



ARTIGO ORIGINAL

Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial

English as a Lingua Franca (ELF) and translanguaging in emergency remote education

Jane Helen Gomes de Lima¹ , Graziela Pavei Peruch Rosso² , Liviã Gonçalves Rocha Pasini³

¹PPGI/Universidade Federal de Santa Catarina; Secretaria Municipal de Educação de Forquilha, janehelenglima@gmail.com

²Secretaria Municipal de Educação de Forquilha, peruchgraziela@gmail.com

³Secretaria Municipal de Educação de Forquilha, liviarochapasini@gmail.com

Como citar o artigo

LIMA, J. H. G., ROSSO, G. P. P., PASINI, L. G. R. Inglês como língua franca (ILF) e translinguagem no ensino remoto emergencial. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, ano 20, n. 1, p. DT5, 2021.

<https://doi.org/10.26512/rhla.v20i1.37559>

Resumo

A pandemia da Covid-19 trouxe consigo a necessidade de articular práticas educacionais que fizessem chegar o ensino aos alunos, mesmo fora da escola. Essa nova modalidade de ensinagem remota foi possibilitada com o auxílio das TDICs e suas ferramentas digitais. Com a implementação da BNCC e o ensino remoto emergencial, professores de língua inglesa se viram tentando adequar suas práticas tanto às ferramentas digitais como à perspectiva do ILF. Em resposta à nova realidade, definimos como objetivos deste estudo: i) compartilhar uma aula de língua inglesa implementada nos anos iniciais de duas escolas do ensino fundamental I durante o ensino remoto emergencial, com o foco em desenvolver uma prática translingue com os estudantes por meio das TDICs e suas ferramentas digitais e ii) refletir sobre os resultados produzidos por essa aula à luz dos estudos da área de Inglês como Língua Franca (ILF). As reflexões apontam que os conceitos ILF e translinguagem podem ser frutíferos para a escola pública.

Palavras-chave: Inglês como Língua Franca. Translinguagem. Oralidade. Escola pública. Contação de história.

Abstract

The Covid-19 pandemic imposed the need to articulate educational practices that would deliver education to students even outside schools. This new system of remote teaching was made possible with the help of ICTs and their digital tools. With the implementation of BNCC and the emergency remote education, English language teachers found themselves trying to adapt their practices to both digital tools and to the ELF perspective. In response to this new reality, the objectives of this study are: i) to share an English language class implemented in the first five grades of two elementary schools during remote emergency teaching with a focus on developing a translanguaging practice with students through ICTs and ii) reflecting on the results produced by this class in the light of ELF studies. The reflections point out that the concepts of ELF and translanguaging can be fruitful for the public school.

Keywords: English as a Lingua Franca. Translanguaging. Orality. Public school. Storytelling.

Apoio financeiro: Nenhum.

Recebido em 17 Abril, 2021. Aceito em 02 Julho, 2021.



Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença Creative Commons Attribution Non-Commercial No Derivative, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que sem fins comerciais, sem alterações e que o trabalho original seja corretamente citado.

1 INTRODUÇÃO

Não há como discordar que o ano de 2020 foi delicado para o mundo, haja vista os significativos impactos sociais, econômicos e sanitários decorrentes do –novo coronavírus. Fazendo-se um recorte, pode-se indicar que a situação não foi diferente no campo da educação. Com a pandemia, professores e estudantes se viram em um novo modelo de ensino adotado repentinamente: o ensino remoto emergencial.

Segundo Moreira e Schlemmer (2020, p. 9), o termo remoto significa “distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico”. Nesta modalidade, o universo da sala de aula física é transportado para os meios digitais – em rede, em que o professor ministra as aulas – ao vivo (síncrono) ou em modo gravação (assíncrono), e os alunos acompanham de diferentes espaços geográficos. Desse modo, todo o material elaborado – sejam as aulas, sejam as atividades ou mesmo as avaliações – é registrado e armazenado digitalmente para que possa ser acessado e revisitado posteriormente.

Adotado como um modelo temporário de ensino para lidar com o distanciamento social exigido pelo novo coronavírus, o ensino remoto – apesar de ser mediado também pelo computador – não deve ser confundido com a modalidade de Ensino/Educação a Distância (EaD). Nesse sentido, enquanto o remoto prioriza a mesma dinâmica e organização do ensino presencial, na EaD, tutores e estudantes interagem em ambientes virtuais de ensino-aprendizagem (AVEA), enfatizando

[...] a construção e a socialização do conhecimento; a operacionalização dos princípios e fins da educação, de forma que qualquer pessoa, independentemente do tempo e do espaço, possa tornar-se agente de sua aprendizagem, devido ao uso de materiais diferenciados e meios de comunicação, que permitam a interatividade (síncrona ou assíncrona) e o trabalho colaborativo/cooperativo (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020, p. 9).

Apesar de distintas, ambas as modalidades supracitadas são possibilitadas e disponibilizadas ao público-alvo por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) e suas ferramentas digitais. Como ferramenta digital entende-se todo e qualquer recurso que possibilite o uso das tecnologias com a finalidade de “facilitar a comunicação e o acesso à informação através de dispositivos eletrônicos, como computadores, tablets e smartphones” (SAE DIGITAL, s.d.). Como exemplos podem ser citados: websites, plataformas, materiais audiovisuais disponíveis na rede, aplicativos, softwares, entre outros.

No que diz respeito à inserção e ao uso das TDICs no contexto da educação, observa-se que o Brasil aderiu tardiamente a esse recurso, pois o acesso público à internet só aconteceu em 1995 (MENEZES, 2019). É observável, e de se admirar, que em um período de pouco mais de 25 anos passou-se do início da utilização do computador com internet discada nas casas dos brasileiros para o imperativo de aulas remotas e o amplo uso de computadores, smartphones e tablets, ou seja, das TDICs na educação.

Desse modo, pode-se perceber que a adoção das TDICs durante o momento pandêmico estava, e ainda está, posta em alguma medida, haja vista a urgência da oferta do ensino e a necessidade da continuidade do ano escolar, que não permitiu o tempo e o espaço adequados para que gestores e profissionais da educação pudessem selecionar os melhores e mais adequados recursos quando levados em consideração as diferentes demandas e níveis de escolarização. Por conseguinte, quando o assunto é a aplicação de uma nova tecnologia, Menezes (2020) aponta que normalmente “[a] decisão de adoção ou NÃO [de algo] passa pelo convencimento de sua necessidade e das (des) vantagens” (p. 3). A pandemia causada pelo novo coronavírus exigiu decisões rápidas, por isso talvez não tenha havido muito espaço para o convencimento de famílias, estudantes e professores sobre os benefícios do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

Para além do ensino remoto emergencial, pondera-se que o impacto social provocado pela pandemia em 2020 e as mudanças contingenciais impostas na educação para que milhares de crianças e adolescentes pudessem receber instrução fora do contexto da escola

impactaram também a rota e o rumo da oferta de ensino para o ano de 2021. Por consequência, um novo e atípico ano se inicia para a educação básica brasileira tanto na rede privada como na pública, emergindo a adoção de outra prática escolar: a do ensino híbrido. Este modelo está sendo aplicado como uma possibilidade de devolver novamente as crianças para a instituição escolar e ao mesmo cumprir os protocolos de saúde exigidos pelos órgãos oficiais.

Híbrido significa “misturado, mesclado, *blended*” (MORAN, 2019, p. 41). Assim, o ensino híbrido caracteriza-se por um modelo de ensinagem¹ no qual não existe uma forma ou modelo único de aprender, com a aprendizagem acontecendo continuamente e nos mais diferentes espaços (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2019). Desse modo, no ano de 2021 os processos educativos podem ocorrer tanto de forma presencial como híbrida ou ainda de forma totalmente remota.

Visando à necessidade de dar continuidade às práticas educacionais do ensino remoto emergencial mediadas pelas TDICs, incluindo agora também o modelo híbrido, este é o momento em que professores e estudantes aprofundam as práticas multissemióticas construídas no ano pregresso. Assim, mostra-se desejável que no ano corrente os atores do processo educativo combinem diferentes mídias e linguagens, múltiplas ferramentas digitais, que usem o “áudio (fala ou música), [a] imagem estática (foto, desenho ou diagrama, escrita) [e, a] imagem em movimento (vídeo, filme, clipe)” (ROJO, 2020, p. 40) como materiais valorizadores/enriquecedores de processos educativos, escolhidos e/ou produzidos criticamente com esse objetivo.

No que se refere à categoria “professores de inglês”, pode-se afirmar que foram muitos (e ainda são) os desafios encontrados nessa empreitada, principalmente por ser o momento em que se busca alinhar o modelo de ensino remoto emergencial ao novo viés imposto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a ensinagem de língua inglesa nas escolas de ensino básico do território nacional.

Conforme a BNCC, desde 2018 o processo de ensinagem de língua inglesa deve priorizar “o foco da **função social e política do inglês** e, nesse sentido, [...] tratá-la em seu *status de língua franca*” (BRASIL, 2018, p. 241). Logo, pode-se dizer que professores de inglês, de modo geral, tiveram (ou talvez ainda tenham) de repensar suas práticas não apenas em termos metodológicos e didáticos – a partir da configuração do modelo de ensino remoto/híbrido emergencial –, mas também em termos de concepção de língua, uma vez que estavam (ou deveriam estar) em processo de transformação de suas práticas desde a implementação da perspectiva do Inglês como Língua Franca (ILF) nas diretrizes normativas curriculares brasileiras.

Não é simples conceituar ILF, tendo em vista que é explorado por diferentes vieses. Contudo, todos os estudos em ILF apontam como basilar a compreensão de que “falantes do inglês fazem uso dele [do inglês] para poder se comunicar com pessoas que também falam esta língua (nativos ou não), não aprendendo [esse idioma] apenas para reproduzi-lo” (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020, p. 270). Logo, a motivação principal da ensinagem da língua inglesa deveria estar na comunicação.

Nesse panorama, como professoras efetivas de uma rede municipal de ensino foi possível perceber que esse novo “olhar” para a ensinagem da língua inglesa, tal como previsto pelas prescrições nacionais, reverbera na proposta curricular de nosso município, que, alinhada aos estudos do ILF, indica que as aulas de inglês no ensino fundamental 1 devem requerer

[...] dos usuários/falantes deste idioma enfrentamentos e transformações de conceitos há muito estabelecidos. Assumir esse conceito [ILF] como norteador para o ensino-aprendizagem exige o questionamento de noções hegemônicas como inglês “correto e nativo”, ao mesmo tempo em que se busca o reconhecimento e a legitimação do uso

¹Segundo Nicolaides e Szundy, (2013) – citado em outros materiais como Amorin (2017); Finardi; Prebianca (2014) e Finardi (2014) – optamos por usar o termo “ensinagem” para enfatizar a imbricada relação entre o ensino e a aprendizagem, marcando assim neste estudo nossa compreensão da interdependência existente entre esses dois processos.

contemporâneo da língua inglesa. Nesse ponto de vista, o importante para o ensino-aprendizagem da língua inglesa não é atingir a forma nativa de se comunicar em inglês, mas sim desenvolver a habilidade de se comunicar inteligivelmente por meio deste idioma (FORQUILHINHA, 2020, p. 187).

Diante do exposto, o entendimento acerca das discussões que a área de ILF promove incita a compreensão de que assumir ILF como conceito norteador da ensinagem de língua inglesa nas escolas públicas se apresenta como uma ferramenta de poder tanto para professores como para estudantes, haja vista que esse conceito possibilita perceber o quão hegemônica é uma ensinagem de língua que não permita aos professores e aos estudantes perguntas como: “Essa forma de usar o inglês estaria ‘adequada’ na perspectiva de quem? Quem define o que é o ‘correto’ da língua? Quem estaria incluído nesses usos da linguagem? Quem estaria silenciado?” (BRASIL, 2018, p. 245). Essas perguntas aparentam ser simples, porém são incabíveis e normalmente silenciadas fora do viés do ILF.

Observa-se que o ILF pode ser empoderador para aqueles que o assumem, pois, de acordo com Abreu (2009), uma das maiores dificuldades do ensino de língua inglesa na educação básica é a hesitação e a vergonha dos aprendentes de falar. Acredita-se que essa insegurança pode ser minimizada se forem desenvolvidas práticas informadas pelo conceito de ILF, práticas essas que promovam principalmente a compreensão de que qualquer falante de língua inglesa deve ser visto como legítimo e não mais inferiorizado (JENKINS, 2015; SEIDLHOFER, 2011). Embasadas na proposta do ILF (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; KOHN, 2019; SIQUEIRA; SOUZA, 2014), entende-se aqui que todos (estudantes e professores) são capazes de desenvolver suas capacidades comunicacionais em língua inglesa se: 1) desmistificarmos e, por consequência, descentralizarmos o ideal de soar/falar como alguém que não somos; 2) compreendermos que a comunicação inteligível deve ser o objetivo a ser alcançado durante interações nessa língua; 3) e que no processo de comunicação é bem-vindo o uso de todo e qualquer recurso que se tenha à disposição nos repertórios linguísticos (compartilhados) dos interlocutores.

Em termos de interação, para que haja um processo comunicacional de sucesso é preciso que exista cooperação entre os falantes, cooperar no movimento de fazer uso de todos os recursos disponíveis em seus repertórios linguísticos compartilhados e negociados, incluindo suas próprias línguas e línguas adicionais que possam facilitar o processo comunicacional (JENKINS, 2015). Esse uso e a negociação de quais recursos ajudam, ou não, na comunicação são um movimento normal de qualquer interação, mesmo em língua materna. A percepção da naturalidade que é empregar todos os recursos linguísticos possíveis para atingir o objetivo de se comunicar inteligivelmente e com sucesso pode ser trabalhada por diferentes olhares, todavia será aqui explorada a partir do processo de translinguagem.

Perceber as práticas linguísticas que ocorrem nas salas de aula das escolas públicas brasileiras por meio das lentes da translinguagem permite enxergar que “falantes bilíngues possuem um *repertório linguístico* de onde selecionam aspectos *de forma estratégica* para se comunicarem com eficiência”² (GARCÍA, 2012, p. 1 *apud* GARCÍA; WEI, 2014, p. 22). Ou seja, possibilita entender que todas as línguas que um falante domina formam um *único* complexo linguístico do qual ele *estrategicamente* utiliza recursos necessários para negociar a prática social em que está inserido, essa é uma compreensão de uso de língua translíngue.³

A língua é uma prática social e deve ser compreendida como “uma vinculação da objetividade e da subjetividade, que, de forma dialética, produzem a história humana” (SANTOS, 2020, p. 59). Consequentemente, a língua inglesa não pode, nem deve, ser vista como estática, ou apenas como a língua inglesa do monolíngue. O mundo afirma-se cada vez mais multilíngue, por isso é mister que a língua inglesa seja entendida, ensinada e aprendida como uma “língua em uso, sempre híbrida, polifônica e multimodal” (BRASIL, 2018, p. 245).

²“Bilinguals have one linguistic repertoire from which they select features strategically to communicate effectively”.

³Para um maior aprofundamento em translinguagem indicamos “**Translinguagem**: um abordagem dos estudos em contexto estrangeiro e brasileiro”, de Krause-Lemke (2021).

Com base nas concepções supracitadas e levando-se em conta estudos que apontam indícios de que professores de inglês não compreendem ou conhecem o que é o ILF (LIMA; DELLAGNELO, 2021) e/ou apresentam dificuldade em conceber a implementação de um processo de ensinagem norteado por esse conceito (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; SIQUEIRA; SOUZA, 2014;), apresenta-se como objetivos deste estudo: i) compartilhar uma aula de língua inglesa implementada nos anos iniciais de duas escolas do ensino fundamental 1 durante o ensino remoto emergencial com o foco em desenvolver uma prática translíngue com os estudantes por meio das TDICs e suas ferramentas digitais; e ii) refletir sobre os resultados produzidos por essa aula à luz dos estudos da área de Inglês como Língua Franca (ILF).

Para atingir os objetivos elencados, estruturou-se este estudo da seguinte maneira: a seção seguinte apresenta detalhes da ferramenta digital principal utilizada para as aulas remotas: o Mazk; a seção 3 reflete sobre o pensamento teórico-metodológico que embasa a aula implementada, que acreditamos estar alinhado ao conceito de ILF. Além disso, nesta seção é compartilhado o código de acesso para a sala do Mazk em questão e as ferramentas digitais que a compõem. Na seção 4 é feita uma análise, à luz dos estudos da área de ILF, tanto dos passos teórico-metodológicos tomados pela professora (que é também uma das autoras deste estudo) quanto dos resultados observados nas devolutivas dos alunos. Buscando atingir o proposto, na seção seguinte inicia-se o percurso apresentando a rede municipal de ensino fundamental 1, no qual essa atividade foi implementada, historicizando brevemente a relação que o município tem com a ferramenta digital principal deste estudo – o Sistema Tutor Inteligente Mazk.

2 A IMPLEMENTAÇÃO DO SISTEMA TUTOR INTELIGENTE (STI) MAZK NA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE FORQUILHINHA ANTES E DURANTE AS AULAS REMOTAS

Localizado no extremo sul de Santa Catarina, o município de Forquilha possui 17 unidades escolares em sua rede de ensino: 11 unidades de ensino infantil e seis escolas de educação básica (EEB.) – anos iniciais, ou seja, do 1º ao 5º ano. Há algum tempo a Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Forquilha investe em tecnologias e ferramentas digitais para auxiliar no processo de ensinagem. Desse modo, uma das últimas tecnologias adquiridas pela SMED foi o Sistema Tutor Inteligente (STI) Mazk (FORQUILHINHA, 2020).

Segundo Giraffa (1998), STI “é um sistema que incorpora técnicas de Inteligência Artificial a fim de tentar criar um ambiente que leve em consideração os diversos estilos cognitivos dos alunos” (*apud* VALERIANO; CORREA; POZZEBON, 2019, p. 616). O Mazk é um STI público desenvolvido pelo Laboratório de Tecnologias Computacionais (LabTec) da Universidade Federal de Santa Catarina, *campus* Araranguá, (LabTec)⁴ com o intuito de mediar o processo de ensinagem, possibilitando assim que os estudantes desenvolvam seus conhecimentos por meio de conteúdos elaborados por seus próprios professores (MORO, 2019).

Em 2018, a SMED de Forquilha implantou o Mazk como um projeto piloto em apenas uma de suas unidades de ensino fundamental 1 com o objetivo de aplicar avaliações diagnósticas por meio dessa ferramenta digital. Com os resultados positivos dessa experiência, o município decidiu implementar a partir de 2019 a ferramenta em todas as escolas da rede, sendo sua finalidade atuar como um instrumento mediador do processo de ensinagem. Com o afastamento de crianças e adolescentes do ensino presencial exigido pelo novo coronavírus, em março de 2020 o Mazk foi escolhido como ferramenta digital para as aulas (que eram/são principalmente assíncronas) durante o sistema de ensino remoto emergencial, pois tanto alunos como professores já estavam familiarizados, em alguma medida, com essa ferramenta.

À vista disso foi possível migrar do ensino presencial para o remoto de forma relativamente ágil, e o Mazk tornou-se o principal mediador da relação estudantes-professores no momento pandêmico. Uma vez que alunos e professores estão cadastrados nesse STI, cada um faz seu

⁴O Mazk pode ser acessado no endereço <<https://mazk.labtec.ufsc.br/sobre>>.

login por meio de um e-mail e senha que configura para cada usuário um ambiente virtual e ferramentas diferentes.⁵

Voltando-se para o professor, o Mazk permite que esses profissionais construam materiais incorporando várias outras ferramentas digitais. Na aba de explanação (página principal de explicação), os professores podem disponibilizar endereços eletrônicos, vídeos do YouTube, imagens, textos e demais dispositivos multissemióticos. Além disso, é possível cadastrar perguntas objetivas e descritivas que são alocadas em uma aba denominada “perguntas”. Para as respostas dadas pelos estudantes às perguntas objetivas, o Mazk faz uma correção imediata apresentando para o estudante um resultado em termos quantitativos e qualitativos. Por sua vez, para as perguntas descritivas o Mazk envia ao professor as respostas de seus alunos para que estas sejam corrigidas de forma personalizada. Depois da correção das perguntas descritivas, uma devolutiva é gerada para o estudante de forma similar às perguntas objetivas. Outro recurso interessante para o professorado é que o Mazk permite a emissão de relatórios, em Excel, com informações sobre quais estudantes acessaram cada sala, quais responderam às perguntas e quantos e quais foram os acertos e os erros nas atividades.

A ferramenta digital em questão é atualizada frequentemente para melhorar e atender aos pedidos das redes de ensino e dos usuários que a utilizam. Uma das últimas melhorias feitas nessa ferramenta foi a inclusão de videochamada dentro do próprio STI, possibilitando ao professor interagir com seus estudantes de modo síncrono em um horário previamente agendado. Nesta direção é possível concordar com Valeriano (2019) quando ela indica que o Mazk é uma boa ferramenta digital para a área da educação. De forma resumida, é possível indicar que com o auxílio do Mazk

[a] partir de um agrupamento de explicações, exemplos e exercícios, um material pode ser criado, podendo ser utilizado para a criação de uma sala de aula virtual. O sistema gera um código de validação para cada sala criada, permitindo que o professor disponibilize este código para o indivíduo ou grupo que desejar [...]. Desta maneira, o aluno poderá acessar o conteúdo, responder questionários, visualizar seu desempenho com índices estatísticos ou até mesmo comparar-se com os demais usuários (VALERIANO, 2019, p. 44).

Por conseguinte, é com base no Mazk (e em seus recursos) que se irá exemplificar e refletir como a translinguagem, na perspectiva do ILF, pode ser utilizada para atingir os objetivos expressos pela BNCC quanto à ensinagem do inglês em turmas de ensino fundamental 1 durante o ensino remoto emergencial. Como recurso a ser analisado, selecionou-se uma aula elaborada por uma professora de língua inglesa⁶ especificamente para duas (das seis) escolas de ensino fundamenta, anos iniciais, do município de Forquilha, a qual estaremos apresentando na próxima seção.

3 O USO DE FERRAMENTAS DIGITAIS NA CONSTRUÇÃO DE UMA AULA COM VISTAS A UM PROCESSO DE ENSINAGEM TRANSLÍNGUE MEDIADO POR FERRAMENTAS DIGITAIS

O ensino remoto emergencial exigiu que o professorado repensasse suas práticas pedagógicas, bem como o significado de ensinar e de aprender. Com a necessidade de entregar as aulas mediadas pelas ferramentas digitais, novos desafios foram impostos aos professores, todavia novas possibilidades igualmente se abriram. Nesse viés, nesta sessão

⁵Para mais informações, acessar os manuais do aluno e do professor disponíveis no site do STI Mazk.

⁶A educadora da rede de ensino em questão atua no ensino de inglês há mais de dez anos e está efetiva nessa respectiva municipalidade desde 2020. Leciona em duas escolas desse município, dando aulas de inglês atualmente para vinte turmas dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, das quais 19 turmas participaram das atividades aqui relatadas. Também é doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Inglês (PPGI) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e tem como seu objeto de estudo o conceito de ILF na formação de professores de língua inglesa.

apresentar-se-ão algumas características da aula foco deste estudo alinhadas aos construtos do conceito de ILF.

Em se tratando da ensinagem de língua inglesa, compartilha-se essa experiência de chão de sala da rede pública de ensino não com o objetivo de apresentar um modelo, mas sim de demonstrar que é possível ter uma práxis embasada em ILF, pois estudos apontam que professores parecem apresentar dificuldades em articular práticas alinhadas a esse conceito (EL KADRI; GIMENEZ, 2013; SIQUEIRA; SOUZA, 2014). De modo geral, a prática avaliada e explorada por este estudo, orientada pela perspectiva do ILF, reporta que mudanças positivas foram percebidas na relação das crianças com o inglês e, principalmente, com o ato de se comunicar por meio dessa língua (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020).

Observa-se, nesse direcionamento, que a prática experimentada pela professora durante o ano de 2020 construiu com as crianças e suas famílias uma metodologia embasada em ILF, uma prática mais sensível ao ILF, ou seja, uma prática mais ILF-*aware* (SIQUEIRA; SOUZA, 2014), que oportunizou a elas refletirem sobre a possibilidade do inglês como uma língua que faça parte do repertório linguístico dos estudantes. Essa propriedade da língua (*ownership*) é uma questão cara à ensinagem de língua inglesa. Por esse motivo, estudos da área do ILF discutem a problemática de assumir que somente o falante de inglês como L1 tem o direito de “possuir” a língua, ou seja, somente o dito nativo tem o *ownership* da língua inglesa. Procurando desconstruir essa ideia, externaliza-se a compreensão da língua inglesa como sendo tanto do nativo quanto do turista, do “curioso”, do poliglota. Sendo assim, a língua inglesa é tanto do aluno como do professor que falam esse idioma.

A crença de que a língua pertence somente ao nativo precisa ser desnaturalizada, e o campo do ILF propõe-se a fazer isso. Portanto, aderir a uma prática ILF-*aware* – uma prática mais consciente das discussões realizadas nos estudos da área de ILF –, na nossa compreensão, pode desnaturalizar esse *status quo*, pois exige que os professores de inglês se entendam como falantes legítimos da língua (SIFAKIS, 2014; JENKINS, 2007), e como resultado mostrem aos seus alunos, e principalmente às famílias neste momento de ensino remoto/híbrido,⁷ que eles também podem e têm todo o direito de ser compreendidos como falantes legítimos de inglês.

Fazer professores se entenderem como falantes legítimos de inglês, permitir que percebam na sua identidade de professor o empoderamento que é ser um falante multilíngue e pedir que inculquem nos estudantes e em suas famílias que eles também os são não é uma tarefa fácil. Sobremaneira, a experiência por ora descrita busca compartilhar o entendimento de que se perceber um falante legítimo de uma língua adicional⁸ exige (re)pensar: i) crenças;⁹ ii) inseguranças;¹⁰ iii) concepções de língua;¹¹ e iv) questões de motivação, necessidade e aplicabilidade.¹² Muitos outros aspectos com certeza são confrontados por uma prática ILF-*aware*, contudo esses (que já são muitos) foram destacados porque constituem parte da reflexão feita neste estudo.

⁷Lembrando que o ano de 2021 está marcado também pela inclusão do ensino híbrido nas escolas públicas.

⁸Optou-se pelo termo línguas adicionais, mais especificamente em inglês como língua adicional, por compreender que esta pode não ser uma segunda língua (L2), mas uma terceira (L3), quarta (L4), ou seja, uma Ln. Além disso, entende-se que o termo inglês como língua estrangeira implica uma compreensão que essa língua, seja qual for, sempre será do outro e jamais poderá deixar de ser estranha ao próprio falante. Essa compreensão está alinhada às ideias apresentadas por Judd *et al.* (2001) e por pesquisadores da área de inglês como Língua Franca (ILF), conforme será discutido mais adiante.

⁹Algumas crenças referentes à ensinagem de inglês circulam materializadas em enunciados como: “não se aprende inglês na escola pública”; “não sou capaz de falar inglês”.

¹⁰A insegurança para falar uma língua adicional é uma questão cara tanto ao professorado como aos estudantes. Referente à ensinagem de inglês, acredita-se ser necessário construir ambientes seguros para experimentação com a língua inglesa, lugares nos quais o dito “erro” seja bem-vindo.

¹¹Tanto o professor como o aluno precisam compreender que a língua, qualquer que seja ela, é uma prática social, que é normal a língua ser fluida, híbrida e negociada.

¹²Pensa-se na importância de criar sentidos para aquilo que se ensina ao estudante e que se quer que ele aprenda. É relevante para a criação de sentidos que o estudante possa usar seus conhecimentos, possa perceber que o conhecimento que está sendo adquirido é algo pertencente à sua realidade, que é algo necessário para a prática social.

Procurando sempre considerar as questões supracitadas, por meio do STI Mazk a professora preparou uma nova aula para aprofundar a temática *food*, que os estudantes já haviam estudado durante o primeiro semestre. O contato anterior das crianças com o tema focalizou o vocabulário referente às comidas e às bebidas, bem como o uso do verbo *like* na estrutura *would like*, explorando sua função no pedido de comidas e bebidas (*I would like an apple, I would like some pop*). Para essa aula a temática *food* foi reciclada com o intuito de revisar o léxico aprendido e introduzir novamente o verbo *like*, porém agora em uma nova função, a de indicar gostos pessoais (*I like/I don't like*). A professora construiu essa aula com o objetivo de que seus estudantes conseguissem, ao final dela, expandir seus repertórios linguísticos em inglês, ou seja, que fossem capazes de expressar as diferentes comidas e bebidas de que gostam, ou não, por meio desse idioma.

Adequando o objetivo da aula ao público-alvo, a professora optou por trabalhar com o tema *foods* por meio da contação de histórias, e sua ferramenta digital escolhida para isso foi um livro digital animado em inglês disponível no YouTube ([Animated Read-Aloud, 2019](#)).

A contação de histórias é uma estratégia pedagógica que pode favorecer de maneira significativa a prática docente na educação infantil e ensino fundamental. A escuta de histórias estimula a imaginação, educa, instrui, desenvolve habilidades cognitivas, dinamiza o processo de leitura e escrita, além de ser uma atividade interativa que potencializa a linguagem infantil. A ludicidade com jogos, danças, brincadeiras e contação de histórias no processo de ensino e aprendizagem desenvolve a responsabilidade e a autoexpressão, assim a criança sente-se estimulada e, sem perceber, desenvolve e constrói seu conhecimento sobre o mundo (SOUZA; BERNARDINO, 2011, p. 237).

Além de indicado para a idade escolar das crianças, o livro digital animado também é uma boa ferramenta para a ensinagem de línguas. Segundo Tumolo (2014), os livros digitais são bons insumos linguísticos e configuram um material autêntico que explora diferentes gêneros textuais. Tumolo (2015) também aponta que o livro digital animado utiliza meios semióticos que promovem o desenvolvimento tanto das habilidades de audição e leitura como dos conhecimentos de gramática e vocabulário.

Considerando os benefícios que o livro digital animado oferece, um livro digital animado em inglês foi escolhido como recurso pedagógico principal, dentro do STI Mazk, para o desenvolvimento dessa aula, e foi com base nele que todas as demais atividades foram construídas.

Apresentam-se a seguir as atividades que constituíram esse processo de ensinagem e que foram disponibilizadas para os estudantes por meio da sala do Mazk de código POB94KK0.¹³ Como a tela do Mazk pode ser movida para cima e para baixo, demonstrar-se-á a atividade entregue aos estudantes em uma sequência de duas imagens formando apenas uma figura.

Como é possível observar na Figura 1, essa sala do Mazk é aparentemente simples e consiste apenas de poucas explicações em texto e três vídeos. Chama-se a atenção para as atividades propostas pelo entendimento de que, muitas vezes, quando discutida a aplicabilidade de uma prática ILF-*aware*, os professores (em serviço e em formação) podem pensar ser preciso construir atividades supercomplexas que extrapolam a realidade do chão de sala. Ao compartilhar este estudo, procura-se indicar que uma prática ILF-*aware* está mais atrelada ao olhar/pensar do professor sobre o uso do inglês em suas práticas e de seus estudantes do que oferecer a necessidade de construção de atividades ditas inovadoras e/ou prodigiosas.

¹³Cada turma da professora em questão recebe um código de aula próprio. Desse modo, para que o acesso à aula fosse possível àqueles que desejassem visualizar melhor o material, fez-se necessário eleger uma sala específica devido ao código atrelado à cada sala do Mazk. Neste trabalho foi disponibilizado o código referente a uma turma do 2º ano.

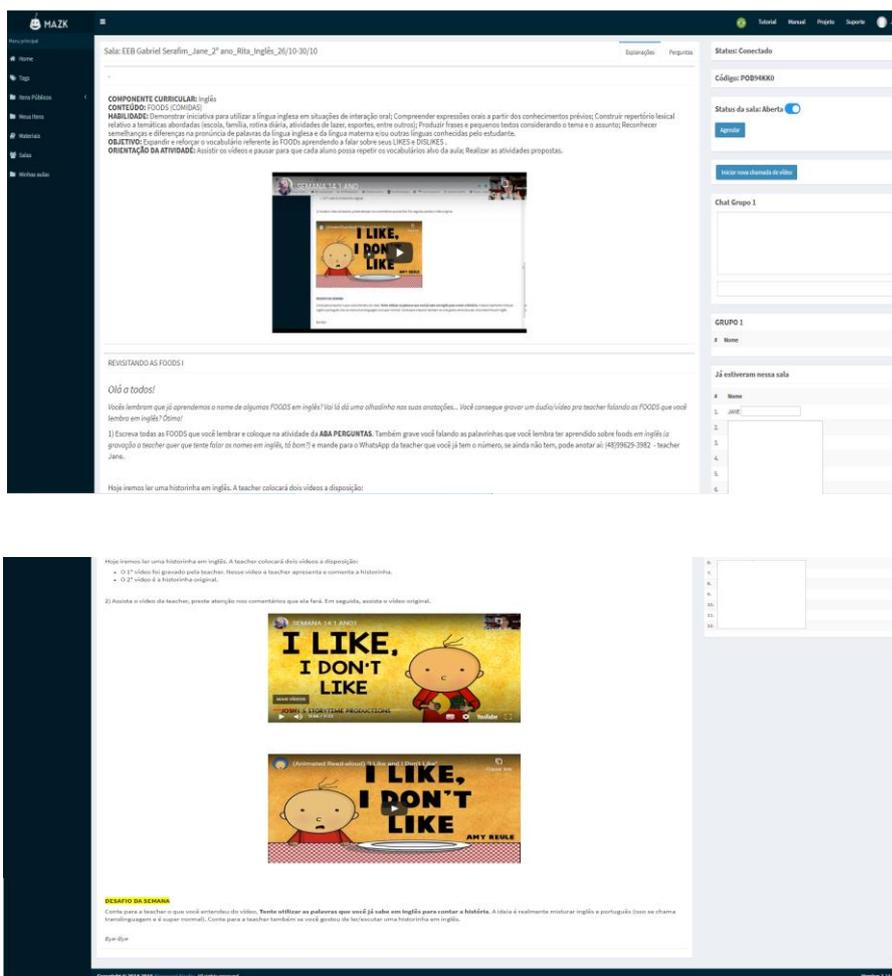


Figura 1. Sala do Mazk
Fonte: Elaborado pela professora

Retornando à construção da sala demonstrada na Figura 1, observa-se que o **primeiro vídeo** apresentado é um material de abertura gravado pela própria professora contendo a apresentação e a explicação das atividades dessa sala; o **segundo material**, também de autoria da docente, traz a educadora fazendo a contação da história com o auxílio do vídeo original do YouTube; por fim, o **terceiro vídeo** é o próprio vídeo original do livro digital animado¹⁴ disponibilizado no Mazk por meio de um link do YouTube. A parte textual da sala é composta pelo cabeçalho obrigatório para todas as salas do Mazk (ordem advinda da SMED da municipalidade em questão) e de uma breve explicação escrita da atividade (pois isso também é explicado no vídeo inicial).

A análise do primeiro vídeo (SEMANA 14 1 ANO INTRO, 2020) disponibilizado na sala do Mazk possibilita observar alguns passos teórico-metodológicos da professora em sua aula mediada por ferramentas digitais. Primeiramente ela disponibiliza um vídeo explicativo da sala. De maneira geral, esse vídeo apresenta brevemente as atividades que serão propostas na aula/sala e algumas indicações para a realização delas. A docente inicia o vídeo apontando o objetivo da aula: “A gente vai revisar as atividades sobre *foods* e a gente vai fazer isso de um jeito um pouquinho diferente. *[Movimentando a tela, fala]* Essa é a nossa atividade dessa semana...” (0:00:30 – 0:00:43). Ela aponta a presença de uma pergunta inicial: “*[Mostrando uma parte específica da sala]* A teacher aqui pergunta o que vocês lembram das *foods* que a gente aprendeu. Ela pede pra vocês fazerem uma lista. Nessa lista, a *teacher* sabe que às vezes se

¹⁴A história do livro tem como personagem principal Joshy, um menino que está experimentando diversas comidas. Após descrever suas impressões de cada alimento, Joshy indica se gosta ou não delas.

tem um pouquinho de dificuldade de lembrar como se escreve as *foods*, então vocês podem gravar, só coloquem...” (0:00:56-0:01:16). Em seguida, incentiva os alunos a gravarem as *foods* das quais se lembram em inglês e explica que os estudantes podem fazer a gravação dessas *foods* com o auxílio de uma lista com as comidas escritas em português mesmo.

A teacher (termo autodenominado pela docente no vídeo) comenta que na aba “Perguntas”, do Mazk, há um espaço para responder a essa atividade. Então, segue para a explicação da segunda atividade da sala:

Excerto 1. Trecho 1 (0:02:27-0:03:15)

A segunda atividade é sobre esse *book* [apresentando o livro na tela]. Aqui é um *book* sobre *I like, I don't like*. Esse é o título do livro. Esse é o título do *book* – *I like, I don't like*. Aqui a gente tem um menininho falando sobre diferentes *foods* que ele experimentou, que ele *tried*, e que talvez ele *liked* [faz sinal de “joinha” positivo com as mãos], ou que talvez ele *don't like* [fazendo sinal de “joinha” negativo com as mãos]. Que talvez ele gostasse, ou que talvez ele não gostasse. A *teacher* vai fazer um vídeo comentado esse livro (SEMANA 14 1 ANO INTRO, 2020).

Na sequência, a professora pontua que para a segunda atividade os alunos devem assistir primeiro ao [vídeo comentado](#) (SEMANA 14 1 ANO1, 2020) de produção própria para depois assistir ao [vídeo original da historinha](#) (ANIMATED Read-Aloud, 2019). Finalizando as explicações da segunda atividade, a educadora passa para a explanação do Desafio da Semana – última atividade da sala.

O Desafio da Semana foi uma atividade implementada para incentivar a oralidade em língua inglesa de maneira descontraída, respeitando o ritmo e o potencial de cada aluno de modo individualizado. Nesse movimento, a professora procura motivar os estudantes a praticarem o inglês que já possuem de maneira mais espontânea, pois cada estudante faz essa atividade da maneira que quiser (a professora só apresenta a proposta). Desse modo, estimula os estudantes a explorar seus recursos linguísticos da maneira que conseguirem, respeitando o nível de proficiência e o ritmo de cada estudante. A professora, ao longo das atividades remotas, buscou construir com os alunos e as famílias o entendimento de que eles têm toda liberdade para criar nessa atividade, e que as crianças podem fazer as atividades da maneira que se sentem mais confortáveis. Além disso, como essa era uma atividade optativa nas aulas de 2020, a proposta era que cada criança a fizesse quando se sentisse preparada, assim elas poderiam realizá-la da maneira que desejassem ou conseguissem. Por essa proposta, o Desafio da Semana estabeleceu-se como um espaço seguro e acolhedor para a prática oral.

Destarte, por meio da rotinização dessa atividade (essa é a última atividade de todas as salas, salvo algumas exceções), a professora de inglês objetivou oportunizar aos estudantes uma prática frequente de oralidade visando naturalizar o uso da língua por meio do exercício dos tópicos aprendidos (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020).

Para o Desafio da Semana proposto para o tema estudado, a professora explica no vídeo de abertura que a proposta da aula é recontar a historinha assistida fazendo uso da translinguagem.

Excerto 2. Trecho 2 (0:03:46-0:04:15)

Por último, o Desafio da Semana vai ser vocês tentarem contar para a *teacher* a historinha. A *teacher* quer que vocês tentem usar as palavras das quais vocês se lembram em inglês no meio da historinha de vocês. Isso é supernormal em inglês, a gente chama isso de *translanguaging*, quando a gente vai do português para o inglês, do português para o inglês, do português para o inglês. A *teacher* faz isso bastante, principalmente nas nossas aulas (SEMANA 14 1 ANO INTRO, 2020).

Por fim, a educadora passa à explicação das atividades na aba “Perguntas” (Figura 2). Essa aba é um dos canais que os estudantes têm para fazer suas devolutivas de atividades. Como pode ser observado na imagem seguinte, a professora oferta aos alunos diferentes

possibilidades de ferramentas digitais para serem utilizadas como meio para fazer a devolutiva das atividades descritivas da sala, tais como: o grupo do Facebook das duas escolas, o WhatsApp pessoal da professora, o Vocaroo¹⁵ e a própria caixa de resposta do Mazk.¹⁶

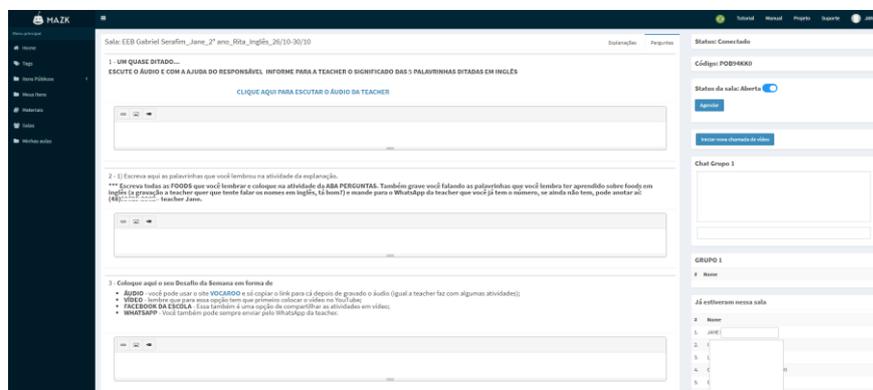


Figura 2. Aba “Perguntas”

Fonte: Elaborado pela professora

De acordo com a docente, o raciocínio pedagógico por detrás da construção dessa aula focalizou a promoção da oralidade e objetivou compartilhar com os estudantes e seus familiares um conceito-chave para o campo de ILF, o conceito de translanguagem (explicitamente citado na atividade final da sala Desafio da Semana e no [vídeo de abertura](#)). Introduzir o conceito de translanguagem de forma explícita foi uma escolha consciente da professora. Segundo a educadora, dividir com seus estudantes que a translanguagem é uma prática natural pode fazer com que eles percebam ser normal fazer uso de todos os recursos linguísticos aos quais se tem acesso para manter a fluidez e o sucesso do processo comunicacional.

Esse pensamento está teoricamente alinhado com estudos que apontam que falantes bilíngues usam de forma integrada todo seu repertório linguístico, selecionando o que for necessário para atingir o propósito de uma comunicação efetiva¹⁷ (GARCÍA; LIN, 2017), implicando, inclusive, uma concepção de língua que percebe todas as línguas como parte de um repertório linguístico disponível aos falantes no qual uma influencia a outra.

Dessa maneira, não se deve pensar nas línguas nomeadas (no caso desse relato, o português-brasileiro e o inglês)¹⁸ como entes isolados e distintos. Professores de idiomas não devem compreender as línguas como “caixinhas” separadas na mente dos falantes, pois elas formam, de maneira integrada e relacionada, o próprio repertório linguístico de cada pessoa (uma supercaixa de recursos!). É dentro dessa compreensão que os estudos de ILF reforçam que o repertório linguístico de falantes multilíngues é híbrido, complexo, rico e dinâmico, e como Jenkins (2015) aponta, é um repertório em fluxo (*in flux*).

Esse processo de ensinagem produziu resultados interessantes, e na próxima seção serão compartilhadas as devolutivas de cinco estudantes selecionados entre o 1º e o 5º ano.¹⁹ Essas

¹⁵O Vocaroo é um microfone virtual que gera um link que pode ser enviado pelo próprio Mazk ou por qualquer outro canal de comunicação. Visite: <https://vocaroo.com/>

¹⁶Na caixa de resposta do Mazk, os estudantes podem enviar seus vídeos pelo YouTube, copiar/colar links de outros websites (fazer um hiperlink) ou mesmo digitar suas respostas.

¹⁷Assume-se aqui a versão forte (*strong version*) do que é translanguagem (GARCÍA; LIN, 2017).

¹⁸Como a implementação dessa aula se deu no extremo sul catarinense, no qual há uma tradição alemã e italiana muito forte, pode-se considerar que os estudantes tenham em seus repertórios linguísticos também as línguas (nomeadas) alemã e italiana. Todavia, o foco foi no inglês e no português-brasileiro, pois são as línguas que apareceram nas transcrições.

¹⁹*Food* é um dos tópicos mais comuns na ensinagem da língua inglesa. No caso dessa municipalidade, que adota livros de inglês para seus estudantes, este tópico apareceu no primeiro e no segundo semestres de 2020 em diferentes

devolutivas serão transcritas e analisadas à luz dos estudos de ILF, levando-se em conta, principalmente, o conceito de translinguagem.

4 REFLEXÕES SOBRE A TRANSLINGUAGEM À LUZ DOS ESTUDOS DO ILF PRESENTES NA AULA MINISTRADA E NAS DEVOLUTIVAS DO DESAFIO DA SEMANA

A proposta de ensinagem ora apresentada produziu devolutivas realizadas por meio de diferentes ferramentas digitais. Essa aula foi ministrada/enviada para aproximadamente quinhentos estudantes entre o 1º e o 5º ano, divididos entre as duas escolas nas quais a professora leciona.

Com o intuito de compartilhar os resultados da prática aqui exposta e salvaguardar as identidades dos aprendizes, os materiais audiovisuais recebidos nos Desafios da Semana foram transcritos, e cada atividade produzida pelos cinco alunos foi identificada por um S (caracterizando o termo “sujeito”) seguido de um número (S1, S2 e assim por diante) no desenrolar desta seção. Passamos às descrições dos aspectos audiovisuais dos cinco Desafios da Semana recebidos.

No vídeo da estudante S1 ela aparece sentada à mesa com seu computador e um caderno. Ela faz sua fala lendo um caderno enquanto o vídeo original está passando na tela do computador. Na atividade de S2 a vemos gravando o vídeo em formato de *selfie*, ou seja, ela segura o próprio celular e filma principalmente seu rosto. Aparentemente S2 faz uma fala fluida-livre, aparentando não ter auxílio de outros materiais que potencializam sua expressão, no entanto há cortes de edição em seu vídeo. O aluno S3 produziu dois vídeos para essa atividade: no primeiro vídeo terceiros gravam S3, ele está contando a historinha fazendo uma fala fluida que também aparenta não ser orientada por anotações e/ou outros materiais. Em seu segundo vídeo observa-se S3 dando sua opinião sobre o vídeo original. No vídeo da aluna S4 ela está sentada em uma cadeira lendo em seu caderno a historinha. Nesse vídeo, a aluna S4 reconta a história completa em português. Por fim, a aluna S5 gravou seu próprio vídeo apoiando o celular enquanto estava sentada, gesticulando com as mãos enquanto faz sua fala.

De acordo com Wei (2017), a translinguagem é uma prática que utiliza de maneira dinâmica e integrada diferentes línguas e sistemas, focalizando, principalmente, a prática/participação em interações entre possíveis interlocutores. Destarte, frisa-se que no processo de ensinagem apresentado o foco na translinguagem como meio de participação das crianças no processo comunicacional pode ser observado desde a gravação do vídeo de abertura feito pela professora até as devolutivas realizadas pelas crianças. Analisando os movimentos pedagógicos da professora, nos excertos 1 e 2 percebe-se a professora translinguando em seu vídeo em vários momentos (destaques em itálico foram feitos em trechos dos excertos 1 e 2 apresentados acima indicando a presença de translinguagem), fazendo com que o objetivo da aula pudesse ser alcançado.

Nos excertos 1 e 2 transcritos é possível analisar a professora fazendo amplo uso dos sistemas linguísticos compartilhados entre ela e seus estudantes (o português e o inglês). Além disso, ela também se apropria de recursos gestuais compartilhados socialmente (os “joinhas” positivos e negativos indicados no excerto 1), pois eles fazem igualmente parte do repertório linguístico compartilhado culturalmente por esses interlocutores e aparentemente auxiliaram na construção dos sentidos das frases *I like* e *I don't like* trabalhadas nessa aula.

Ademais, na posição de modelo de falante para seus alunos, a docente ainda nomeia essa prática para eles (excerto 2), introduzindo assim em seus repertórios linguísticos o signo/palavra “translinguagem” (VYGOTSKY, 2001), e, com isso, indica que esse é um processo/prática natural entre falantes multilíngues. Segundo Kohn (2019), poder se apropriar da língua inglesa de forma criativa é uma condição necessária para que falantes de

unidades dos livros dos cinco anos. Sendo assim, todos os alunos dessa professora trabalharam com este tópico em momentos distintos: inicialmente no primeiro semestre de 2020 e revisitaram novamente o tópico no segundo semestre.

inglês como língua adicional se sintam confiantes, satisfeitos, agentivos e com a sensação que essa língua também é sua, ou seja, para que sintam que são falantes legítimos.

Desse modo, argumenta-se que a professora oportunizou em alguma medida, a partir da sua práxis e da aula disponibilizada para as crianças, que os estudantes tivessem sucesso em suas elaborações, comunicando-se por meio dos recursos linguísticos disponíveis em seus repertórios. A partir da apresentação da translinguagem como prática criativa de falantes multilíngues, a professora talvez tenha podido contribuir, em alguma medida, para que seus estudantes se percebessem como falantes competentes de inglês, conseguindo alcançar o objetivo proposto pela atividade, como mostrar-se-á a seguir nos trechos transcritos das atividades entregues pelos alunos.

Dessa forma, acredita-se que a prática aqui relatada, direcionada por uma perspectiva mais ILF-*aware*, parece ter resultado em devolutivas do Desafio da Semana que aparentam estar em consonância com a perspectiva do ILF, pois aceita e celebra os diferentes usos que cada aluno faz do inglês, negocia sentidos por meio do amplo emprego dos repertórios linguísticos compartilhados e foca no objetivo de manter uma comunicação inteligível para os interlocutores envolvidos. Essa visão proporcionada pelo conceito de ILF se opõe aos vieses puristas de ensinagem de línguas, em que apenas uma comunicação puramente em inglês seria aceita, fazendo-se assim um uso limitado do repertório linguístico dos alunos (um exemplo dessa crença, logo também concepção de língua, está presente no ideal de ensino de inglês apenas em inglês). Passamos às apresentações das devolutivas produzidas pelos alunos.

Excerto 3. Transcrição da devolutiva da aluna S1

Voz feminina: Vai filha...

S1: *I like, I don't like... Grapefruit... parece uma laranja gigante, mas é pink dentro... I don't like grapefruit. Tomatoes, mas desta vez vamos experimentar com molho... Ok... I like tomatoes with sauce... Peach... Peaches are soft... Peaches are sweet. I like peaches... Lemon... Lemon taste sour. I like lemon... Brocco, broccoli parece arvorezinhas verdes... Hey, I like broccoli. Yogurt de morango... I like strawberry... yogurt de pêssego, cereja e limão, mas não sem sabor. Eu não vou saber se eu gosto até eu experimentar.*

No excerto supracitado é possível perceber S1 translinguando em vários trechos do seu Desafio da Semana de recontar a história apresentada no livro digital (destaques feitos em itálicos). A aluna S1 translíngua: ao apresentar o título original do vídeo "*I like, I don't like*"; ao utilizar o léxico *grapefruit*; ao selecionar o *pink* para se referir à cor da *grapefruit*; ao optar por manter a sentença apresentada no vídeo "*I don't like grapefruit*", ao manter o léxico *tomatoes*; ao novamente optar por manter a sentença da forma apresentada na historinha "*I like tomatoes with sauce*"; ao aplicar o nome do pêssego e do limão em inglês e manter os trechos seguintes também nesse idioma; ao escolher manter o léxico *broccoli* (mesmo aparentando não estar muito segura, pois sua voz fica mais baixa neste momento do vídeo) e repetir a frase da historinha "*hey, I like broccoli*" e, por fim, ao utilizar o trecho "*I like strawberry* iogurte".

Excerto 4. Transcrição da devolutiva da aluna S2

S2: A história é sobre o Joshy. Ele está experimentando algumas comidas. Ele vai dizer: *I like* ou *I don't like*. Para a laranja ele diz: *I don't like*. O tomate ele comeu com *sauce* e ele disse para o tomate: *I like*. O pêssego ele disse que é *soft* e *sweet*. Ele falou para o pêssego: *I like*. O limão ele disse que é *sours*, mas mesmo assim ele disse *I like* para o limão. Brócolis se parece com pequenas *trees* verdes. Ele falou *I like* para o brócolis. Ele disse também que gosta de iogurte com sabores de *strawberry, peach, cherry and lemon*.

O aluno S2 translíngua ao i) indicar o título da história: "Ele vai dizer *I like*, ou *I don't like*"; ii) ao contar sobre as comidas que Joshy experimentou além de indicar qualidades de algumas: "pêssego ele disse que é *soft* e *sweet*" [...] o limão é *sours*" e, por fim, ele translíngua iii) ao falar os sabores dos iogurtes que Joshy gosta.

Excerto 5. Transcrição da devolutiva da aluna S3

1º áudio

S3: Eu vi no vídeo que o Joshua gosta de *tomato* e ... [faz uma carinha pensativa quando uma voz feminina vem em seu auxílio falando a palavra *broccoli*. Depois de escutar a palavra, S3 segue] *broccoli* e ele não gosta de *grapefruit*.

2º áudio

S3: *I like the video*

Na devolutiva transcrita no excerto 5, realizada em dois vídeos, o aluno S3 aparece fazendo uma fala livre, translinguando no primeiro vídeo quando conta quais comidas Joshy gosta: “gosta de *tomato* e *broccoli*” e quais não gosta: “ele não gosta de *grapefruit*”. No segundo vídeo ele translíngua quando diz à professora, aparentemente sem o auxílio de materiais de apoio no momento da gravação, “*I like the video*”.

Excerto 6. Transcrição da devolutiva da aluna S4

S4: *Hello, teacher! Good evening! How are you? I am fine and happy.* Então, hoje eu consegui fazer a historinha completa, então, *let's go!* Eu gosto, eu não gosto. Toranja, parece uma laranja gigante, mas é rosa por dentro. Eu não gosto de... toranja. Tomate, a mãe disse, mas você vai experimentar com molho agora. Ok! Eu gosto de tomate com molho! Pêssegos... pêssegos são macios, pêssegos são doces. Eu gosto de pêssego! Limões... limões são amargos. Eu gosto de limões! Brócolis. Brócolis parece com uma árvore. Ummm... eu gosto de brócolis! Iogurte de morango... eu gosto de iogurte, iogurte... eu gosto de morango... iogurte de pêssego, de cereja e de limão, mas eu não gosto sem gosto. Eu não sei se vou gostar, sem experimentar. Fim! *Bye-bye! Kiss!*

O vídeo da aluna S4 também foi gravado por terceiros, que a filmam sentada em uma cadeira. Com o auxílio de anotações no caderno, ela reconta a história. O interessante desse vídeo é que a translinguagem não ocorre durante a contação da história, acontece antes e depois dela: “*Hello, teacher! Good evening! How are you? I am fine and happy!* Então, hoje eu consegui fazer a historinha completa, então, *let's go!*”, “*Bye-bye! Kiss!*”.

Por último, transcreve-se o vídeo da aluna S5, que fez sua gravação sem o auxílio de terceiros com um vídeo gravado pelo celular, provavelmente apoiado em algo. Desse modo, seu vídeo não foi no formato de *selfie*, diferentemente de algumas devolutivas recebidas. A aluna gesticula bastante ao falar e expressa certa preocupação em talvez não ter compreendido a historinha. Apresenta-se a transcrição completa de sua fala no excerto a seguir:

Excerto 7. Transcrição da devolutiva da aluna S5

“*Hello, teacher!* Esse é meu Desafio da Semana. Eu e minha *mother*, a gente não sabe se a gente entendeu, ou não entendeu a historinha do Jorge das *foods* que [fazendo “joinha” positivo com as mãos diz] *I like!* e [trocando o gesto para um “joinha” negativo, diz] *don't like.* Da historinha, a parte mais legal que eu gostei foi a parte do */lemon/* que ele faz primeiro uma cara de [fazendo novamente o gesto de “joinha” negativo, diz] *don't like* e depois [trocando o gesto novamente para um “joinha” positivo, diz] *I like!*”.

Pode-se observar, por meio das cinco devolutivas elencadas, que o objetivo de reciclar as *foods* aprendidas e introduzir o *like* na função de informar gosto pessoal parece ter sido alcançado mediante o exercício de contação de história. Além disso, por meio das devolutivas da atividade Desafio da Semana, os estudantes, de forma geral, puderam se comunicar com sucesso por meio de suas práticas translíngues, atingindo o objetivo proposto por essa atividade comunicacional de forma inteligível e agentiva, fato que parece alinhar-se a uma prática de ensinagem mais *ILF-aware*.

Vale frisar que, ao longo do primeiro semestre de 2020, os estudantes passaram a participar cada vez mais das atividades do Desafio da Semana presentes nas diferentes aulas do ano. A professora vincula esse engajamento, e também a melhoria na qualidade das participações, ao constante trabalho de fazer com que as crianças e as famílias

compreendessem que poderiam realizar a atividade da maneira que conseguissem. Esse trabalho com as famílias deu-se por meio da constante explicação de que o objetivo principal das aulas é promover uma comunicação inteligível entre as crianças e a professora por meio do amplo uso de seus recursos linguísticos. Logo, esse “enculcamento” decorre da rotinização da atividade “Desafio da Semana” como prática oral presente em todas as salas (LIMA; SAVIO; ROSSO, 2020).

Destarte, foi observado o importante papel do *feedback*²⁰ positivo oferecido pela professora,²¹ que normalmente não enfatizava apenas a forma do conteúdo produzido, mas também a iniciativa de realizar a atividade e a experimentação com a língua que cada estudante fazia. Logo, as produções advindas dos estudantes eram vistas como produtivas/positivas, compreendidas como representativas do potencial de cada estudante. Compreende-se que o *feedback* dado pela professora pode ser entendido como do tipo motivacional, pois apresenta-se voltado para a motivação do uso do inglês pelas crianças com vistas ao desenvolvimento da autoestima e da autocompreensão como falantes de língua inglesa.

Nesse sentido, o *feedback* motivacional é reconhecido também como uma ferramenta pedagógica de suma importância para o desenvolvimento da língua adicional nas escolas públicas, visto que esse tipo de *feedback* “tem sido amplamente recomendado [...], pois ele constrói a autoestima, promove a motivação e facilita a aproximação entre o professor e o aluno” (BROPHY, 1981 *apud* FLUMINHAN; MURGO; FLUMINHAM, 2018, p. 47). Aparentemente, esse *feedback* – influenciado pela perspectiva do ILF – influenciou diretamente as mudanças percebidas pela docente em relação às atitudes dos estudantes quanto à prática oral – principalmente na maior participação e disposição ao uso do idioma nas atividades propostas a cada Desafio da Semana –, uma vez que este focalizava o uso do inglês junto com quaisquer outros recursos linguísticos que permitissem uma comunicação inteligível, logo compreendida como de sucesso. Destarte, a análise das transcrições realizadas aponta que cada uma das crianças, à sua maneira, conseguiu cumprir o objetivo de recontar a história de Joshy, proposta pela atividade, com sucesso.

A compreensão de que as crianças foram agentivas, que utilizaram seus recursos linguísticos e negociaram sentidos satisfatoriamente só é possibilitada em uma perspectiva de ensinagem de inglês que considere como legítimos todos os seus usos, inclusive aqueles que em uma perspectiva de língua purista possam ser considerados desviantes do padrão normativo. Avalia-se, portanto, que os construtos de ILF permitem pensar o uso da língua inglesa de modo contra hegemônico, podendo essa mudança no modo de entender os diversos usos da língua em sala de aula refletir positivamente na motivação e no sentimento de segurança dos alunos, e muito provavelmente nos sentimentos e na conduta dos professores no processo de ensinagem.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação à educação (e ao ensino escolarizado), muitas fragilidades foram expostas e acentuadas durante a pandemia, e muito ainda carece ser melhorado. É sabido que muitos desafios foram enfrentados, tanto por escolas públicas como privadas, para entregar um ensino de qualidade no modelo remoto emergencial. É igualmente perceptível que esses desafios possivelmente se estendam para o atual modelo de ensino híbrido implementado no início de 2021.

No âmbito do ensino público, indica-se o constante enfrentamento de diversos dilemas que avançam para além de questões tecnológicas. Destarte, não se pode deixar de louvar a presença de inúmeras experiências de sucesso, assim seguimos acreditando na importância

²⁰Assume-se uma posição semelhante à de Mason e Bruning (2001) em relação ao *feedback*, compreendendo que este se refere a qualquer ato responsivo dos professores gerado a partir de uma ação advinda do estudante.

²¹A gestão da escola também fazia um acompanhamento com as famílias, ofertando apoio pedagógico para a realização das aulas. No entanto, o apoio dado pela gestão escolar é de natureza diferente da natureza do suporte embasado em ILF aqui apresentado.

de compartilhar também os êxitos da educação básica em meio às dificuldades enfrentadas e aos constantes ataques que a esta vem sofrendo.

Espera-se ter cumprido, a partir do relato e das discussões efetuadas, o objetivo desdobrado de: i) compartilhar uma aula de língua inglesa implementada nos anos iniciais de duas escolas do ensino fundamental 1 durante o ensino remoto emergencial com o foco em desenvolver uma prática translíngue com os estudantes por meio das TDICs e suas ferramentas digitais e ii) refletir sobre os resultados produzidos por essa aula à luz dos estudos da área do ILF. De forma geral, a reflexão apontou que o olhar para a produção das crianças do Desafio da Semana, com base no viés do ILF, permitiu construir com as crianças e suas famílias um entendimento, mesmo que inicial, de que as crianças são capazes e podem fazer uso da língua inglesa como parte de seu repertório linguístico. Dessa maneira, foram reconhecidos como legítimos os diferentes usos que os estudantes fizeram desse idioma.

Analisar as devolutivas dos cinco alunos à luz dos estudos do ILF possibilitou identificar o quão eficientemente as crianças conseguiram se comunicar, articulando todos os aspectos acessíveis em seus repertórios linguísticos. O viés do ILF nos proporciona exaltar a competência comunicativa e a agentividade que os estudantes estão desenvolvendo, permitindo-nos olhar para além das possíveis “falhas/erros”.²²

Outrossim, entende-se que o desenvolvimento da compreensão de que as crianças são falantes legítimas junto às famílias possibilitou que algumas crenças em relação à capacidade de comunicação pudessem ser alteradas e que, em alguma medida, as crianças comesçassem a se sentir mais à vontade com o inglês e passassem a fazer as atividades com mais motivação e naturalidade, essencialmente compreendendo que a translinguagem é uma prática (natural de falantes multilíngues) que permite a eles se comunicarem com sucesso.

À vista disso, com o compartilhamento desse processo de ensinagem de língua inglesa e de transcrições de algumas produções orais realizadas por estudantes pertencentes a uma rede municipal de ensino, espera-se ter demonstrado que também é possível desenvolver a oralidade do inglês com alunos de escola pública, e que a perspectiva do ILF e da translinguagem pode auxiliar muito nessa empreitada.

REFERÊNCIAS

- AMORIN, M. A. A linguística aplicada e os estudos brasileiros: (inter)relações teórico-metodológicas. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 17, n. 1, p. 1-30, 2017.
- (ANIMATED Read-Aloud) “I Like and I Don’t Like”. [S.l. s.n.], 2019. 1 vídeo (2:15 min). Publicado pelo canal Joshy’s Storytime. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nE8ttvPACeg&t=29s>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental*. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. *Resolução n. 510 de 7 de abril de 2016*. Brasília: Conselho Nacional de Saúde, 2016.
- EL KADRI, M.; GIMENEZ, T. Formando professores de inglês para o contexto do inglês como língua franca. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, v. 35, n. 2, p. 125-133, 2013.
- FINARDI, K. Tecnologia e metodologia no ensino de inglês: impactos da globalização e da internacionalização. *Ilha do Desterro*, Florianópolis, v. 66, p. 239-282, jan./jun., 2014.
- FINARDI, K.; PREBIANCA, G. Políticas linguísticas, internacionalização, novas tecnologias e formação docente: um estudo de caso sobre o curso de Letras Inglês em uma universidade federal. *Leitura*, n. 53, p. 129-154, jan./jun. 2014.
- FLUMINHAN, C. S.; MURGO, C. S.; FLUMINHAN, A. O *feedback* como ferramenta avaliativa e motivadora no processo de aquisição de língua estrangeira. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 19, n. 2, p. 43-58, 2018.
- FORQUILHINHA, Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Forquilha*, 313 p., 2020.

²²Reitera-se que esses aspectos são “falhas” somente se comparados com o inglês (monolíngue) dito padrão, foco de outros vieses, como, por exemplo, o “inglês como língua estrangeira” ou “inglês (dito padrão) nativo”.

- GARCÍA, O.; LIN, A. Bilingual and multilingual education. *Encyclopedia of Language and Education*. 3. ed. Cham: Springer, 2017.
- GARCÍA, O.; WEI, L. *Translanguaging: language, bilingualism and education*. London: Palgrave Macmillan, 2014.
- JENKINS, J. Repositioning English and multilingualism as a lingua franca. *Englishes in Practice*, v. 2, n. 3, p. 49-85, 2015.
- JENKINS, J. *English as a lingua franca: attitude and identity*. Oxford: OUP, 2007.
- JUDD, E.; TAN, L.; WALBERG, H. *Teaching additional languages*. Brussels: International Academy of Education, 2001.
- KOHN, K. Towards the reconciliation of ELF and EFL: theoretical issues and pedagogical challenges. In: SIFAKIS, N.; TSANTILA, N. (Org.). *English as a Lingua Franca for EFL Contexts*. p. 32-49. Bristol: Multilingual Matters, 2019.
- LIMA, J. H. G.; DELLAGNELO, A. C. K. A BNCC e o Inglês como Língua Franca (ILF): consolidando saberes. In: SANTANA, W. K. F.; SILVEIRA, E. L. (Org.). *Educação, linguagens e ensino: saberes interconstitutivos*, v. 2. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/site/educacao-linguagens-e-ensino-saberes-interconstitutivos-vol-2/>. Acesso em: 16 abr. 2021.
- LIMA, J. H. G.; SAVIO, G.; ROSSO, G. P. P. Inglês como Língua Franca (ILF) e o ensino-aprendizagem de língua inglesa em tempos de ensino remoto: um relato de caso aplicado ao ensino fundamental 1. *Dialogia*, São Paulo, n. 36, p. 269-282, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n36.18346>.
- MASON, B.; BRUNING, R. Providing feedback in computer-based instruction: what the research tell us. *CLASS Research Report*, n. 9. Center for Instructional Innovation, University of Nebraska-Lincoln, 2001. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/247291218_Providing_Feedback_in_Computer-based_Instruction_What_the_Research_Tells_Us. Acesso em: 14 fev. 2021.
- MENEZES, V. #ENSINOPANDÊMICO: uma reflexão ou dica por dia. São Paulo: Parábola, 2020. Disponível em: <https://www.dropbox.com/s/5ksemble8c5380r/Ebookensinopandemico.pdf?dl=0>. Acesso em: 7 fev. 2021.
- MENEZES, V. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralín*, v. 18, n. 1, ago. 2019.
- MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife. *Revista UFG*, v. 20, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/63438>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- MORO, F. F. *Protótipo de um Chatbot para auxiliar o professor na utilização do sistema tutor inteligente Mazk*. 2019, 133 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019.
- ROJO, R. (Re)pensar os multiletramentos na pandemia. In: RIBEIRO, A. E.; VECCHIO, P. M. (Org.). *Tecnologias digitais e escola: reflexões no projeto aula aberta durante a pandemia*. São Paulo: Parábola, 2020. p. 40-43. Disponível em: https://www.dropbox.com/s/iemph58c46oyv/Tecnologias_digitais_e_escola.pdf?dl=0. Acesso em: 7 fev. 2021.
- SAE DIGITAL. *O processo de formação leitora na escola*. s.d. Disponível em: <https://sae.digital/o-processo-de-formacao-leitora-na-escola/>. Acesso em: 27 jun. 2021.
- SANTOS, L. M. *Mas que prática social é esta? Diferentes acepções e implicações para o ensino de línguas*. 2020. 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.
- SEIDLHOFER, B. *Understanding english as a lingua franca*. Oxford: OUP, 2011.
- SEMANA 14 1 ANO1. [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (9:33 min). Publicado pelo canal Teacher Jane. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=V3-zmkS7qpY&feature=emb_title. Acesso em: 11 fev. 2021.
- SEMANA 14 1 ANO INTRO. [S.l.:s.n.], 2020. 1 vídeo (8:21 min). Publicado pelo canal Teacher Jane. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=i7ThYSyX_bs&feature=emb_title. Acesso em: 11 fev. 2021.

- SIQUEIRA, D. S.; SOUZA, J. Inglês como língua franca e a esquizofrenia do professor. *Estudos Linguísticos e Literários*, n. 50, p. 31-64, 2014.
- SIFAKIS, N. ELF awareness as an opportunity for change: a transformative perspective for ESOL teacher education. *Journal of English as a Lingua Franca*, v. 3, p. 317-335, 2014.
- SOUZA, L. O.; BERNARDINO, A. D. A contação de histórias como estratégia pedagógica na educação infantil e ensino fundamental. *Educere Et Educare*, v. 6, n. 12, p. 235-249, jul./dez. 2011.
- TUMOLO, C. Histórias digitais como recurso para ensino/aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Revista Estudos Anglo Americanos*, n. 43, p. 101-117, 2015.
- TUMOLO, C. Recursos digitais e aprendizagens de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, n. 66, p. 203-238, jan./jun. 2014.
- VALERIANO, E. C. *O sistema tutor inteligente Mazk no processo de ensino e aprendizagem do pré-escolar e ensino fundamental 1*. 2019, 123 f. Dissertação (Mestrado em Tecnologias da Informação e Comunicação), Universidade Federal de Santa Catarina, Araranguá, 2019.
- VIGOTSKI, L. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- WEI, L. Translanguaging as a practical theory of language. *Applied Linguistics*, v. 39, n. 1, p. 9-30, 2017.

Contribuição dos autores:

Jane Helen Gomes de Lima foi a professora que elaborou e ministrou a aula aqui relatada. Foi responsável pelo planejamento, pela seleção e pela análise dos dados e também pela redação deste artigo.

Graziella Pavei Peruch Rosso acompanhou o desenvolvimento deste estudo e implementou melhorias ao texto, complementando sua escrita e revisando sua redação.

Liviã Gonçalves Rocha Pasini acompanhou o planejamento e a redação deste artigo, apoiando principalmente em relação ao Mazk e à implantação das ferramentas digitais na municipalidade citada.