

O ENSINO REMOTO E OS NOVOS CENÁRIOS DE ENSINAR E APRENDER: O WHATSAPP ENQUANTO UM RECURSO PEDAGÓGICO PARA AULAS DE LÍNGUA INGLESA

THE REMOTE TEACHING AND THE NEW SCENARIOS OF TEACHING AND LEARNING: THE WHATSAPP AS A PEDAGOGICAL RESOURCE FOR ENGLISH LANGUAGE CLASSES

ENSEÑANZA A DISTANCIA Y NUEVOS ESCENARIOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: EL WHATSAPP CÓMO RECURSO PEDAGÓGICO PARA LAS CLASES DE INGLÉS

Rivaldo Ferreira da Silva¹

Resumo: Em tempos de Ensino Remoto, os recursos digitais, por possuírem características multimodais e multissemióticas, abrem oportunidades para a construção de sentidos dentro do ambiente escolar. Nesse contexto de construção de sentidos se pode inserir a multiplataforma do *WhatsApp*, que perpassa a sua função micro de rede social e torna-se macro, abrangendo inúmeras possibilidades, sendo caracterizada também como uma possibilidade pedagógica que agrega no processo de ensino-aprendizagem. Posto isto, este trabalho tem por objetivo geral relatar e analisar como se deu o processo de aplicação de uma Sequência Didática com base no Gênero Textual Digital *chat* na modalidade de Ensino Remoto. Para embasar teoricamente este trabalho usamos como referência os estudos de Araújo (2013), Behar (2021), Cristóvão (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), Marcuschi (2002; 2003; 2005; 2010), Souza e Nascimento (2020), Xavier e Serafim (2020) entre outros. Após nossas análises ficou evidente que trabalhar com Sequência Didática na modalidade remota é um desafio e que muitas adaptações precisam ser (re)feitas ao longo do processo de aplicação.

Palavras-chave: Sequência Didática; *Chat* de *WhatsApp*; Ensino Remoto; Recursos Digitais.

Abstract: In times of Remote Learning, digital resources, by having multimodal and multisemiotic characteristics, open opportunities for the construction of meaning within the school environment. In this context of construction of meanings, the *WhatsApp* multiplatform can be inserted, which goes beyond its micro function as a social network and becomes macro, encompassing countless possibilities, also being also characterized as a pedagogical possibility that adds to the teaching-learning process. Having said that, this work has the general objective of reporting and analyzing how the process of applying a Didactic Sequence based on the Digital Textual Genre *chat* took place in the Remote Learning modality. To theoretically support this work, we use as references the studies of Araújo (2013), Behar (2021), Cristóvão (2009), Dolz, Noverraz e Schneuwly, (2004), Marcuschi (2002; 2003; 2005; 2010), Souza e Nascimento (2020), Xavier e Serafim (2020) and others. After our analysis, it became evident that working with Didactic Sequence in the remote modality is a challenge and that many adaptations need to be (re)done throughout the application process.

Keywords: Didactic Sequence; *WhatsApp's Chat*; Remote Learning; Digital Resources.

¹ Graduando em Letras Inglês na Universidade Estadual da Paraíba (UEPB).

Resumen: En tiempos de la de aprendizaje remota, los recursos digitales, por sus características multimodales y multisemióticas, abren oportunidades para la construcción de significados en el entorno escolar. En este contexto de construcción de significados, se puede insertar la multiplataforma de WhatsApp, que permea su micro función como red social y se vuelve macro, abarcando innumerables posibilidades, caracterizándose también como una posibilidad pedagógica que se suma al proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho esto, este trabajo tiene como objetivo general informar y analizar cómo se llevó a cabo el proceso de aplicación de una Secuencia Didáctica basada en el chat digital de Género Textual en la modalidad de Enseñanza Remota. Para sustentar teóricamente este trabajo, utilizamos como referencias los estudios de Araújo (2013), Behar (2021), Cristóvão (2009), Dolz, Noverraz y Schneuwly, (2004), Marcuschi (2002; 2003; 2005; 2010), Souza y Nascimento (2020), Xavier y Serafim (2020) entre otros. Después de nuestro análisis, se hizo evidente que trabajar con la Secuencia Didáctica en la modalidad remota es un desafío y que se deben (re)hacer muchas adaptaciones a lo largo del proceso de aplicación.

Palabras-clave: Secuencia Didáctica; *Chat de WhatsApp*; Enseñanza Remota; Recursos digitales.

1. INTRODUÇÃO

Nos primeiros meses de 2020, o mundo precisou às pressas encerrar grande parte de suas atividades presenciais devido a propagação de um vírus, o Coronavírus (SARS-CoV-2), que causava/causa problemas respiratórios graves. De acordo com o portal do Ministério da Saúde (2021)², o vírus possui uma “potencialidade grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global”. Frente a essa alta transmissibilidade, os órgãos competentes declararam que a população mundial entrasse em quarentena de forma urgente a fim de driblar o avanço da doença.

Foi nesse contexto de isolamento social que se deu início em encontrar formas que pudessem dar prosseguimento as atividades que até pouco tempo atrás aconteciam de forma presencial. Assim, a solução foi ancorar-se no uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs), visando, dessa forma, a permanência das atividades escolares, acadêmicas e empregatícias. No âmbito educacional, as aulas passaram a aderir a modalidade emergencial remota, a qual possibilitou dar prosseguimento ao ano letivo. Os recursos digitais passaram a integrar de forma bastante significativa e inovadora o processo de ensino-aprendizagem.

Assim posto, esta pesquisa insere-se no escopo da Linguística Aplicada, caracterizando-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, de cunho narrativo (estudo de caso). Nesses termos, este trabalho tem por objetivo geral relatar e analisar como se deu o processo de aplicação de uma Sequência

² Site oficial do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

Didática com base no Gênero Textual Digital *chat* na modalidade de Ensino Remoto. Já como objetivos específicos iremos: (i) pesquisar sobre docência no ensino remoto; (ii) discutir sobre o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas ao processo de ensino e aprendizagem de gêneros textuais; e por fim, (iii) discorrer sobre os conceitos de Gênero Textual Digital e Sequência Didática.

. Para embasar teoricamente este trabalho usamos como referências teorias relacionadas: (i) à docência no Ensino Remoto (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021), (BEHAR, 2021) e (RODRIGUES, 2020); (ii) as contribuições das TDICs para o ensino de línguas estrangeiras e a suas implicações na formação docente, (KELM, 1996), (PAIVA, 2001) e (SERAFIM; SOUSA, 2011); (iii) ao conceito de Sequência Didática (ARAÚJO, 2013), (CRISTÓVÃO, 2009) e (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004); (iv) aos gêneros textuais digitais (BAKHTIN, 1992) e (MARCUSCHI, 2002; 2003; 2005; 2010). E por fim, (v) ao uso da multiplataforma do *WhatsApp* como uma possibilidade pedagógica, (SOUZA; NASCIMENTO, 2020) e (XAVIER; SERAFIM, 2020).

Este trabalho, divide-se em sete (7) seções. Na primeira, apresentamos uma contextualização do projeto e do campo de aplicação. Na segunda, discorreremos sobre docência em tempos remotos. Na terceira, falamos um pouco sobre as contribuições das TDICs para o ensino de línguas estrangeiras. Em seguida, discorreremos teoricamente sobre o que é uma Sequência Didática (SD), bem como temos uma seção para explicar o conceito epistemológico de Gêneros Textuais Digitais, com uma subseção dedicada a explicar a ferramenta digital suporte para o desenvolvimento desta pesquisa, mostrando, dessa forma, o *WhatsApp* como uma possibilidade pedagógica. Por fim, temos a nossa seção de metodologia, com algumas subdivisões, seguido das nossas considerações finais.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO DE APLICAÇÃO

Com o objetivo de fortalecer a formação inicial de professores unindo teoria e prática, os órgãos públicos que norteiam as políticas de formação de professores no Brasil vem nos últimos anos demonstrando preocupação com os futuros docentes. Diante disso, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)³ e o Programa de Residência Pedagógica (doravante PRP) foram articulados para promover

³ Segundo a CAPES, o PIBID “é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” (CAPES, 2020, s/p).

uma formação sólida e ampla, visto que os cursos de Licenciaturas apenas fornecem aos seus cursistas a junção de conhecimentos teóricos e práticos na última parte do curso, nos componentes curriculares de Estágio Supervisionado.

Visando uma formação ampla, temos o PRP, ação que atualmente integra a Política Nacional de Formação de Professores, e que de acordo com os canais oficiais da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, doravante CAPES, tem por objetivo:

induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso. Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora, (CAPES, 2018).

Percebemos, diante do exposto acima, que estratégias para suprir as necessidades da formação inicial vem sendo realizadas e que através das experiências vivenciadas e socializadas durante o projeto são norteadoras para uma prática pedagógica reflexiva. Um ponto a ser mencionado relaciona-se aos campos de intervenção dos professores residentes. As escolas campos de intervenção fazem parte da rede pública de ensino, em que um professor formado e em exercício da função, sede espaço para a regência de aulas pelos professores residentes. O campo de intervenção dos professores residentes do subprojeto Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba – Campus I, é uma escola que agrega o ensino médio e técnico, e localiza-se no Município de Campina Grande, no Estado da Paraíba.

3. REFERENCIAL TEÓRICO

Nas próximas seções e subseções discorreremos sobre docência no ensino remoto. Em seguida falamos sobre contribuições das TDICS para o ensino de línguas estrangeiras e a suas implicações na formação docente. Discutimos também sobre o conceito de Sequência Didática e Gêneros Textuais Digitais. E finalizamos nossa base teórica mencionado sobre a “multiplataforma” do *WhatsApp* como uma possibilidade pedagógica.

3.1 DOCÊNCIA EM TEMPOS REMOTOS

Com o advento da pandemia do Coronavírus (SARS-CoV-2), doença respiratória grave que se propagou de forma rápida nos primeiros meses de 2020, todas as instâncias da vida social precisaram encerrar provisoriamente suas atividades, haja vista o número crescente de mortes com a inserção do vírus em nossas realidades. De acordo com o portal do Ministério da Saúde (2021)⁴, o vírus supracitado possui uma alta transmissibilidade pelas vias respiratórias. Assim exposto, os órgãos mundiais de saúde declararam situação de emergência, dando início, dessa forma, a um período de quarentena. Frente ao isolamento social que se instaurou com a rápida propagação do vírus, foi pensado em formas alternativas para dar prosseguimento ao que era possível por meio da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (doravante TDICs), visando, dessa forma, a permanência das atividades escolares, acadêmicas e empregatícias nos novos moldes.

Na fase inicial da pandemia, o termo Ensino e Trabalho Remoto se popularizou, sendo definido como uma modalidade de ensino emergencial. Muitos, a princípio, confundiam o Ensino Remoto Emergencial (doravante ERE) com o Ensino a Distância (doravante EaD), porém vale ressaltar que tratam de modalidades distintas. Segundo Rodrigues (2020, p. 1) existe toda uma regulamentação para a estrutura das aulas e um PPP específico para o curso/grau das aulas para o ensino EaD; já em relação ao ERE, Behar (2021, p. 1) afirma que se trata de uma modalidade de ensino emergencial e que é mediado pelos meios digitais, possibilitando ao professor uma maior autonomia para elaboração e execução de aulas.

Vale mencionar que com a adoção do ERE, inúmeras questões emergiram e em todos os lugares quanto as inúmeras barreiras encontradas no ensino público brasileiro. Dentre elas, gostaríamos de dar enfoque a três pontos cruciais para uma transposição didática efetiva, sendo: (i) a falta de internet de professores e alunos; (ii) a falta de manuseio com os recursos digitais pelos professores; (iii) a qualidade dos dispositivos usados por professores e alunos, (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 26); (ARRUDA; SIQUEIRA, 2021)

Tais problemas tornam o ERE ainda menos eficaz quando levamos em consideração aspectos socioeconômicos, visto que o ensino mediado pelos recursos digitais requer uma boa conexão com a internet, bem como dispositivos que suportem o uso

⁴ Site oficial do Ministério da Saúde: <https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>

constante de plataformas de videoconferência e de sites/plataformas suportes para um ensino mais eficaz. Diante disso, podemos perceber que o ERE vem sendo uma modalidade de exclusão, uma vez que nem todos os alunos são abraçados com a solução emergencial encontrada.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS TDICS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A SUAS IMPLICAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE

A inserção de recursos tecnológicos aplicados ao campo educacional vem possibilitando nos últimos tempos um ensino que perpassa os muros físicos da sala de aula e se hiper conectam por meio das inúmeras tecnologias digitais, sendo estas norteadoras para o processo de ensino-aprendizagem. Com a popularização dos dispositivos digitais, sejam eles dos mais rústicos (computadores) aos mais sofisticados (*smartphones*), possuímos um leque de possibilidades que quando agregados à prática docente possibilitam o trabalho colaborativo.

A prática do professor de línguas precisa estar alinhada à realidade social vivenciada pelo corpo estudantil. Nesse sentido, Prensky (2001, p. 1), tradução minha, pontua que “nossos alunos mudaram radicalmente. Os alunos de hoje não são os mesmos para os quais nosso sistema educacional foi criado para ensinar”⁵. Frente a isso, Serafim e Sousa, (2011, p.20) mencionam que “é essencial que o professor se aproprie de gama de saberes advindos com a presença das tecnologias digitais da informação e da comunicação para que estes possam ser sistematizados em sua prática pedagógica”. Diante disso, percebemos que a prática pedagógica do professor necessita levar em consideração o contexto digital vigente e sempre se (re)atualizar, e assim promover um ensino amplo, interativo e contextualizado.

A utilização de recursos digitais dentre suas inúmeras transformações na vida em sociedade, possibilitou no campo educacional que o papel do professor fosse questionado, sendo o aluno posto como centro do processo de ensino-aprendizagem, (SCHUARTZ; SARMENTO, 2020); (TAPSCOTT, 2010). Posto isto, Paiva (2001) pontua que:

[...] o professor deixa de ser aquele que transmite conhecimentos para ser aquele que ajuda a organizar as informações e que oferece trilhas de conhecimentos, exercendo o papel de guia para seus alunos, (PAIVA, 2001, p. 98)

⁵ “[...] our students have changed radically. Today’s students are no longer the people our educational system was designed to teach”, (PRENSKY, 2001, p. 1).

Diante do exposto, Kelm (1996) e Harmer (2007) acrescentam que o uso de recursos tecnológicos permite que os professores de línguas assumam vários papéis ou funções a depender do tipo de atividade proposta em sala. Quanto ao papel dos alunos frente a era tecnológica, Kelm (1996, p. 27) menciona que estes se engajam no processo de ensino-aprendizagem e podem ser vistos como “alunos ativos, construtores *de trabalho* colaborativo, e descobridores *de conhecimento*”⁶, grifos nossos. O uso das TDICs possibilita ao professor de línguas aproximar a realidade dos alunos a aspectos da língua estrangeira, visto que os recursos digitais vem sendo cada vez mais colaborativos, de fácil uso e além de tudo possuem gratuidade, em sua grande maioria. O uso destes promove o aperfeiçoamento da prática do professor e torna o aprendizado cada vez mais significativo.

3.3 DISCUTINDO O CONCEITO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, iremos discutir sobre o conceito epistemológico de Sequência Didática (doravante SD), mas antes faz-se necessário destacar alguns aspectos relacionados aos idealizadores do conceito de SD. O termo SD é fruto dos estudos do Grupo de Genebra, os quais foi desenvolvido pelos professores e pesquisadores suíços Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), que se basearam na teoria do Interacionismo Socio Discursivo, também conhecida por ISD.

Para Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82) “sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Em corroboração, Araújo (2013, p. 323) menciona que SD “é um modo de o professor organizar as atividades de ensino em função de núcleos temáticos e procedimentais”. Nesta mesma perspectiva, Cristóvão (2009, p. 1) interpreta e pontua que o termo é “[...] um conjunto de atividades progressistas, planejadas, guiadas ou por um tema, ou por um objetivo geral [...]”. Diante disso, entende-se que o termo de SD gira em torno de um gênero textual, seja ele oral ou escrito, organizado de forma processual e que o foco se ancora em preparar o aluno para usar o gênero socialmente, levando em consideração uma temática, uma problemática ou um objetivo.

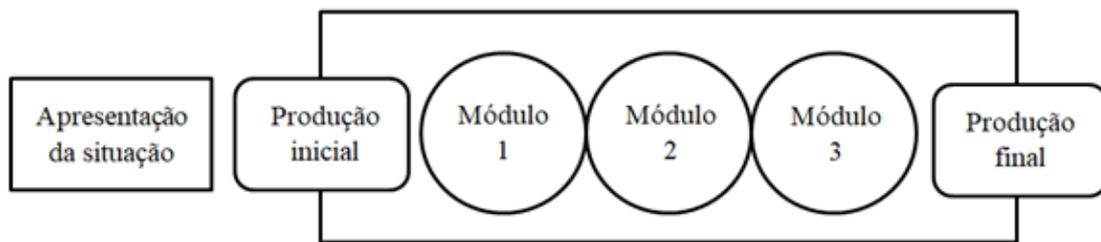
Os pesquisadores do grupo de Genebra ainda mencionam que uma SD tem por objetivo “[...] ajudar o aluno a dominar *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”, (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 84). Assim, percebe-se que através do estudo

⁶ “[...] active learners, team builders, collaborators, and discoverers”, (KELM, 1996, p. 27).

processual de um gênero o professor promove que os alunos apliquem nas diversas práticas sociais o que foi aprendido em sala.

Através dos estudos pioneiros de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 83) nos é proposto um esquema ou estrutura base de uma SD, sendo esta ancorada em quatro conceitos base. Conforme a Figura 01 a seguir, tem-se, dessa forma, a apresentação da situação, a produção inicial, os módulos⁷ e a produção final.

Figura 01: Estrutura base de uma SD



Fonte: (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

De modo simples, a apresentação da situação objetiva expor o projeto comunicativo para os alunos, deixando de forma bastante clara e objetiva qual é o gênero oral ou escrito a ser estudado, qual será a problemática a ser abordada e como se dará o processo. Já na produção inicial, os alunos são convidados a elaborarem um primeiro texto, tendo como base os conhecimentos de mundo; tal momento, promove ao professor diagnosticar o entendimento dos alunos sobre o gênero e posteriormente traçar metas que serão trabalhadas nos módulos de desenvolvimento. Na seção de módulo é trabalhado os problemas identificados na produção inicial, e é por meio de “atividades ou exercícios sistemáticos e progressivos que permitem aos alunos apreenderem as características temáticas, estilísticas e composicionais do gênero alvo do estudo” (ARAÚJO, 2013, p. 323). E por fim, temos a produção final, sendo o produto completo com as características do gênero apresentadas pelo professor durante os módulos, (DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, pp. 84-90).

Levando em consideração a realidade do ensino brasileiro, a estrutura base de SD proposta pelos pesquisadores do grupo de Genebra, necessita, segundo Araújo (2013, p. 324) ser adaptada. Sobre isto, Dolz e colaboradores (2004, p.93) mencionam que a estrutura de uma SD é adaptável, abrangendo, dessa forma, “às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes”. As adaptações, com o advento da SARS-CoV-2,

⁷ Os módulos também podem ser chamados de oficinas.

fazem-se ainda mais necessárias, pois o ERE por suas limitações já requer que o professor adeque sua prática para melhor socializar conteúdo. Tal aspecto será mais bem discutido na nossa seção de metodologia.

3.4 GÊNEROS TEXTUAIS DIGITAIS: A CARACTERIZAÇÃO DO *CHAT* ENQUANTO GÊNERO DIGITAL

Com a rápida propagação das TDICs no meio social e educacional, possuímos espaços digitais cada vez mais versáteis (MARCUSCHI, 2005, p. 13); isso implica dizer que o meio digital possibilita a hibridização de gêneros textuais (doravante GTs), bem como promove a (re)criação de outros. Os GTs que encontramos em rede estão em constante adaptação, haja vista que os recursos digitais são aprimorados por seus desenvolvedores de forma constante.

É imprescindível destacar que os GTs desempenham uma função social, atuam como práticas sociais (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010); de forma simples, os GTs designam ações que são realizadas por nós nas nossas mais variadas interações cotidianas. Os estudos de Bakhtin (1992), Geraldini (1984), Marcuschi (2003) sobre a língua(em) em interação e suas materialidades como práticas sociais, nos mostram a conexão direta entre os GTs, nossas ações cotidianas e o contexto pelos quais se inserem e se desenvolvem.

Sobre os GTs que (re)aparecem no meio digital, Marcuschi (2002) menciona que:

Os gêneros emergentes nessa nova tecnologia digital são relativamente variados, mas a maioria deles tem similaridades em outros ambientes, tanto na oralidade como na escrita. Muitos desses gêneros digitais são evoluções de outros já existentes nos suportes impressos (papel), ou em vídeos (ex.: vídeos, fotografias). Porém essa tecnologia comunicativa verdadeiramente gerou novos gêneros, como por exemplo: os chats e os fóruns” (MARCUSCHI, 2002, p. 13).

Frente ao exposto, o que se pode concluir é que os GTs são adaptados aos novos suportes que se propagam social e digitalmente, abrangendo, dessa forma, suas múltiplas linguagens semióticas. Em síntese, os Gêneros Textuais Digitais (doravante GTDs), são gêneros orais ou escritos mediados por meio dos mais variados suportes digitais existentes. Nos dias atuais inúmeros são os gêneros que são digitais; temos por exemplo, o *e-mail*, os blogs, os *chats* ou bate-papos. Este último GTD, o *chat*, será discutido nos próximos parágrafos, haja vista que o corpus desta pesquisa é sobre tal.

O GTD *chat*, traduzido do inglês para o português como bate-papo, pode ser definido, segundo Santos (2005), como uma forma de comunicação em que simula uma conversação face a face, mas que mediada por recursos e/ou suportes digitais; (como por exemplo, fórum, bate-papo do *WhatsApp*, do *Instagram* etc.). Tendo como base os estudos de Marcuschi e Xavier (2010) quanto a tipologia do GTD *chat* existem cinco categorias, sendo eles: (i) o *chat* em salas abertas; (ii) o *chat* reservado; (iii) o bate-papo ICT agendado; (iv) os *chats* em salas privadas; e por fim, (v) aulas-*chat* ou *chat* educacional. É importante destacar que cada tipologia mencionada abrange públicos e propósitos diferentes, mas que se assemelham quanto os objetivos: o de promover ou simular uma conversação em tempo real mediada por recursos digitais. Considerando o teor desta pesquisa, o tipo de *chat* optado foi o *chat* reservado/privado.

Sobre o *chat* reservado/privado ou bate-papo, podemos afirmar que é uma conversação em que duas pessoas interagem entre si tendo em vista um tema gerador ou um propósito comunicativo, sendo este de cunho pessoal, social, profissional ou educacional. A linguagem usada nos *chats* varia muito conforme a formalidade, o contexto, os participantes e o propósito comunicativo que se inserem; podendo ser formal quando se trata de assuntos de cunho profissional, por exemplo. Ou podem ser bastante informais quando se trata de conversas entre amigos, familiares etc. O *chat* pode ser usado como um GTD a ser trabalhado em sala de aula, mesmo sendo um gênero bastante conhecido e usado por grande parte do corpo estudantil, faz-se necessário mostrar outras possibilidades de uso, e não apenas com a função restrita de conversa entre amigos, mas abrangendo outras perspectivas. Posto isto, escolhemos a plataforma do *WhatsApp* como suporte a ser usado para o desenvolvimento do gênero *chat*, o que será discorrido de forma detalhada na seção a seguir.

3.4.1. A “MULTIPLATAFORMA” DO WHATSAPP COMO UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA

Nesta seção pretendemos abordar a rede social *WhatsApp* sob uma ótica pedagógica. Sendo assim, mesmo com sua popularização e uso bastante comum, faz-se, a princípio, necessário detalhar e pontuar algumas características mais gerais. O *WhatsApp* é uma plataforma ou multiplataforma⁸ (OLIVEIRA, 2013) de conversas instantâneas, que foi

⁸ Utilizaremos neste trabalho a nomenclatura de multiplataforma, pois é mais abrangente e assemelha-se aos que pretendemos pontuar.

criada em 2009, por Brian Actor e Jam Koum, e desde então o número de (novos) usuários só aumenta, pois, seu uso é de cunho simples e apresenta um vasto número de recursos a ser explorado. Podemos usar o termo multiplataforma, visto que tal permite o envio de mensagens multimídia, englobando, dessa forma, deste o texto escrito até imagens, áudios, vídeos, emoji e mais recentemente o envio de *stickers* ou figurinhas. Vale ressaltar que a função de chamada de áudio e vídeo com o advento da pandemia foram aperfeiçoadas, permitindo, dessa forma, a inclusão de várias pessoas durante uma mesma ligação.

Por ter esse caráter multimodal, isto é, envolver diferentes linguagens e recursos multissemióticos, Souza e Nascimento (2020, p. 88) mencionam que multiplataformas, como o *WhatsApp*, possuem “uma variedade complexa de nós e suas respectivas conexões”. Segundo os autores, “os nós indicam a representação dos atores participantes e as conexões sugerem as interações que realizam”. Posto isto, entende-se que as multiplataformas são ambientes que favorecem as trocas conversacionais, as quais tornam-se significativas por serem de natureza colaborativa.

Na esfera educacional, segundo Souza e Nascimento (2020, p. 90), o *WhatsApp* é visto como um suporte que “[...] pode expandir as experiências didáticas ao acenar com a colaboração nos processos de ensino e aprendizagem [...]”. Diante disso, percebe-se que a multiplataforma em estudo, além de sua função primária de rede social, pode abranger outros “ecossistemas comunicativos”, sendo um deles de cunho educacional, (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 110). Sobre este (s) ecossistema (s) de aprendizagem o *WhatsApp* pode ser visto, segundo Xavier e Serafim (2020, p. 110), como um (a): (Ver Figura 02).

Figura 02: Possibilidades da multiplataforma *WhatsApp*

Fonte: (XAVIER; SERAFIM, 2020, p. 110).

Diante da figura exposta anteriormente fica ainda mais claro que o *WhatsApp* é uma multiplataforma, pois além dos recursos multimodais já apresentados o usuário navega por várias outras possibilidades. Em tempos de trabalho, ensino e estudo remoto, o *WhatsApp* vem facilitando e mediando o contato entre professores e alunos, quebrando, dessa forma, as barreiras impostas pelo ERE. Nessa mesma perspectiva, mas de maneira mais geral, Xavier e Serafim (2020, p. 50) mencionam que a multiplataforma do *WhatsApp* possibilita que os interactantes de uma conversação sejam produtores de sentidos e de discursos significativos mediados por este recurso. Fica evidente, então, que a utilização do *WhatsApp* perpassa a sua função micro de rede social e torna-se macro, visto que abrange e suporta inúmeras possibilidades na era hiperconectada.

4. METODOLOGIA

Esta pesquisa insere-se no escopo da Linguística Aplicada, caracterizando-se como sendo uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, de cunho narrativo (estudo de caso).

Durante esta seção de metodologia iremos apresentar e discorrer sobre o processo de escolha do gênero textual, bem como o modelo didático de gênero elaborado pelos

professores residentes⁹. Posteriormente, teceremos algumas considerações sobre a estruturação da SD e síntese das aulas, e por fim é apresentado as dificuldades e adaptações encontradas no processo de aplicação até chegarmos em uma produção final.

Vale ressaltar que a experiência pedagógica aqui relatada faz parte de uma das atividades desenvolvidas no projeto que integra a política de formação de professores: o Programa de Residência Pedagógica, no subprojeto de Letras Inglês, da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). A atividade desenvolvida teve como base a turma do terceiro ano do Ensino Médio e Técnico, na rede pública de ensino do Estado da Paraíba, no componente curricular de língua estrangeira moderna inglês. Tendo em vista a integralização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nos currículos, foi preciso um estudo aprofundado desta, pois nossos planos de aula eram entregues ao professor supervisor, e posteriormente eram repassados a coordenação pedagógica da escola.

4.1. DA ESCOLHA DO TEMA À SELEÇÃO DOS CONTEÚDOS SUPORTES

Considerando o contexto e o período de transição em que os alunos do terceiro ano do Ensino Médio se encontram, optou-se na SD aplicada acolher um tema gerador que estivesse próximo a realidade destes. Diante disso, foi pensado como tema gerador para esta sequência: “Meus planos para o futuro”, que teve como foco aspectos relacionados a vida Pós-Ensino Médio, ancorado em trabalho, ensino superior e sonhos para o futuro. O Gênero Textual escolhido para guiar o processo de aprendizagem neste período de 11 encontros, foi o *chat*¹⁰, tendo como suporte a multiplataforma do *WhatsApp*.

O objetivo geral da SD aplicada foi “guiar os alunos a refletirem sobre a vida pós-ensino médio levando em consideração o gênero textual *chat*. Já como objetivos específicos foram: (i) discutir sobre o tema proposto; (ii) guiar os alunos acerca das principais características do GT *chat* e sua importância; (iii) estudar os seguintes aspectos linguísticos da língua inglesa: Condicionais, Pronomes, Interpretação Textual e Vocabulário; e, (iv) Possibilitar o uso das quatro habilidades¹¹ da língua inglesa por meio de atividades contextualizadas e interativas.

⁹ A atividade foi desenvolvida em dupla, por dois residentes, porém este trabalho surge a partir do relatório individual de cada residente.

¹⁰ A escolha deste gênero, mesmo que bastante usado e dominado pelos discentes, partiu da necessidade e dificuldade de se trabalhar com gêneros de pouco conhecimento e de maior complexidade, tendo em vista as limitações e o tempo reduzido de aula síncrona de aula, optou-se em usar um GT conhecido, mas com novas perspectivas de uso.

¹¹ As habilidades são: escrita, leitura, fala e audição.

Sobre os conteúdos suportes utilizados ao longo da SD foi preciso basear-se nos conteúdos linguísticos do planejamento bimestral. Dentre outros, foi estudado: condicionais (0, 1^a, 2^a e 3^a); pronomes pessoais (I, You, He, She, It, We, They, You); pronomes possessivos (*Mine, Yours, His, Hers, Its, Ours, Theirs, Yours*); pronomes interrogativos (*What, Which*); palavras cognatas; sinônimos e vocabulário referente ao Gênero Textual *Chat*. As seguintes habilidades da BNCC nortearam o processo de planejamento: (EM13LGG402), (EM13LGG403), (EM13LGG701) e (EM13LGG101)¹².

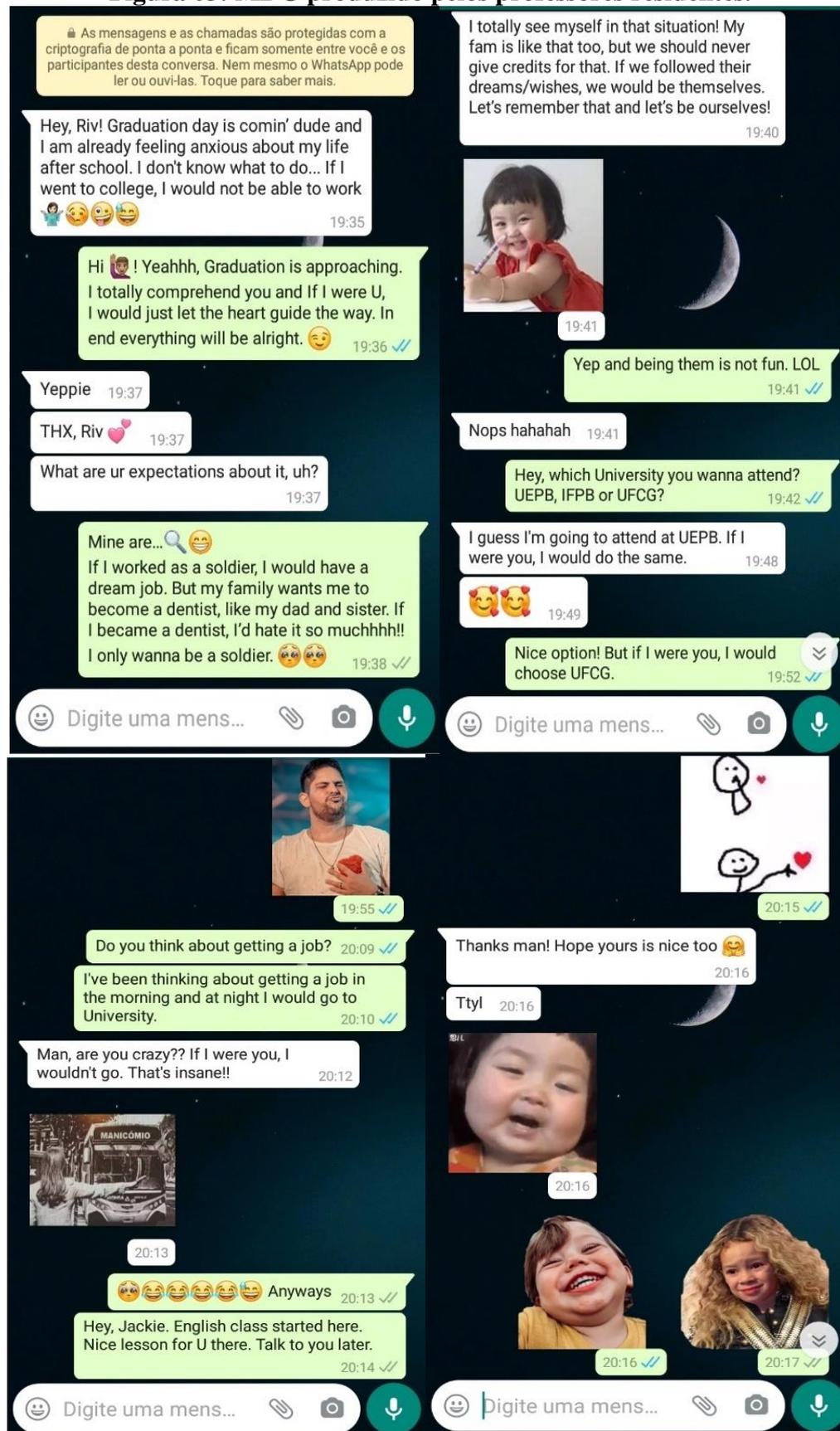
Tendo em vista as limitações do ERE, foi usado como suportes mediadores das aulas ministradas o: *Google Meet, Google forms, Quizziz, Jam Board* e *WordWall*, que ajudaram a mediar de forma interativa, contextualizada e autêntica o processo de ensino-aprendizagem. Já a metodologia usada pelos professores residentes e a forma de avaliação dos alunos, teve-se aulas baseadas no modelo expositivo, dialogado e interativo em que os alunos eram avaliados por meio de questionamentos ou comentários do tópico em foco, seja por meio da interação do bate-papo ou por meio da oralidade, através do microfone da plataforma. Vale mencionar que por questões de ensino remoto, todas as turmas dos terceiros anos da escola entravam na mesma chamada, e a média de alunos por aula perpassava, em sua grande maioria, a marca de 75 alunos.

4.2. DO MODELO DIDÁTICO DE GÊNERO (MDG) AOS GÊNEROS TEXTUAIS SUPORTES

Ainda no momento inicial de planejamentos das aulas, os residentes produziram um modelo didático de gênero (doravante MDG), e diante disso foi selecionado gêneros textuais suportes que ajudaram a mediar o processo de ensino-aprendizagem. Os gêneros textuais suportes foram: música, tirinha, e-mail, meme e textos descritivos. O modelo criado pelos professores residentes pode ser encontrado na Figura 03 a seguir.

¹² Foi criado apenas os códigos das habilidades da BNCC, pois suas definições são longas e não agregam muito aos objetivos do trabalho.

Figura 03: MDG produzido pelos professores residentes.



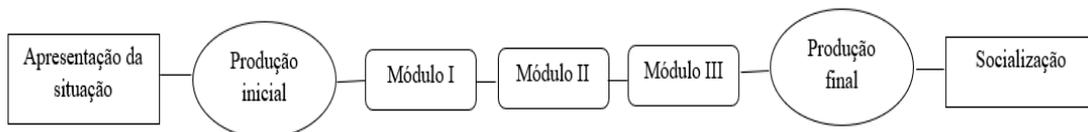
Fonte: Arquivo pessoal.

A visão aqui postulada é que o docente precisa antes de abordar em sala de aula e propor aos alunos a produção de gêneros textuais, necessita, além de tudo, ser um consumidor destes, e também produtor de conteúdos pedagógicos digitais ou analógicos (escritos). O Modelo Didático de Gênero, da Figura 03, foi apresentado aos alunos, e serviu como suporte para todo o processo de desenvolvimento da SD.

4.3. ESTRUTURA BASE ADAPTADA DA SD E SÍNTESE DAS AULAS

Nesta subseção, iremos apresentar a estruturação base adaptada da SD, que pode ser vista na Figura 04. E posteriormente, temos a Tabela 01 englobando as sínteses das aulas ministradas.

Figura 04: Estruturação base adaptada da SD



Fonte: Elaboração própria.

Na estruturação base adaptada da SD foi acrescentada a categoria de socialização, pois os alunos necessitam falar como foi o processo de produção, bem como compartilhar para os demais da turma qual foi o produto final. Considerando o número de alunos, conforme foi fadado na seção 4.1, a socialização se deu por meio do recurso digital do *Padlet*, plataforma gratuita e de uso colaborativo, em que cada dupla foi responsável em adicionar sua produção final. Decidimos não anexar produções feitas pelos alunos como exemplos no corpo deste trabalho por questões éticas, pois nas publicações do *chat* ancoradas no *Padlet*, tem-se informações pessoais referentes aos alunos.

Já em relação as aulas ministradas, propomos a Tabela 01 com a visão geral de cada momento síncrono. Vale mencionar que cada aula síncrona, que aconteceria por meio da plataforma de vídeo chamada gratuita do *Google Meet*, tinha a duração de 50 minutos, as quais aconteciam uma vez na semana, as terças-feiras. A tabela a seguir esta estruturada da seguinte forma: N° da aula e síntese.

Tabela 01: Síntese das aulas ministradas.

Nº da aula:	Síntese:
01	Apresentação da situação + Revisão do aspecto linguístico: condicionais em inglês + Encaminhamento para a produção inicial.
02	Impressões sobre a produção inicial + Análise do MDG.
03	Estudo do aspecto linguístico: segunda condicional e verbos no passado + Estudo de aspectos do GT + Encaminhamento do Módulo I.
04	Atividade avaliativa assíncrona.
05	Estudo de aspectos do GT + Atividade comunicativa + Encaminhamento do Módulo II.
06	Estudo de aspectos do GT + Impressões do Módulo II.
07	Estudo de aspectos do GT + Produção do Módulo II.
08	Estudo de aspectos linguísticos (Revisão).
09	Atividade avaliativa assíncrona.
10	Produção final do GT proposto.
11	Socialização das produções + Feedback.

Fonte: Elaboração própria.

4.4. DAS DIFICULDADES DE APLICAÇÃO DA SD ÀS ADAPTAÇÕES E A PRODUÇÃO FINAL

Durante o processo de aplicação desta SD foram enfrentadas algumas dificuldades, as quais se correlacionam com a atual modalidade de ensino remoto. Dentre elas, podemos citar: (i) como as turmas foram unidas em apenas uma, tivemos um número muito grande de alunos e foi difícil atender a demanda de tantos alunos e tantas produções; (ii) falta de interação durante o estudo do gênero e dos aspectos linguísticos apresentados; e, (iii) antes de se conectarem a aula de inglês, os discentes já vinham de outra aula, por ser no turno da manhã, e parte de aula ela perdida nessa transição. Um meio de driblar esse problema foi fazer uso de recursos digitais, os quais despertavam a curiosidade e atenção dos discentes. Porém, mesmo diante de tantos empecilhos, o resultado foi bastante satisfatório, uma vez que os alunos compreenderam o gênero ainda mais e seguiram as instruções passadas processualmente durante as aulas. As adaptações feitas durante a aplicação eram constantes, visto que a cada momento síncrono novos desafios eram postos. O trabalho final, por ter sido anexado em um ambiente colaborativo, possibilitou o compartilhamento e engajamento de todos da turma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos argumentos apresentados durante esta pesquisa fica evidente que com o advento emergencial das aulas remotas, os recursos digitais e as multiplataformas vem (re)significando o processo de ensino-aprendizagem, transformando, dessa maneira, as formas de ensinar e aprender. Com as limitações do Ensino Remoto Emergencial inúmeras

dificuldades e desafios são postas ao professor, as quais englobam desde falhas técnicas à falta de recursos e interação; entretanto, são dadas ao professor também inúmeras possibilidades de (re)pensar o seu fazer docente.

A experiência aqui relatada demonstra o quanto as ferramentas digitais são válidas para o processo de ensino-aprendizagem. São através destas que o docente tem a oportunidade de propor formas autênticas e interativas de interação, as quais quebram as vozes mudas emergentes com a pandemia em contexto educacional. A multiplataforma do *WhatsApp*, em seu caráter multimodal e multissemióticos, além da sua função de fazer comunicar, permite também a integralização do ensino aplicado a aspectos da vida social dos alunos, permitindo, assim, a compreensão integral do aluno enquanto participante colaborador do seu processo de aprendizagem.

No que tange a aplicação da Sequência Didática, nota-se que os desafios são constantes e que as adaptações e reflexões antes, durante e pós aulas se fazem necessárias, haja vista que é por meio da observação da própria prática que o professor se (re)planeja. O processo de aplicação de SD mostra-se como uma possibilidade, mesmo em meio aos desafios, de instigar o aluno a desafiar os seus limites e se aventurar nos desafios postos. Diante disso, percebe-se que os resultados obtidos com esta experiência agregam ao processo de ensino-aprendizagem de todos os envolvidos, uma vez que tido ancora-se no trabalho participativo, colaborativo e dialogado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. L. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, v. 3, n. 1, p. 322-334, 2013.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. *Estética da criação verbal*. [Tradução de Maria E. Galvão]. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BEHAR, P. A. **O ensino remoto Emergencial e a Educação a Distância. 2 de julho de 2020**. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-ensino-remoto-emergencial-e-a-educacao-a-distancia/>>. Acesso em: 27 de mai. 2021.

CAPES. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>. Acesso em: 20 de maio de 2021.

_____. **Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência**. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/pibid>. Acesso em: 12 de out. 2021.

CRISTOVÃO, V. L. L. Sequências Didáticas para o ensino de línguas. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (Org.). **O Livro Didático de Língua Estrangeira: múltiplas perspectivas**. 1a. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2009. p. 305-344.

DOLZ, J; GAGNON, R; DECÂNDIO, F. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. [Tradução de Fabrício Decândio e Ana Raquel Machado]. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DOLZ, J; NOVERRAZ, M; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. e colaboradores. **Gêneros orais e escritos na escola**. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

HARMER, J. **The practice of English language teaching**. 4ed. London: Pearson Longman, 2007.

KELM, O. R. The application of computer networking in foreign language education: focusing on principles of second language acquisition. In: WARSCHAUER, M. (Ed.). **Tellecollaboration in foreign language learning**. Honolulu: University of Hawaii, 1996. p.19-28.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, A.P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucena, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **A questão do suporte dos gêneros textuais**. Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2003.

MARCUSCHI, L. A; et al. **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. Rio de Janeiro: Ed. Lucerna, 2005.

MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. (orgs.). **Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido**. 3. Ed. São Paulo: Cortez: 2010.

OLIVEIRA, C. M. *Caracterização do gênero chat através do aplicativo WhatsApp*. In: 5º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação. 2013. Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://nehte.com.br/simposio/anais/Anais-Hipertexto-2013/CARACTERIZA%C3%87%C3%83O%20DO%20G%C3%8ANERO%20CHAT%20ATRAV%C3%89S%20DO%20APLICATIVO%20WHATSAPP.pdf>. Acesso em: 15 out. 2021.

PAIVA, V. L. M. O. A www e o ensino de Inglês. **Revista brasileira de linguística aplicada**, v. 1, p. 93-116, 2001.

PRENSKY, M. Digital natives, digital immigrants. On the horizon, NCB University Press, v. 9, n. 5, Oct. 2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20>

[%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf](#). Acesso em: 30 set. 2021.

SANTOS, E. M. Chat: e agora? Novas regras – nova escrita. In: COSCARELLI, C. V; RIBEIRO, A. E. **Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 151 – 183.

SCHUARTZ, A. S; SARMENTO, H. B. M. Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e processo de ensino. **Revista Katálysis**, v. 23, p. 429-438, 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141449802020000300429&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 13 de out. 2021.

SERAFIM, M. L.; SOUSA, R. P. Multimídia na educação: o vídeo digital integrado ao contexto escolar. In: SOUSA, R. P.; MOITA, F. M. C. S. C.; CARVALHO, A. B. G. (Org.) **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande: Eduepb, 2011, p. 17 – 48.

SOUZA, F. M; NASCIMENTO, R. N. A. Linguagens híbridas na ambiência do *WhatsApp*. In: MONTEIRO, J. C. S; LOBO, J. C; XAVIER, M. M; NASCIMENTO, R. N. A (Orgs.). **As tecnologias digitais no processo formativo de uma geração de alunos conectados**. 1ª ed. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, 202p.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010. 417 p.