

A CONTRIBUIÇÃO DAS METODOLOGIAS ATIVAS PARA A PRÁTICA ORAL DA LÍNGUA INGLESA EM MEIO REMOTO

Gabrielle Silva Faier¹
Carolina Morais Ribeiro da Silva²

RESUMO

A prática da oralidade de língua inglesa, no Brasil, continua desafiadora tanto para aprendizes quanto para professores, em virtude de fatores como a grande quantidade de alunos, limitações de tempo para a prática e produção ou timidez dos aprendizes. Esses e outros aspectos contribuem para que a prática venha tornando-se laboriosa, no contexto da pandemia do coronavírus, em que as tecnologias digitais atuam como ferramentas essenciais para a promoção da interatividade entre alunos e seus professores, sendo o meio digital o ambiente de aprendizagem e de uso da língua. Este trabalho tem por objetivo analisar a práxis do ensino de inglês como língua estrangeira com uso das metodologias ativas na prática de habilidades orais em meio remoto. O trabalho foi desenvolvido com alunos de nível A1(CEFR) da Casa de Cultura Britânica, da Universidade Federal do Ceará. A metodologia utilizada para geração e análise de dados foi a Teoria Fundamentada nos Dados (TFD), a partir do Método da Comparação Constante (MCC). Os instrumentos de geração de dados foram os planos de aula e os diários de observação elaborados pela pesquisadora de campo. Foram localizadas cinco categorias globais após a análise: Audiovisual (AV), Interação (INT), Mediação (MED), Resposta (RPT) e Adversidade (ADV), que correspondem aos fenômenos relacionados ao uso de metodologias ativas e à promoção de um ambiente remoto de interação em língua inglesa. Os incidentes extraídos validaram o uso de espaços virtuais para a prática oral dos alunos a partir da autonomia obtida por intermédio de sua aprendizagem ativa.

Palavras-chave: Metodologias ativas; Ensino de língua inglesa; Tecnologias digitais.

INTRODUÇÃO

O cenário de pandemia da Covid-19 trouxe consigo alguns desafios e novas demandas para a realização da prática pedagógica, levando em consideração a promoção das habilidades comunicativas e a aprendizagem efetiva na modalidade atual, o ensino remoto emergencial (doravante ERE). Com este novo modelo de ensino, adquirido de forma obrigatória, tendo em vista o grande risco de contágios, o ERE foi autorizado como

¹Graduanda do Curso de Letras da Universidade Federal do Ceará - UFC, gabriellefaier@alu.ufc.br.

²Doutora em Educação- UFC; Professora de Língua Inglesa da Casa de Cultura Britânica da Universidade Federal do Ceará - UFC; Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Práticas de Linguagem e Tecnologias Digitais na Ed. Básica e Ensino Superior- PRALIT, carolina@ufc.br.

medida provisória (MP) de número 544, pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com a Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino Superior (ABMES) no mês de junho de 2020. Isso permitiu a substituição das atividades presenciais do ensino superior por práticas realizadas virtualmente com o suporte de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), assim como recursos educacionais digitais (REDs), enquanto durar o contexto atual de pandemia.

Com isso, as TDICs foram aliadas fundamentais para a realização desta nova sala de aula, ainda que de forma obrigatória, professores e alunos precisaram se readaptar. É importante salientarmos que o ensino remoto emergencial difere do ensino a distância, o qual corresponde a uma modalidade de ensino com características próprias, como o uso de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para a interação entre alunos, tutores e professores. Já o ensino remoto, como dito anteriormente, teve sua divulgação em alta escala nos últimos dois anos, devido à impossibilidade da realização de aulas presenciais e, dentre suas características, não possui um cronograma próprio ou um AVA, pois as aulas são adaptadas do meio presencial.

Essa adaptação fez uso de atividades síncronas, uma vez que não houve tempo hábil para elaboração de materiais assíncronos. Isto posto, os professores tiveram de aprender a manusear ferramentas, algumas das quais antes desconhecidas, por não estarem integradas ao ensino presencial, tais como o “Google sala de aula”, ou “Google Meet”, dois recursos das TDICs que se tornaram essenciais nesse contexto. Somente com o uso dessas ferramentas foi possível a tentativa de assemelhar-se ao ensino presencial, criando uma sala de aula sem paredes.

Destacando o panorama apresentado anteriormente, é necessário que o estudante, além de receber o insumo para o aprendizado, também tenha oportunidades e espaço para interagir com seus professores e colegas, o que, com o ensino remoto, desde o início de 2020, revelou-se um desafio para muitos educadores, professores em formação e estudantes (LACERDA; SILVESTRE, 2021).

Essa brusca transição para o ERE e a procura pela compreensão dos aspectos atrelados ao ensino e aprendizagem da língua inglesa (LI) como língua estrangeira nesta nova sala de aula levou-nos a este estudo, pelo qual buscamos compreender os efeitos das metodologias ativas por meio de tecnologias digitais. Mais especificamente, investigamos os impactos de mediações de atividades comunicativas para as habilidades orais em língua inglesa de alunos de graduação da Universidade Federal do Ceará.

Para isso, no presente trabalho, de natureza qualitativa, desempenhamos a coleta de dados gerados a partir de planos de aulas e relatórios de campo de atividades orais, com uso do Método da Comparação Constante (MCC) e da Teoria Fundamentada nos Dados (TFD) para a seleção de categorias que revelam fenômenos relacionados à prática pedagógica no meio remoto.

Introduzimos a ancoragem teórica com as contribuições de pesquisas e construtos de três principais vertentes: O primeiro à luz das metodologias ativas (MORÁN, 2015), (BERBEL, 2011), o segundo acerca da sala de aula invertida aplicada aos recursos digitais (BERGMAN; SAMS, 2012) e neste último sobre a perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1978; FIGUEIREDO, 2019), ressaltamos a importância dos aspectos propostos por Vygotsky (1978), que irão delinear a investigação acerca da interação de aprendizes no processo de aprendizado.

Abordagens ativas de ensino

A partir do panorama apresentado anteriormente, sabemos que no ensino da língua inglesa existem diversas abordagens, como a de gramática e tradução (LARSEN FREEMAN, 2000), na qual o ensino se restringe à instrução de regras gramaticais por meio da tradução para o idioma nativo. Esta faz parte do modelo tradicional de ensino, cuja particularidade é a aula expositiva, na qual é atribuída uma maior importância ao conhecimento do docente, ofuscando a participação do discente, um ponto de extrema divergência em relação às abordagens ativas de ensino. Nestas, o professor não ocupa um local de destaque, o que permite que o aluno exerça a função de protagonista. Ressaltamos que isso não diminui a importância do educador, que exercerá a função de guia neste processo.

Por outro lado, a abordagem comunicativa, originada nos anos 60 na Europa e difundida entre os linguistas e educadores brasileiros na década de 70, é bastante conhecida diante do ensino de línguas. Embora esta metodologia seja muito adotada em cursos de idioma nos dias atuais, por muito tempo as instituições de ensino ainda optavam por utilizar metodologias tradicionais, como o exemplo citado anteriormente.

Diante da prática pedagógica conhecida como construtivista, neste caso, socioconstrutivista, há o foco no estudante e seus pares, uma vez que é transferido para este o papel mais ativo durante o processo educativo. Na metodologia comunicativa o

aluno é exposto a diálogos e situações de caráter real, nas quais objetiva-se o privilégio da prática, o que pode ser visto como um fator muito importante durante o aprendizado.

Levando em consideração as metodologias tradicionais de ensino, mencionadas anteriormente, entendemos que nessas há o privilégio da cultura de controle e hierarquização, com isso, podemos observar a difusão da perspectiva de que o educador é o único detentor de conhecimento. Isso impossibilita a participação ativa do estudante, que é visto como um personagem figurante dentro das salas de aula.

Evidenciamos que as metodologias ativas diferem das tradicionais por validar a perspectiva de o estudante precisar relacionar o conteúdo aprendido com suas experiências pessoais, aplicando-o ao seu dia a dia, exercendo assim, função consciente, engajada e autônoma diante do seu próprio processo (BERBEL, 2011).

A sala de aula invertida e o ensino remoto

Com a difusão das metodologias ativas, houve o surgimento de variáveis desta pedagogia de ensino pautada na independência do estudante, que o induzem a participar ativamente de forma engajada (MORÁN, 2015). Um exemplo dessas variáveis é: o ensino híbrido, que pode mesclar a sala de aula invertida (BERGMAN; SAMS, 2012) com tecnologias, como o uso de quizzes, jogos, vídeos interativos ou explicativos, com o engajamento do aluno.

Diante das variáveis desse processo, para este estudo destaca-se o modelo de sala de aula invertida (*Flipped Classroom*). A flexibilidade é uma das principais características desta variação de metodologia ativa. Com as aulas em formato de palestras sendo gravadas e enviadas aos estudantes antes das aulas, é possível proporcionar a estes uma maior liberdade para que eles mesmos administrem seu aprendizado. Isso permitiu ao professor e aos estudantes mais chances de interação dentro da sala de aula, seja esta a convencional, no caso do ensino presencial, ou a nova sala de aula do ensino remoto por meio de plataformas digitais.

Apesar do sucesso do hibridismo na educação, há fatores que podem ser destacados como um impasse diante da interação entre os alunos e professores na sala de aula atual, como, por exemplo, as turmas numerosas. Entendemos que no ensino de inglês como língua estrangeira (ILE), a prática da habilidade oral em pares ou grupos menores é utilizada como forma de promover o uso da língua mais efetivamente.

No ensino presencial, a divisão da turma em grupos ou duplas é facilmente realizada, enquanto que, em meio remoto, com uso de TDICs, como *Google Meet*, essa divisão torna-se mais laboriosa. Uma saída seria o uso das chamadas *breakout rooms*, que são salas que ocorrem simultaneamente, oferecendo ao professor a possibilidade de transitar entre elas. Levando em consideração problemas de conexão e dos próprios equipamentos de professores e alunos, é possível perceber falhas em atividades que promovam a interação dos professores com estudantes e dos estudantes com seus pares em práticas pedagógicas realizadas remotamente.

Problemas como este tornam a realização de relações comunicativas complexas. Mesmo que façamos o uso do método da sala de aula invertida, não atingimos a mesma flexibilidade e dinamicidade do ensino presencial, em que os alunos teriam mais liberdade para interagir entre si e assim, praticar idioma de forma mais independente.

A importância da interação para a prática de habilidades orais

Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras” (FREIRE, 1967, p.36)

Reconhecemos a relevância do interacionismo dentro do ambiente acadêmico e escolar, uma vez que as interações sociais, por meio da fala, podem trazer benefícios. À luz do pensamento vygotskyano, essas também são consideradas imprescindíveis durante o processo de aprendizado, atentando para o caráter colaborativo do diálogo, assim como da aprendizagem. A mediação, nesse contexto, é considerada fundamental, uma vez que, para Vygotsky (1986:56 apud FIGUEIREDO, F. 2019), “nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”. Observamos que o protagonismo do aluno surge em cada situação interativa oferecida a ele e, ao interagir, mesmo remotamente, o aprendiz não apenas aprende aquilo que lhe é ensinado, como também se localiza no mundo.

A criação de ambientes que permitam que os alunos, por meio do intermédio de algum educador, interajam, pode surtir um grande efeito no aprendizado desses alunos, para isso, consideramos a zona de desenvolvimento proximal. Entendemos esta como a distância entre a zona de desenvolvimento real, que diz respeito às atividades que o aluno é capaz de realizar sem ajuda, de forma independente, e a zona de desenvolvimento potencial, à qual caracteriza o nível de aprendizado com intermédio (VYGOTSKY, 1978).

Com isso, destacamos novamente a importância da intermediação nos processos de aprendizagem para que haja a construção da autonomia do aprendiz.

Quando podemos prover mais espaço e *feedback* aos alunos, com auxílio do intermediário, estes estudantes desenvolvem a habilidade de se autocorrigirem, dado que, de acordo com Vygotsky, "O funcionamento intelectual mais complexo desenvolve-se graças a regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por auto-regulações" (DAVIS; OLIVEIRA, 1990).

Na seção seguinte apresentaremos recursos metodológicos usados para a observação e investigação da prática de ensino e aprendizagem da LI com uso da *Flipped Classroom* nas salas de aula virtuais da disciplina da Casa de Cultura Britânica (CCB), da Universidade Federal do Ceará, em Fortaleza.

METODOLOGIA

Neste estudo, de natureza qualitativa, investigamos o uso de metodologias ativas atreladas às TDICs para a promoção das habilidades comunicativas de aprendizes da língua inglesa em meio remoto. Nesta pesquisa-ação (TRIPP, 2005), analisamos, à luz da Teoria Fundamentada nos dados (CHARMAZ, 2009) os planejamentos e relatos de ações realizadas em sala de aula.

Devido à duração deste estudo, o uso do Método da Comparação Constante (MCC) foi aplicado de forma adaptada para a análise simplificada das variáveis extraídas dos relatos citados anteriormente. Estas variáveis extraídas também podem ser rotuladas como incidentes lexicais (SILVA, 2019), ou seja, o conjunto de vocábulos com significados potenciais para corroborar com a investigação e as hipóteses formuladas ao longo da análise.

A partir disso, para a construção das ações executadas, foi necessário o uso das TDICs, uma vez que somente por meio dessas tecnologias foi possível a comunicação com os discentes. Para isso, podemos elencar as plataformas: *Google Meet*, *Google Classroom* e *Telegram* como as três mais usadas durante este estudo.

As ações pedagógicas citadas anteriormente, realizadas no período de maio a agosto, permitiram a avaliação de 32 elementos de análise, compostos por 16 planos de aula, relativos ao instrumento de análise 1, e 16 relatos de campo, referentes ao instrumento de análise 2, a serem contextualizados e discutidos posteriormente.

Contexto da pesquisa

Esta análise foi realizada durante o semestre letivo de 2021.1, na disciplina Estrutura e Uso da Língua Inglesa, ofertada como optativa livre pela Casa de Cultura Britânica (CCB) para os cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará. As atividades da disciplina foram realizadas somente no meio virtual, com intermédio pedagógico de ação de monitorias do programa de iniciação à docência (PID), por meio de práticas realizadas semanalmente através de ferramentas virtuais. Tecnologias como as plataformas *Google Meet* e *Telegram*, citadas anteriormente, assim como recursos educacionais digitais (REDs), tais como aplicativos, programas e jogos educacionais.

Participantes

Para esta pesquisa-ação, os participantes foram estudantes do nível A1 da Casa de Cultura Britânica, da Universidade Federal do Ceará. O grupo foi formado, inicialmente, por vinte e cinco alunos e subdivididos em sete grupos de quatro a cinco estudantes, de forma que, a cada semana participassem das práticas orais.

Para a separação destes grupos consideramos o fator pedagógico e dialógico, visto que, a partir da concepção da abordagem comunicativa, essa divisão se torna mais vantajosa pedagogicamente, uma vez que os aprendizes interagem entre si, não apenas com o intermediador.

Instrumentos

Os instrumentos de geração de dados foram, respectivamente, os dois relatos feitos pela pesquisadora, sendo o primeiro os planos de aula das práticas de atividades orais, o instrumento 1 (INS1) e os diários de observação da prática, instrumento 2 (INS2). O INS1 teve por objetivo reunir os planejamentos e expectativas para a atividade de interação online, enquanto o INS2, os relatos desses planejamentos na prática. Com isso, foram extraídos incidentes lexicais que revelassem fenômenos relacionados à prática destes estudantes em meio remoto.

Procedimentos Analíticos

Ressaltamos que objetivamos investigar a contribuição das metodologias ativas na promoção da autonomia e desenvolvimento de habilidades orais dos estudantes, no contexto de ensino da língua inglesa em meio virtual. A partir disso, coleta de dados deu-se na análise de relatos de encontros virtuais, vivenciados na plataforma digital *Google Meet*. A criação de um novo ambiente de aprendizagem virtual se fez necessária e, assim, foi possível a adaptação de uma sala de aula que propiciasse a interação entre os alunos.

Com isso, a seção seguinte trará os resultados e discussões dessas atividades, assim como a exposição das categorias que se sobressaíram diante dos instrumentos: INS1 e INS2, citados anteriormente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas realizadas tiveram dois elementos, sendo o primeiro os planos de aula e o segundo, relatos de práticas, assim, esses foram os recursos utilizados para a geração de dados. Detalharemos abaixo os processos que compuseram os relatos do INS1 e INS2.

Planos de aula e as expectativas para a prática on-line- INS1

No INS1 tivemos 16 planos de aula, sendo estes divididos em 4 (quatro) estágios para a elaboração das práticas. O primeiro estágio deste plano de aula se deu com o engajamento ou aquecimento, no qual o intermediador realiza dinâmicas, também conhecidas como *ice-breakers*, com o intuito de engajar o aluno e prepará-lo para as atividades seguintes. O segundo estágio diz respeito aos momentos já relacionados aos temas a serem praticados no dia, neste caso, as atividades. Este último, foi composto por atividades modeladas, com diálogos expostos na tela virtual, para que os alunos pudessem sentir mais confiança ao criar uma fala com base nos assuntos propostos. O terceiro estágio desse plano de aula se refere a este momento no qual o aluno tem a oportunidade de usar os elementos já adquiridos para a criação de diálogos e, assim, ter interações com seus pares, ou seja, o momento da prática. Por último, o estágio de recapitulação e reconhecimento da aprendizagem. O plano de aula discutido e analisado foi exposto abaixo para melhor visualização:

Fig.5- captura de tela: Plano de aula

PRÁTICA ORAL: GRUPO 4: 3 ESTUDANTES		
Data: 05/08		
OBJETIVO 3 DE COMUNICAÇÃO	Inglês prático: Comprando café, falando as horas	
MATERIAIS	Apresentação de slides / Cartas/ Imagens virtuais	
ESTÁGIO	TEMPO	DESCRIÇÃO
ENGAJAMENTO	10 min.	Vou explicar para os estudantes que eles receberam uma imagem virtual pela plataforma Telegram, com isso os outros saberão qual carta ficou com o estudante, menos ele. Assim, criando a dinâmica de adivinhação para perguntar "o que eles são?". As cartas serão dadas por meio do chat privado, enquanto o estudante da vez vai perguntar "o que eu sou?", para adivinhar qual foi o objeto escolhido. Ao mesmo tempo, os outros estudantes podem dar dicas, em inglês, do objeto que havia na carta sobre comida e bebidas.
MODELAÇÃO	10 min.	Interpretação: nessa parte da prática de comunicação os estudantes são convidados a pensar no contexto de uma cafeteria, com isso, performando os diálogos da tela, em uma cafeteria. Depois dos alunos decidirem quem vai performar qual personagem na cafeteria, como o atendente e os clientes, eles vão performar o diálogo completando os espaços em branco de acordo com o menu, de sua escolha. Então, depois disso, eles trocam os papéis.
PRÁTICA	10 min	Após os estudantes ficarem mais familiarizados com o "script", nós iremos performar o mesmo diálogo em um site online, que mostra o cardápio da cafeteria starbucks. Os alunos então irão usar as estruturas usadas no diálogo que eles acabaram de praticar, a diferença será que agora eles irão ter uma sensação de diálogo real, não performado. Praticando coisas como, decidindo o que comer e pedir em um cardápio online. Para terminar, terão duas perguntas no último slide, relacionadas ao que acabaram de praticar. Como "qual a sua cafeteria preferida?" "Você geralmente vai a uma cafeteria?" "com qual frequência?"
RELEMBRAR	1 min	Nessa parte relembremos o que foi visto para que os estudantes possam reconhecer o que foi praticado.

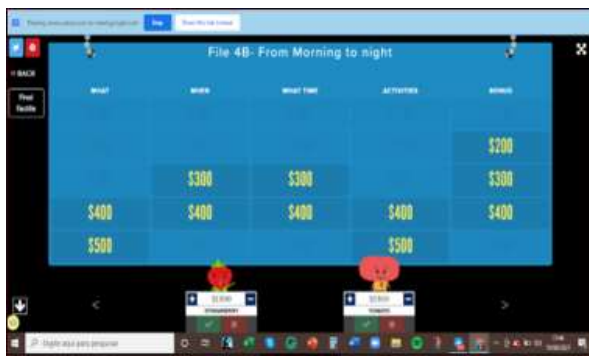
Fonte: Dados da pesquisa (05/08).

Com isso, após a análise, do INS1, a partir da comparação intragrupo desses 16 planos de aula, foram encontrados 63 incidentes lexicais individuais, de onde emergiram as pré-categorias: **Audiovisual (AV)**, **Mediação (MED)**, **Interação (INT)** e **Resposta (RPT)**, revelando alguns dos fenômenos extraídos desse objeto de estudo.

Os efeitos dos planos de aula na prática online- INS2

No INS2, composto por 16 relatos de campo, temos o uso de ferramentas e estratégias descritas no INS1, como google slides, onde a monitora colocou em prática os planejamentos citados anteriormente. Além dessas ferramentas, ela também fez uso de outros recursos visuais como plataformas, também do google, como Jamboard, visando possibilitar, através desses apoios visuais, diminuir possíveis adversidades que pudessem ser causadas por ruídos na comunicação e, principalmente, agir como auxílio para estes estudantes nas práticas de habilidades orais. Assim, como nas elaborações acima, foram utilizados recursos educacionais digitais (REDs) e outras ferramentas, à medida que eram considerados elementos com potenciais pedagógicos, tais como roletas virtuais, vídeos, quadros digitais e jogos virtuais. Alguns desses podem ser melhor ilustrados abaixo:

Fig.2- Captura de tela: RED Factile



Fonte: Dados da pesquisa (19/08).

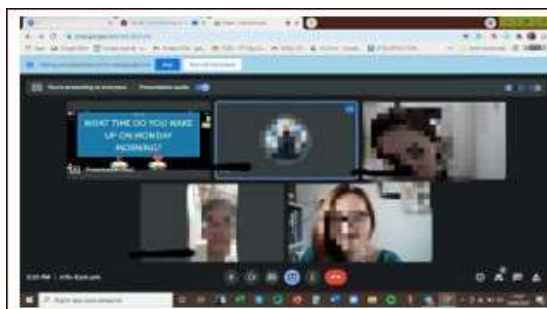
Fig.3-Captura de tela: RED Learnhip



Fonte: Dados da pesquisa (29/07).

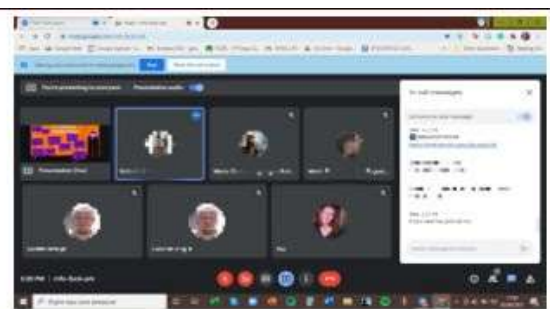
Essas atividades interativas permitiram aos estudantes de nível elementar uma base de vocabulário, uma vez que, como as perguntas já estavam sendo exibidas na tela, os estudantes poderiam interagir com seus pares amparados nelas. Isso permitiu aos estudantes menos autônomos na língua um maior auxílio, assim como também serviu de apoio para os de nível mais independente. Podemos ver, na prática, algumas ilustrações dessas interações abaixo:

Fig.5-captura de tela RED Factile



Fonte: Dados da pesquisa (19/08)

Fig.6- captura de tela: Slide



Fonte: Dados da pesquisa (02/09)

Com isso, foram encontrados 115 incidentes no INS2. Os resultados gerados pela adaptação do método da comparação constante por intragrupo no INS2 revelam um destaque para os fenômenos que pertenceram às categorias: **Audiovisual (AV), Interação (INT), Mediação (MED), Resposta (RPT) e Adversidade (ADV).**

Podemos inferir que, por meio dos relatos de campo dessas atividades, realizadas em diferentes dias, apesar de terem o planejamento prévio e junto a esse, a criação de dinâmicas que, de forma interativa, almejem a participação do estudante com a câmera ligada para melhor interação virtual, é possível que, na prática, esse planejamento não corresponda ao esperado, como foi ilustrado nas imagens acima. Após a comparação realizada entre os incidentes obtidos no INS1 e INS2, emergiram as categorias globais:

Audiovisual (AV), Interação (INT), Mediação (MED), Resposta (RPT) e Adversidade (ADV).

Esses são fenômenos indicadores da contribuição das tecnologias digitais como recursos audiovisuais para o auxílio no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua estrangeira. Ressaltamos também os fenômenos relacionados à mediação na interação de aprendizes no contexto de ensino remoto, assim como a compreensão da ocorrência dos fenômenos resposta e adversidade, revelando, assim, como estes são vivenciados nesta modalidade de ensino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dessa forma, a pandemia da Covid-19, ainda que de forma forçosa, permitiu aos professores e estudantes o uso de tecnologias digitais de forma a auxiliar os procedimentos da aprendizagem. Almejando o engajamento destes estudantes como forma de promover a comunicação e interação entre eles, foram necessárias adaptações das atividades que antes eram realizadas em modo presencial.

Assim, este estudo, que fez uso das variáveis dos incidentes lexicais aplicados às práticas efetuadas, investigou a promoção de reflexões e novas percepções acerca da contribuição do uso das metodologias ativas aplicadas às práticas de ensino e aprendizagem da língua inglesa em meio virtual. Mais especificamente, procurou investigar e compreender esses elementos diante da realidade dos estudantes da disciplina de extensão: Estrutura e Uso da Língua Inglesa, da Casa de Cultura Britânica no ano de 2021, durante os meses de maio a agosto

Os dados foram coletados a partir de dois instrumentos de análise feitos pela monitora da disciplina, sendo estes (INS1 e INS2), ambos formados por 16 relatos, sendo o primeiro a partir dos planos de aula e o segundo, relatos de campo. Assim, a análise realizada a partir do método da comparação constante entre os dois instrumentos resultou em cinco categorias globais: **Audiovisual (AV), Interação (INT), Mediação (MED), Resposta (RPT) e Adversidade (ADV)**. Com isso, podemos perceber a intrínseca relação entre as categorias, pois elas representam a importância do audiovisual como um auxílio para a prática educacional e interação dos estudantes, ocorrendo também a influência da ausência ou presença da imagem destes. Com isso, houve também o efeito da mediação na resposta e feedback dos aprendizes nesse modelo de ensino, assim como

nos mostrou a influência de fatores como as adversidades em salas de aulas virtuais como as presenciadas e discutidas neste estudo.

REFERÊNCIAS

BERBEL, Neusi. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes.** **Semina:** Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v.32, n.1, p.25-40, jan./jun.2011.

CHARMAZ, Kathy. **Constructing Grounded Theory:** A practical guide through qualitative analysis. London: Sage, 2006.

GLASER, Barney; STRAUSS, Anselm. **The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.** New York: Aldine Publishing Company, 1967.

LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a Second Language.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

MORÁN, José. **Mudando a educação com metodologias ativas.** Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II. Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

SILVA, Carolina M. R. da. **Tecnologias digitais e língua portuguesa:** o uso da internet como ferramenta para produção textual na escola. 2019. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1967.

LACERDA, Gustavo H.; SILVESTRE, Nelci A. C. **O ensino de língua inglesa na pandemia atravessado pela materialidade digital:** uma análise discursiva. Matraca, v. 28, n. 53, p. 269-281, mai./ago. 2021.

FIGUEIREDO, Francisco J. Q. de. **Vygotsky:** A interação no ensino/ aprendizagem de línguas. 1 ed. São Paulo: Parábola 2019.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in Society:** the Development of Higher Psychological Processes. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

DAVIS, Cláudia; OLIVEIRA, Zilma. **Psicologia na Educação.** São Paulo: Cortez, 1990.

BERGMANN, J.; SAMS, A. **How the Flipped Classroom is radically transforming learning.** The Daily Riff, 15 Abril 2012. Learning, Innovation & tech. Disponível em: <https://brockprize.org/wp-content/uploads/2017/08/Bergmann-Sams.pdf>. Acesso em: 25 de setembro de 2021, às 17:55.