente, a língua inglesa, se destaca em relação com outras habilidades. Embora a expressão “falar uma língua estrangeira” pareça estar relacionada somente com produção oral, é possível inferir que a fala, nesse sentido, está estreitamente ligada à escuta.

3 METODOLOGIAS ATIVAS: SALA DE AULA INVERTIDA

Os espaços de aprendizagem se modificam ao longo do tempo, modificam-se também as práticas sociais dentro desses espaços. O avanço tecnológico exige dos atores sociais uma nova postura frente ao processo de ensino-aprendizagem, visto que na sociedade atual, a praticidade em obter informação e adquirir conhecimento é uma realidade que leva as instituições de ensino a se reinventar e inovar. Esse aspecto pode estar relacionado ao fato de os estudantes chegarem a esses espaços de aprendizagem com um certo nível compreensão das novas formas de aprender e compartilhar conhecimento, isto é, estão aptos a atuar ativamente nesses espaços.

Em ambientes inovadores de ensino, como os encontrados na UFSB, as salas de aulas conectadas com o mundo exterior exibem recursos que transformam o estudante em protagonista do processo de aprendizagem, motivando-o a estudar. E se ele não é apenas expectador, o professor por sua vez, se torna uma peça fundamental de motivação para que esse estudante descubra novos modos de aprender a cada momento,

² Of all four skills (listening, speaking, reading and writing), speaking seems intuitively the most important: people who know a language are referred to as “speakers” of that language, as if speaking included all other kinds of knowing. And many, if not most, language learners are mainly interested in learning to communicate orally. (PENNY, 1991, p.20)

alterando o papel desempenhado por estudante e professor, levando-os ao melhor conhecimento e maior aprofundamento do conteúdo (KENSKI, 2007).

Nessa perspectiva, as metodologias ativas têm ganhado força no cenário da educação mundial em um processo de inovação, como “estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem de forma flexível, interligada e híbrida” (MORAN, 2018, p.4) a fim de tornar o processo de aprendizagem mais eficaz, dinâmico, eficiente, produtivo nas instituições de ensino superior. Um dos aspectos que difere a metodologia ativa das tradicionais é que os estudantes participam ativamente do processo de aprendizagem enquanto na segunda, geralmente, aos estudantes recebem informações do professor passivamente.

Segundo Moran (2018),

As metodologias ativas dão ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu desenvolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, com orientação do professor; a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais, técnicas e tecnologias que compõem esse processo ativo. (MORAN, p.4, 2018).

Nessa mesma linha de pensamento, Barbosa e Moura pontuam que na aprendizagem ativa, os alunos interagem de diferentes maneiras, falando, ouvindo, discutindo, perguntando, ensinando sobre o assunto estudado, o que os conduz à construção do conhecimento. Nesse processo, a atuação do professor gira em torno da orientação, supervisão, facilitando o processo de aprendizagem. (BARBOSA; MOURA, 2013, p.55).

Entendemos, dessa forma, que numa aprendizagem ativa, os alunos estão engajados no processo de aprendizagem, sendo protagonistas do mesmo, uma vez que na sala de aula ou em qualquer outro espaço de aprendizagem, os estudantes além de adquirir conhecimento, podem aplicar esse conhecimento de forma prática por meio das interações realizadas com outros colegas. A aprendizagem ativa e colaborativa permite “ir além de onde cada um consegue chegar isoladamente” de modo que a colaboração facilita o desenvolvimento de competências e “[...] nos induz a repensar estratégias traçadas previamente, dada a diversidade, riqueza e complexidade” (MORAN, p.6, 2018).

As estratégias de implantação das metodologias ativas são diversas, tais como aprendizagem baseada em projetos (*project-based learning* – PLB), aprendizagem através de jogos (*game-based learning* – GBL), aprendizagem em equipe (*team-based learning* – TBL), entre outras (VALENTE, 2018). Nesse sentido, a UFSB assume um papel relevante em relação a aplicação de metodologias ativas como uma alternativa pedagógica, uma vez que busca estimular sua aplicação em todos os cursos da

universidade com objetivos claros de redução de aulas expositivas, uso de tecnologias digitais, enfatizando a tutoria, valorizando a autoinstrução e o foco na prática. (UFSB, 2015, p.7).

Assim, para a aplicação de uma metodologia ativa, é preciso considerar que ela pode ocorrer em diferentes espaços, fisicamente e/ou online. As práticas pedagógicas de ensino presencial e online se misturam, gerando o que chamamos de *Blended Learning*, o qual está ligado à aprendizagem mais centrada no aluno e menos no professor, em que o aluno aprende fazendo (MATTAR, 2017).

Em termos de concepção, Horn e Staker destacam que

O ensino híbrido é um programa de educação formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio de aprendizagem online, sobre o qual tem controle em relação ao tempo, lugar, ao caminho e/ou ritmo e, pelo menos em parte, em um local físico, supervisionado, longe de casa. (HORN; STAKER, 2015, p. 44)³

Nessa perspectiva, o ensino híbrido traz uma série de possibilidades para as práticas pedagógicas no ensino superior. Neste trabalho em questão, o ensino híbrido foi utilizado em todo processo através da aplicação da metodologia ativa *flipped classroom*, ou sala de aula invertida – como é concebida em português.

A Educause (2002), traz a seguinte definição para a sala de aula invertida,

[...] um modelo pedagógico em que os elementos das aulas tradicionais e das tarefas de casa do curso são invertidos. Vídeos curtos de aulas são assistidos pelos estudantes em casa antes da aula, e no momento da aula é dedicado aos exercícios, projetos e discussões. A vídeo-aula geralmente é considerada o ponto chave na abordagem invertida, tais aulas são criadas pelo instrutor e disponibilizada online ou selecionada de repositório online. Ainda que aula gravada previamente possa ser um *podcast* ou outro formato de áudio, a facilidade com a qual o vídeo pode ser acessado e visto atualmente tem tornado isso tão onipresente que o modelo invertido tem sido identificado com isso.” (EDUCAUSE, 2002)⁴

A sala de aula invertida, portanto, pode ser considerada como uma alternativa para estimular uma aprendizagem mais autônoma, na qual o aluno será o protagonista de sua aprendizagem. O acesso ao conteúdo previamente pode contribuir para a

³ Tradução de Maria Cristina Gulart Monteiro, 2015.

⁴ The flipped classroom is a pedagogical model in which the typical lecture and homework elements of a course are reversed. Short video lectures are viewed by students at home before the class session, while in-class time is devoted to exercises, projects, or discussions. The video lecture is often seen as the key ingredient in the flipped approach, such lectures being either created by the instructor and posted online or selected from an online repository. While a prerecorded lecture could certainly be a podcast or other audio format, the ease with which video can be accessed and viewed today has made it so ubiquitous that the flipped model has come to be identified with it. (EDUCAUSE, 2002).

construção de conhecimento e da autoconfiança, tornando o processo de aprendizagem mais dinâmico e eficaz.

É válido salientar que, na aplicação do modelo pedagógico da sala de aula invertida, é bastante comum o trabalho com vídeos e *podcasts*, porém, além desses recursos, o professor pode trabalhar com outros materiais de estudo na sala de aula invertida. O uso de textos em formato digital, sites, blogs, acesso a livros de bibliotecas virtuais constitui uma possibilidade para a aplicação desse modelo.

O pensamento de Brown traduz de forma clara a relação entre professor e alunos quando se concebe a sala de aula invertida como um modelo pedagógico,

O papel do professor é de facilitador e guia e não de detentor e provedor de todo conhecimento. Os estudantes são, portanto, encorajados a construir significado através de interações linguísticas reais com os outros. A eles são dadas as oportunidades de focar em seus processos de aprendizagem por meio da compreensão de seus próprios estilos de aprendizagem e através do desenvolvimento de estratégias apropriadas para uma aprendizagem autônoma. (BROWN, 2001, p. 43)⁵

Diante dessa discussão, é possível dizer que com a sala de aula invertida, os alunos se tornam aprendizes ativos, com a ativação constante do conhecimento prévio sobre algo estudado para a construção de novos conhecimentos. Havendo uma combinação equilibrada da flexibilidade da aprendizagem híbrida com as metodologias ativas, haverá uma facilidade na ampliação da nossa percepção, conhecimento e competência em todos os níveis. (MORAN, 2018, p.8).

4 METAPRESENCIALIDADE

No contexto atual, as formas de ensino-aprendizagem têm se modificado. Com o avanço da tecnologia, diversas ferramentas têm sido criadas, contribuindo para um processo de ensino-aprendizagem mais consistente, eficaz e democratizado. Essa realidade é bem retratada na UFSB, que tem como marco teórico as ideias de Anísio Teixeira através da criação de colégios universitários (CUNIs) que atendem diversas localidades e egressos do ensino médio, e em bairros de baixa renda, assentamentos, aldeias indígenas e quilombos. Os CUNIs funcionam em instalações da rede estadual de ensino médio e contam com equipamentos de tele-educação conectados a uma rede de alta velocidade.

⁵ The role of the teacher is that of facilitator and guide, not an all-knowing bestower of knowledge. Students are therefore encouraged to construct meaning through genuine linguistics interaction with other. They are given opportunities to focus on their own learning process through an understanding of their own styles of learning and through the development of appropriate strategies for autonomous learning.

Nesse sentido, a tecnologia traz muitos benefícios para a aprendizagem, como por exemplo os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs), nos quais, segundo Paiva (2011), o aprendiz constrói significado ativamente e traça sua trajetória baseado em suas necessidades individuais e em questões que surgem ao testar suas hipóteses. Além disso, esse tipo de ambiente, levando em consideração os interesses pessoais dos aprendizes, contribui para o desenvolvimento da autonomia do aprendiz.

Segundo Rapaport,

Todos eles estão presentes (métodos e abordagens) em nossas vidas, modificados (certamente) para suprir as necessidades do processo de ensino-aprendizagem conforme a realidade em que o aluno e o professor encontram-se inseridos e/ou a percepção da maior ou menor facilidade de ambos (RAPAPORT, 2008, p. 64).

Mattar reforça esse pensamento ao pontuar que o desenvolvimento das metodologias ativas segue junto a uma modificação dos ambientes presenciais, os quais precisam contar com hardware, projetores, monitores, espaço para outras tecnologias através da conexão sem fio, permitindo mais socialização, interação, colaboração, inclusive de estudantes que estejam em locais distantes (MATTAR, 2017, p.28).

Levando em consideração o uso intenso da tecnologia na universidade, a UFSB provê uma estratégia metodológica inovadora para as práticas de ensino-aprendizagem no ensino superior, a metapresencialidade. O termo metapresencialidade, ainda novo no cenário educacional, requer uma atenção no que se refere ao seu conceito e funcionamento. Diferente da Educação a distância e da educação online, a metapresencialidade pode ser compreendida como uma modalidade de ensino-aprendizagem que acontece de forma síncrona. Foi idealizada na universidade pela impossibilidade de professores e estudantes estarem fisicamente no mesmo local (VELOSO & GUIMARÃES, 2018, p. 127).

Segundo Veloso & Guimarães,

[...] a metapresencialidade se propõe a superar as limitações da presença física-material e possibilitar novas vivências. É imprescindível atingir uma rede ampla, que não se define pelo *campus* universitário, ou seja, é preciso ultrapassar os muros e fazer com que o *campus* universitário seja um território e não somente uma localização. (VELOSO; GUIMARÃES, 2018, p.127)

Para Almeida Filho e Coutinho (2019, p. 162-163), a metapresencialidade nos leva a “[...] repensar a ideia de espaço de aprendizagem, superando o modelo tradicional

da sala de aula (ou laboratório), como um ambiente físico de aprendizagem onde todos estão ao mesmo tempo em um só lugar.”⁶. Os autores acrescentam ainda que,

Nós buscamos evitar a armadilha da educação a distância baseada em uma hierarquia, inclusive em termos de qualidade, na qual alguns sujeitos a distância tem acesso a um mentor, a um guia, a materiais e a sistema de consulta não necessariamente online ou tempo real, enquanto outros tem tudo isso e muito mais, com o privilégio de sentar em uma sala de aula com a presença física, nem sempre estimulante e acolhedora, de um professor⁷. (ALMEIDA FILHO; COUTINHO, 2019, p. 162-163).

Compreendemos a partir disso que, embora nas aulas metapresenciais não haja a presença física do professor, isso não significa dizer que haverá uma perda da qualidade da aula. O uso das estratégias apresentadas nesse artigo minimiza as dificuldades enfrentadas pela metapresença do professor na sala de aula metapresencial. Nesse sentido, os autores estabelecem uma comparação da sala de aula tradicional com a metapresencial e concluem que, embora muitos sujeitos tenham acesso aos mesmos os recursos, incluindo também a presença física do professor, não é garantido de que a aula tradicional será uma aula estimulante e acolhedora.

Veloso e Guimarães sublinham ainda que,

Essas novas ambiências podem se constituir como espaços-tempos fecundos para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, permitindo administrar as condições de realização de suas atividades e viabilizando a colaboração entre colegas, o que os torna mais responsáveis pelas ações do trabalho colaborativo, uma atitude de responsabilização com o outro. (VELOSO; GUIMARÃES, 2018, p. 124).

Dessa forma, entendemos que a metapresencialidade, ligada às novas tecnologias, caminha em direção a um processo de ensino-aprendizagem voltado para as necessidades de uma sociedade composta por sujeitos cada vez mais autônomos e responsáveis num espaço expandido de aprendizagem, para além da sala de aula. (UFSB, 2014, p.60).

5 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

⁶ “[...]to rethink the idea of learning space, overcoming the conventional model of the classroom (or the laboratory), as a physical learning environment where everyone is at the same time in one place.” (FILHO; COUTINHO, 2019, p. 162-163).

⁷ “We seek thus to avoid the trap of distance-education based on a hierarchy, also in terms of quality, in which some subjects at a distance have access to a mentor, to a guide, to materials and consultation systems not necessarily online or real time, while others have all of this and more, with the privilege of sitting in a classroom with the not always warm-and-stimulating physical presence of a teacher.” (FILHO; COUTINHO, 2019, p. 162-163).

Esse artigo buscou discorrer sobre os desafios surgidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como Língua Estrangeira durante as aulas ministradas por dois professores da UFSB do componente curricular EOLI (Expressão Oral em Língua Inglesa) em oito turmas de primeiro ciclo de Formação Geral em Colégios Universitários (CUNIs) situados nos municípios de Itabuna, Ilhéus, Ibicaraí e Coaraci, com discentes de áreas diversificadas, em situações metapresenciais. As proposições discutidas aqui são fruto de um processo de trocas de experiências e nasceram a partir das observações, discussões e ações dos dois professores, e se tornaram relevantes para construção do planejamento e na condução das atividades.

No processo diário, as aulas metapresenciais contaram com o uso intenso das tecnologias de informação e comunicação. Assim, na busca por desenvolver a compreensão e produção oral em língua inglesa em nível básico dos discentes no componente curricular EOLI, as aulas foram conduzidas com o uso de estratégias de ensino-aprendizagem da metodologia ativa, de sala de aula invertida e com realização de diversas atividades comunicativas.

Um dos primeiros desafios é que o CC EOLI é o primeiro componente de língua inglesa a ser ofertado para os alunos da Formação Geral e muitos estudantes têm aqui seu primeiro contato com a língua nova em um processo formal. Assim, o trabalho com a compreensão oral e produção de LI gera inibição em alguns alunos devido à complexidade que essas habilidades apresentam. Em um processo que envolve a aquisição da língua estrangeira, é consagrado que a habilidade da fala é uma das últimas competências comunicativas a serem adquiridas pelo estudante de línguas (HYMES, 1971).

O idioma é ensinado a partir de estruturas básicas em atividades significativas e situacionais, por imitação de situações do uso do inglês real. A prática oral é adaptada do Método Direto e das estratégias de ensino de língua baseado em situações de prática comunicativa, com atividades controladas e repetitivas do tipo *drills* (MATTHEWS, SPRATT E DANGERFIELD, 1991, p. 210).

As atividades propostas na sala de aula eram de ordem prática que exigiam dos aprendizes uma interação. A título de exemplo, os alunos tiveram acesso previamente a um material de estudo que tratava do verbo *to be* no presente simples. Além disso, os estudantes tiveram acesso a um vídeo que tratava de nome de países, nacionalidade e língua. O vídeo tinha por título *Countries of the World - Nationalities and Languages*, disponível em uma plataforma de compartilhamento de vídeos, no endereço <https://www.youtube.com/watch?v=GRduRCOMNGI>.

O objetivo do material disponibilizado era proporcionar aos alunos um conhecimento sobre o uso do verbo *to be* atrelado ao vocabulário de países, nacionalidades e línguas. Posteriormente, em sala de aula, os alunos praticaram o conhecimento adquirido através de perguntas e respostas a partir de imagens que

representavam um determinado país projetadas na televisão. Por exemplo, uma imagem da pirâmide foi projetada na TV e o professor chama um aluno de uma turma e outro da outra turma metapresencial para praticarem. A imagem projetada representaria um dos alunos, portanto, o outro aluno deveria fazer perguntas sobre de qual país a pessoa era, sua nacionalidade e a língua que aquele aluno falava, tendo como referência imagem projetada.

Nessa atividade, as perguntas geralmente se configuravam da seguinte forma: *Where are you from? What is your nationality? What is your native language? No entanto, os alunos eram livres para fazer perguntas do tipo: Are you from Egypt? Are you Egyptian? Is English your native language?* Assim como as perguntas poderiam variar, as respostas também variavam para casos afirmativos ou negativos. Esses *prompts* (comandos) estavam disponíveis em documento previamente enviado para estudo e durante a aula foram consultados para praticar.

Apesar da preparação anterior à aula e dos exemplos apresentados pelo professor, pelo professor x aluno e aluno x aluno, durante a realização das atividades foi possível perceber, com certa frequência, a insegurança de muitos estudantes em produzir a fala em língua inglesa. Esse fato pode estar ligado à insegurança para falar a língua estrangeira, timidez, medo de cometer erros durante a fala, se expor etc. A alta ansiedade e a baixa autoconfiança podem ser um fator desmotivador que em diversas ocasiões não foram dirimidos pela estratégia da aula invertida, ou seja, não há garantias de que a aprendizagem é facilitada, apesar dos esforços do professor. Segundo a quinta hipótese do modelo de Krashen (1981) do filtro afetivo, a aquisição de língua inglesa pressupõe um ambiente e condições psicológicas favoráveis.

Outro desafio encontrado foi o fato de ministrar duas turmas ao mesmo tempo, sendo uma delas metapresencial. Nesse processo, o maior desafio é o professor assumir o controle da turma que está metapresencialmente na aula, pois o professor não tem uma visão total da turma, nem é possível ter o controle sobre qualquer ruído que possa ocorrer na sala de aula em metapresença. Embora haja a disponibilidade de um microfone, o mesmo não pode ficar aberto durante toda a aula para que o barulho não atrapalhe o processo de ensino-aprendizagem. Diante disso, tivemos que contar com a colaboração e comprometimento dos alunos durante as aulas, pois, o professor além de estar na sala de aula física, deve ter um cuidado em contemplar a aprendizagem das duas turmas de forma satisfatória.

Além dos desafios anteriormente citados, um desafio recorrente durante as aulas metapresenciais é a impossibilidade do uso do recurso didático lousa na sala de aula. Eventualmente, surgem dúvidas e se torna inevitável o uso da lousa para apontar a situação linguística específica e ampliar explicações. Adaptar a câmera para o uso da lousa foi uma tarefa difícil, nem sempre possível sem que se mobilizassem vários atores para fazer os ajustes. O posicionamento da câmera em aulas metapresenciais não

favorece o ensino de língua inglesa com o suporte da lousa e precisa de pequenas modificações para que isso não se torne um entrave diário.

Apesar de ser uma enorme vantagem ter as ferramentas tecnológicas a disposição, outro desafio para as aulas metapresenciais é que contamos e dependemos do uso intenso das Tecnologias de Informação e Comunicação. Isso significa dizer que, sem as ferramentas tecnológicas, a aula metapresencial não é possível. Consequentemente, há uma dependência da internet e dos equipamentos para que a aula metapresencial se concretize. Dessa forma, uma falha na conexão se constitui um grande desafio a ser contornado.

Entretanto, esse sistema funciona muito bem, pois raramente acontecem quedas do sinal da internet. Quando isso ocorreu, foi necessário usar a outra estratégia metodológica substitutiva em espera, para que os alunos continuassem a produzir em sala de aula. Para isso, atividades extras preparadas e inseridas no Moodle previamente, antecipam o problema e determinam uma alternativa de trabalho para alunos sem o professor metapresencial. Quando e se o sinal da internet retorna e caso esteja estável, as aulas são retomadas.

Esse desafio da possível falta de comunicação entre os ambientes de aprendizagem e o professor nos fez repensar a prática pedagógica em sala de aula, despertando em nós a criatividade no sentido de explorar os recursos limitados que possuíamos para criar um número ilimitado de condições de aprendizagem (LEFFA, 2019, p. 74). O trabalho com a metapresencialidade requer uma nova postura em termos de aplicação das atividades. No sentido da prática, precisamos adaptar as aulas para um ambiente em que não entregamos um “handout” para os alunos, isto é, o material provido para os estudantes tem formato digital. Esse aspecto reflete o comprometimento da UFSB com a questão ambiental e sustentabilidade e está envolvido no processo do planejamento.

Talvez o maior desafio de todos é que muitas atividades existentes para o desenvolvimento da compreensão oral e da produção oral são desenvolvidas para uma sala de aula convencional, onde os alunos interagem com os colegas da própria classe. Ainda, o uso das tecnologias implica atualização das práticas a cada nova entrada de alunos. Dessa forma, há necessidade interminável de adaptar e criar novas atividades, utilizando novas ferramentas tecnológicas para que as interações entre as turmas aconteçam de forma motivadora.

A adaptação de atividades clássicas de aprendizagem de língua se tornou um desafio diário, visto que, para que o aluno pudesse interagir com um colega de outra turma, ele precisava vir à frente da classe, superar as suas limitações e usar o microfone e interagir com o outro colega. Embora esse desafio tenha sido uma constante durante as aulas, ao longo do processo, os estudantes e professores foram vencendo essa barreira. Apesar dos enormes desafios aqui apresentados, a aprendizagem foi concretizada

através do estímulo multissensorial e a valorização dos conhecimentos prévios dos alunos para sustentar os conhecimentos adquiridos (MORAN, p.3, 2018).

Ainda que os desafios apontados existam, é possível destacar ainda, que as possibilidades estão relacionadas ao processo de desenvolvimento social. As aulas metapresencias são uma alternativa acessível para sanar a impossibilidade de professores e estudantes estarem fisicamente no mesmo local, na mesma cidade, conforme aponta Veloso e Guimarães (2018), e, portanto, uma grande oportunidade de democratização do conhecimento para a região do extremo sul da Bahia.

É importante enfatizar que a metapresencialidade é uma realidade síncrona, ou seja, isso significa que o professor está metapresencialmente na sala de aula, falando com os alunos. Se o aluno tem alguma dúvida, ele pode utilizar o microfone para fazer perguntas. Além disso, A metapresencialidade demanda dos alunos um comprometimento muito maior, visto que como o professor não consegue ter uma visão total da sala de aula, o estudante pode simplesmente se ausentar da aula.

Assim, é possível afirmar que a estratégia da sala de aula invertida é uma possibilidade de sucesso nas aulas metapresenciais. O aluno é preparado antes de entrar na sala de aula e durante as aulas, tem a possibilidade de ativar o conhecimento prévio, confirmando e refutando hipóteses formuladas durante a preparação em casa, e dessa forma, participa ativamente na construção do seu próprio conhecimento. A aplicação da metodologia da sala de aula invertida é uma forma de aumentar a interação entre estudantes e professores, de envolver os estudantes com sua aprendizagem de forma responsável e autônoma, de focar no papel do professor como “orientador” e não como o centro do conhecimento (CORTELAZZO et al, 2018, p. 81).

No processo de ensino-aprendizagem de compreensão e produção oral, a adaptação das atividades para aulas metapresencias contribui para uma aprendizagem mais eficaz, visto que as atividades são muito mais visuais, muito mais orais. Dessa forma, é possível transformar as aulas em experiências de aprendizagem mais significativas, motivando os alunos para que encontrem sentido nas atividades propostas. (BACICH; MORAN, 2018, p.6).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o objetivo do artigo aqui descrito, foi possível refletir sobre a prática da oralidade no ensino superior e sobre os desafios surgidos no processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira, considerando o percurso de componente curricular EOLI ofertado na Universidade Federal da Bahia (UFSB), em turmas de primeiro ciclo de Formação Geral em Colégios Universitários (CUNIs). Podemos afirmar que a metapresencialidade constitui uma inovação e uma

alternativa para as práticas pedagógicas que envolvem uma sociedade cada vez mais tecnológica e que demanda dos seus atores sociais uma nova postura.

O ensino híbrido é uma realidade em muitos contextos de ensino-aprendizagem e, ligado às metodologias ativas, configuram um novo cenário para as práticas pedagógicas. As metodologias ativas, por sua vez, contribuem para o engajamento dos estudantes no seu processo de aprendizagem, tornando-os protagonistas, mais autônomos e ao mesmo tempo mais colaborativos, contribuindo para a construção do seu conhecimento de língua inglesa através da realização de atividades que façam sentido e motivem.

A compreensão e produção oral em língua inglesa, vistas como habilidades complexas, fazem parte do processo de ensino-aprendizagem de muitos aprendizes e esses almejam desenvolver essas habilidades de forma plena, ainda que alguns fatores possam interferir nesse processo. Infelizmente, esse processo não ocorre de forma satisfatória em um componente apenas de 60 horas. E ainda que entendamos os enormes desafios da metapresencialidade, as aulas tradicionais com o professor presente em sala não são garantia de que ocorra a aprendizagem significativa. Ao contrário, podemos afirmar que, estando cientes das dificuldades ora apresentadas, não haverá uma estratégia única para nossas aulas, o que tornará o desafio constante na busca por qualidade e por novas possibilidades, que mais se adequem ao momento futuro. As metodologias ativas vêm apresentando novas possibilidades diariamente e são um enorme arcabouço de referência para novas práticas de ensino.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, N. & COUTINHO, D. (2018). Counter-hegemonic higher education in a remote coastal region of Brazil: The Federal University of Southern Bahia as a Case Study. In: R. AMAN & T. IRELAND (Eds.). *Educational Alternatives in Latin America New Modes of Counter-Hegemonic Learning*. London: Palgrave Macmillan.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (Orgs.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARBOSA, E. F. & MOURA, D. G. *Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica*. B. Tec. Senac, Rio de Janeiro, v. 39, n.2, p.48-67, maio/ago. 2013.
- BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2.ed New York: Longman, 2001.
- CORTELAZZO, Angelo Luiz, [et. al.]. *Metodologias Ativas e Personalizadas de Aprendizagem: para refinar seu cardápio metodológico*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

- EDUCAUSE. 7 things you show know about... flipped classrooms, 2012. Disponível em: <<https://library.educause.edu/-/media/files/library/2012/2/eli7081-pdf.pdf>>. Acesso em 18 de janeiro de 2019.
- HORN, M.B.; STAKER, H. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Trad. Maria Cristina Gularte Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2015.
- HYMES, Dell H. On communicative competence. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. Extracts available in: DURANTI, Alessandro. (2001), “*Linguistic anthropology: a reader*”, pp. 53-73. New York: Wiley-Blackwell, 1971.
- KENSKI, Vani Moreira. *Educação e tecnologias*. Papirus editora, 2007.
- KRASHEN. S. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. New York:Prentice-Hall, 1981.
- LEFFA, Vilson J. *Língua Estrangeira. Ensino e Aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- MATTAR, J. *Metodologias Ativas para a Educação Presencial, Blended e a Distância*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.
- MATTHEWS, A., M. Spratt, and L. Dangerfield. *At the Chalkface: Practical Techniques in Language Teaching*. Walton-on-Thames, UK: Thomas Nelson, 1991.
- MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- PAIVA, V.L.M. Linguagem e aquisição de segunda língua na perspectiva dos sistemas complexos. In: BURGO, V.H.; FERREIRA, E.F.; STORTO, L.J. *Análise de textos falados e escritos: aplicando teorias*. Curitiba: Editora CRV, 2011. p.71-86. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/langaqsac.pdf>> Acesso em: 06/12/2019.
- PENNY, UR. *A Course in Language Teaching – Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.
- RAPAPORT, Ruth. *Comunicação e tecnologia no ensino de línguas*. Curitiba: Ibpx, 2018.
- VALENTE, J. A. A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. *Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Editora Penso, 2018.
- VELOSO, Maristela; GUIMARÃERS, Jane. Tecnologias digitais na formação docente e de estudantes: desafios da metapresencialidade na UFSB. In: SALES, Mary Valda Souza. *Tecnologias e educação a distância: desafios para a formação*. Salvador: Eduneb, 2018.
- UFSB, PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO LICENCIATURA INTERDISCIPLINAR EM LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS, 2016. Disponível em: <<http://ufsb.edu.br/ihac/images/arquivos/PPC/PPC-LI-Linguagens-201621.pdf>>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
- UFSB. UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA. Plano Orientador Institucional e Político-Pedagógico da Universidade Federal do Sul da Bahia. 2014. Acesso em: 12 de setembro de 2019.
- UFSB. Resolução n. 20/2015. Disponível em: <http://ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/08/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-20-UFSB-Forma%C3%A7%C3%A3o-Geral-Aprovada-Consumi.pdf>. Acesso em: 18 de fevereiro de 2020.

UNDERWOOD, M. *Teaching Listening*. 4th Ed. New York: Longman, 1994.

ANEXOS

I Material para estudo prévio sobre Verbo *to be*, países, nacionalidades e línguas

UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA – UFSB
CC: EXPRESSÃO ORAL EM LÍNGUA INGLESA

TO BE VERB – PRESENT SIMPLE

“To be” é um verbo muito importante em língua inglesa e tem conjugação irregular no presente simples. O verbo “to be”, geralmente, tem dois significados em Língua Portuguesa: ser e estar. Observe os exemplos:



He **is** happy.

(Você está feliz)



You **are** a chef.

(Você é um chefe de cozinha)

O verbo “to be”, na sua forma afirmativa, apresenta a seguinte estrutura: *Sujeito + to be (am / is / are) + resto da sentença.*

SUBJECT	“BE”	REST OF SENTENCE
I	am	happy.
You	are	
He / She / It	is	
We / They	are	

É possível fazer a contração do “to be” da seguinte forma:

I am Brazilian	I'm Brazilian.
You are American	You're American.
He is British	He's British.
She is Canadian	She's Canadian.
It is happy	It's happy.
We are Japanese	We're Japanese.
They are British	They're British.

Veja outros exemplos de sentenças com o verbo “to be”.

I am a doctor.		He 's American.	
They are students.		Ruby 's seven years old.	

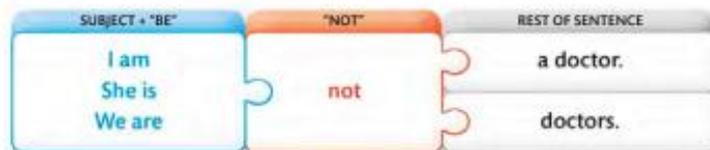
FORMA NEGATIVA DO VERBO *TO BE*

Para formar sentenças negativas com o verbo "to be", coloca-se o "not" após o verbo. Observe:

I am a farmer. I am not a doctor.



Assim, temos a seguinte composição:



É possível fazer a contração do verbo to be em sentenças negativas. Observe:

I am not	I'm not*
You are	You're not / You aren't
He is	He's not / He isn't
She is	She's not / She isn't
It is	It's not / It isn't
We are	We're not / We aren't
You are	You're not / You aren't
They are	They're not / They aren't

* Não há contração, formalmente, do verbo to be "am" com "not"

Veja outros exemplos:

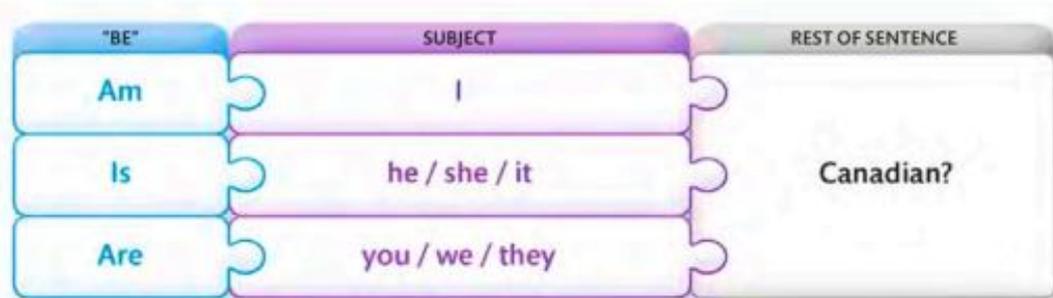
I'm not a teacher. He's not } a farmer. They're not
 He is He isn't } They aren't } American.

FORMA INTERROGATIVA DO VERBO *TO BE*

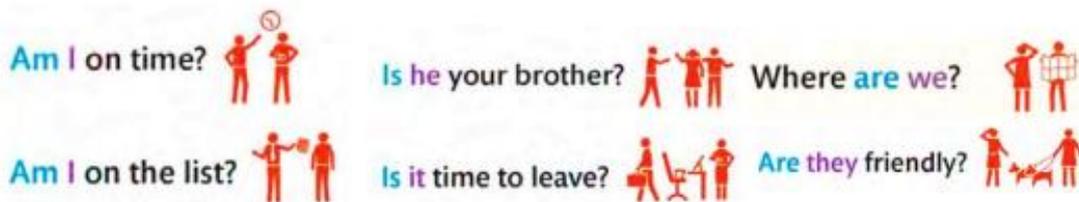
Para fazer perguntas usando o verbo "to be" (am/ is / are), basta inverter a ordem do sujeito e do verbo "to be", portanto, o verbo "to be" aparecerá antes do sujeito. Observe:



ESTRUTURA



Observe outros exemplos:



RESPONDENDO A PERGUNTAS COM O VERBO *TO BE*.

Há duas formas de responder perguntas com verbo *to be*, positivamente e negativamente. Observe o quadro a seguir:

Are you Chinese?	Yes, I am.	No, I'm not.
Is he from Brazil?	Yes, he is.	No, he's not. / No, he isn't
Is she Greek?	Yes, she is.	No, she's not. / No, she isn't
Are they Egyptian?	Yes, they are.	No, they're not. / No, they aren't
Are we from Korea?	Yes, we are.	No, we're not. / No we aren't.

Veja mais exemplos:

I'm not from New York.	Are you from California?	I am.	I'm not.
You're not late.	Am I early?	you are.	you're not.
She's not from Russia.	Is she from Brazil?	she is.	she's not.
He's not from Italy.	Is he from Chile?	Yes, he is.	No, he's not.
It's not English.	Is it Korean?	it is.	it's not.
We're not from Japan.	Are you from China?	we are.	we're not.
You're not early.	Are we late?	you are.	you're not.
They're not in Mexico.	Are they in Canada?	they are.	they're not.

We're = We are

OBSERVE A TABELA A SEGUIR PARA APRENDER MAIS SOBRE NACIONALIDADES E LÍNGUAS

COUNTRY	NATIONALITY	LANGUAGE	COUNTRY	NATIONALITY	LANGUAGE		
	BRAZIL	BRAZILIAN	PORTUGUESE		FRANCE	FRENCH	FRENCH
	USA	NORTH AMERICAN	ENGLISH		SPAIN	SPANISH	SPANISH
	MEXICO	MEXICAN	SPANISH		ITALY	ITALIAN	ITALIAN
	JAPAN	JAPANESE	JAPANESE		UNITED KINGDOM	BRITISH	ENGLISH
	GREECE	GREEK	GREEK		ANGOLA	ANGOLAN	PORTUGUESE
COUNTRY	NATIONALITY	LANGUAGE	COUNTRY	NATIONALITY	LANGUAGE		
	EGYPT	EGYPTIAN	EGYPTIAN				
	AUSTRALIA	AUSTRALIAN	ENGLISH				
	GERMANY	GERMAN	GERMAN				
	RUSSIA	RUSSIAN	RUSSIAN				
	PORTUGAL	PORTUGUESE	PORTUGUESE				

LEIA ESTE DIÁLOGO ENTRE TIM E JÉSSICA E OBSERVE COMO ELES UTILIZEM O VERBO TO BE PARA PERGUNTAR E DAR INFORMAÇÕES SOBRE DE ONDE ELES SÃO E QUE LÍNGUA FALAM:

TIM: Are you from California, Jessica?

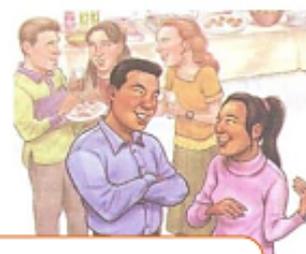
JESSICA: Well, my family is in California now, but we're from South Korea originally.

TIM: Oh, my mother is Korean - from Seoul! Are you from Seoul?

JESSICA: No, we aren't. We are from Daejeon.

TIM: So, is your first language Korean?

JESSICA: Yes, it is.



Para ampliar seu conhecimento sobre o uso do verbo to be, o nome de países, nacionalidades e línguas, assista o vídeo *Countries of the World - Nationalities and Languages*, disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GRduRCOMNGI>

REFERÊNCIAS

BARDUHN, S., HALL, D. Inglês para todos: English for everyone: gramática: programa completo para aprender o idioma em casa / [Dorling Kindersley: tradução Carlos Tranjan]. Pubifolha. São Paulo, 2017.
 RICHARDS, J. Interchange Intro. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.
 RICHARDS, J. Interchange 1. Third Edition. Cambridge: Cambridge University Press, 2005