

## MOOC PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA PARA ENSINO ON-LINE EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

*MOOC for English language teachers' education for online teaching in  
tempos of emergency remote education*

Mariana Backes NUNES  
Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[marianabackesnunes@gmail.com](mailto:marianabackesnunes@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0003-3315-6370>

Francieli Motter LUDOVICO  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
[francelim@utfpr.edu.br](mailto:francelim@utfpr.edu.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-7655-497X>

Patrícia da Silva Campelo Costa BARCELLOS  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[patricia.campelo@ufrgs.br](mailto:patricia.campelo@ufrgs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5142-4730>

Simone SARMENTO  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
[simone.sarmiento@ufrgs.br](mailto:simone.sarmiento@ufrgs.br)  
<https://orcid.org/0000-0002-5167-342X>

**RESUMO:** Ao se deparar com um Ensino Remoto Emergencial (ERE), muitos desafios fizeram-se presentes no cotidiano dos professores, como a utilização de Tecnologias de Comunicação Digital como mediadoras do ensino em meio a uma pandemia. Professores que se sentem despreparados para o emprego de tais tecnologias se voltam a cursos on-line para aprimorar a sua prática. Logo, o presente trabalho busca analisar um MOOC de formação de professores, da plataforma *Coursera*, e as crenças reproduzidas ali sobre o ensino on-line de Língua Inglesa, buscando traçar relações com o contexto de ERE brasileiro. A metodologia de pesquisa empregada é qualitativa na modalidade investigativa do estudo de caso. Na análise, evidenciou-se que o curso aborda apenas aspectos relacionados a aulas síncronas por meio de videoconferência,



deixando de lado, por conseguinte, as demais habilidades da língua além da compreensão e produção oral. O curso ainda reforça o mito do falante nativo como modelo, o que é hoje questionável. Contudo, traz dicas de organização para aulas síncronas e de como analisar as necessidades dos alunos para adequar as práticas docentes. Assim, consideramos que o MOOC analisado pode auxiliar professores iniciantes na docência e é acessível para professores com letramento digital incipiente. **PALAVRAS-CHAVE:** Formação docente; Crenças; Ensino de Língua Adicional; MOOC.

**ABSTRACT:** When faced with Emergency Remote Teaching (ERT), many challenges were presented in the daily lives of teachers. Among them, it is the use of Digital Communication Technologies as teaching mediators in the midst of a pandemic. Teachers who still feel unprepared for the use of such technologies find in online courses a way to improve their practice. Therefore, the present work seeks to analyze a teacher education MOOC, from the *Coursera* platform, and the beliefs reproduced there about online English language teaching, seeking to trace relations with the context of Brazilian ERT. The research methodology employed is a case study in a qualitative approach. We observed that the course only addresses aspects related to synchronous lessons through videoconference, leaving aside, therefore, the language skills beyond oral comprehension and production. The course also reinforces the myth of the native speaker as a model, which is questionable nowadays. However, it provides organization tips for synchronous lessons, and how to conduct an analysis of students' needs to adapt teaching practices. Thus, we consider that the analyzed MOOC can help beginner teachers in learning how to teach, and it is accessible to teachers with incipient digital literacy. **KEYWORDS:** Teacher's education; Beliefs; Additional Language Teaching; MOOC.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em tempos de Ensino Remoto Emergencial (ERE) surgem novos desafios e, assim, fez-se necessário buscar novas metodologias para ensinar uma Língua Adicional<sup>1</sup> (LA). Neste período de adaptações, o uso das Tecnologias de Comunicação Digital (TCD)

---

<sup>1</sup>Prefere-se aqui utilizar o termo Língua Adicional para referir-nos às línguas que um indivíduo aprende depois da sua primeira língua, em conformidade com Judd, Tan e Walberg (2001). O termo “segunda língua” parece criar uma hierarquia entre as línguas, e “língua estrangeira” pode criar uma barreira entre aquilo que é parte da identidade do falante e o que é a ele externo, ou, estrangeiro.

deixou de ser uma opção e passou a ser de extrema importância para a continuidade das aulas em um mundo preocupado em conter a propagação da pandemia da Covid-19.

Ao pensar no ERE, surgem preocupações em relação a como promover interação e colaboração entre os aprendizes, as quais são essenciais para os processos de ensino e aprendizagem de uma LA, e a como oportunizar momentos para a produção oral dos estudantes, aparentemente mais facilitada no ensino presencial. Verifica-se, no entanto, que um grande número de professores não possui o letramento digital necessário para tais adaptações. Pesquisa realizada no início do ERE revelou que “83% dos professores não se sentem preparados para ensinar online”<sup>2</sup>, e isso acontece, sobretudo, por falta de formação, pois

O professor carece de formação necessária que lhe dê sustentação para entender, por exemplo, que não existe um modelo único, um método perfeito e imutável, mas que a interação no ciberespaço oportuniza a mutação de comportamentos, mudanças em um idioma e principalmente, precisa saber lidar com esse fenômeno (MOTTER, 2011, p. 72).

A ausência de disciplinas voltadas a esse tema em cursos de formação inicial de professores já foi mencionada anteriormente por alguns autores (PAIVA, 2013; BARCELLOS, 2015). Contudo, a cada dia vemos algumas mudanças sendo feitas nas universidades, assim como alternativas de aperfeiçoamento vão surgindo, mesmo que de maneira informal. Por exemplo, já existiam muitos cursos disponíveis on-line voltados ao uso de tecnologias na formação de professores; no entanto, com a pandemia a procura por essa modalidade de formação aumentou significativamente. Assim como para os demais contextos, o principal caminho para a formação de professores atualmente são os cursos on-line.

Dessa forma, buscando encontrar possibilidades para enfrentar as preocupações atuais, o presente estudo analisa um MOOC de formação de professores para o ensino on-line de Língua Inglesa (LI) da plataforma educacional aberta *Coursera*<sup>3</sup>, com o objetivo de apontar contribuições e críticas em relação ao contexto de ERE brasileiro. Para tanto, buscamos responder, entre outras, às seguintes indagações: 1) O que esse curso, já existente, voltado para a formação de professores para o ensino de Língua Inglesa on-

<sup>2</sup>Pesquisa disponível em: <https://exame.com/brasil/83-dos-professores-nao-se-sentem-preparados-para-ensinar-online/> Acesso em: 14 mar. 2022.

<sup>3</sup>Disponível em: <https://www.coursera.org/>. Acesso em: 14 mar. 2022.

line, tem a oferecer para o ERE brasileiro? e 2) Quais crenças de ensino de língua esse curso reproduz?

Entender as crenças dos professores em relação ao ensino de língua e, dos cursos, seja on-line ou presencial, voltados para a sua formação é de extrema importância, pois carrega consigo os objetivos pelos quais ensinar uma Língua Adicional como o inglês no Brasil é relevante, assim como indica as metodologias e estratégias empregadas para alcançar tal objetivo. Da mesma forma, as crenças estão por trás da resistência que muitos docentes possuem em modificar as suas práticas e se adaptar à era da informação. Por isso, neste artigo começaremos por tratar do conceito de crenças na perspectiva da Linguística Aplicada.

## **CRENÇAS RELACIONADAS AO ENSINO E À APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL**

O estudo das crenças relacionadas ao ensino e à aprendizagem de Língua Adicional (LA) teve início no Brasil na década de 80 com a defesa das primeiras dissertações e teses sobre esse tema na área da Linguística Aplicada e, desde 2002, está em constante expansão no país. O conceito de crenças pode ser definido a partir de Barcelos (2007), a qual explica que são maneiras de ver e perceber o mundo através de um processo constante de interpretação e (re)construção da realidade. As crenças são dinâmicas, contextuais e socialmente construídas e, no contexto de ensino e aprendizagem de línguas, servem também como instrumentos de mediação do aprendizado.

As crenças de um indivíduo definem a sua relação com a LA, podendo, inclusive, influenciar o seu aprendizado efetivo por estarem intimamente ligadas às emoções, à autoimagem, à identidade e às experiências educacionais do sujeito (BARCELOS, 2007). Conscientemente ou não, as crenças de um professor sobre língua e ensino de língua também ajudam a estabelecer o seu posicionamento e a sua prática, devendo ser investigadas pelo próprio docente de modo a se realizar uma reflexão e, possivelmente, uma desmistificação de certas percepções enraizadas.

Uma das crenças ainda presentes no ensino de LA está vinculada ao mito do falante nativo, isto é, à ideia de que para comprovar fluência em uma LA é preciso soar como um falante nativo (BARCELOS, 2007). Essa crença também se estende aos professores nativos, que por terem nascido em um país em que, por exemplo, o inglês é a língua materna, muitas vezes são considerados professores mais capacitados (OLIVEIRA, 2017).

Com o impulso de múltiplas propagandas de cursos de inglês indicando a presença de professores estrangeiros, vemos ainda essa crença de que falantes nativos é que são eficazes e melhor conseguem “transmitir” aquilo que intuitivamente já sabem das questões gramaticais (CAMPOS, 2014; OLIVEIRA, 2017). Contudo, apesar de seu conhecimento, muitas vezes tácito, da língua materna, esse fato não os torna automaticamente capacitados para serem professores desse idioma, sendo necessária formação para tal (OLIVEIRA, 2017). Um professor não nativo pode ser linguística e pedagogicamente mais qualificado que um nativo. Além disso, por ser bilíngue, poderá entender as exigências do momento de aprendizagem pelas quais os alunos estão passando e ser um modelo adequado ao demonstrar que alguém como eles pode alcançar fluência na língua que estão estudando (CAMPOS, 2014).

Sobre o mito do falante nativo, cabe ainda ressaltar que hoje vivemos em um mundo repleto de diferentes modelos de falantes nativos, sendo que mesmo esses representam apenas uma parte dos falantes da LI, justamente pelo inglês ser uma língua usada no mundo todo e ser estudada como LA em diferentes países. Como bem marcado por Campos (2014), a proficiência não é identificada pela nacionalidade do indivíduo, mas pela sua capacidade de se valer da língua em contextos comunicativos de forma eficiente e adequada. Hoje, utiliza-se o inglês não apenas para se comunicar com nativos, mas também com falantes bilíngues provenientes de outros países com línguas maternas distintas.

A crença do falante nativo está interligada à ideia de que apenas vivendo imerso no país da LA é que será possível adquirir a verdadeira fluência. Isso porque o ensino brasileiro de inglês nas escolas é considerado por muitos como pouco qualificado, servindo apenas para a construção da base, enquanto um contexto em que o sujeito estará exposto a todo momento à língua é aquele tido como efetivo para o seu aprendizado. Essa crença nos permite perceber que o aprendizado de uma LA é visto como algo distante da realidade brasileira, o que pode afetar negativamente o aprendizado do estudante (BARCELOS, 2007).

Lima Júnior (2014), igualmente, destaca a crença que coloca como maior importância no aprendizado de LI a comunicação oral. O autor exemplifica essa afirmação ao trazer uma indagação muito frequente entre os estudantes ao questionar se uma pessoa sabe alguma LA, pois geralmente pergunta-se: “Você fala inglês?”. “Falar” é um verbo-chave que mostra como, para muitos aprendizes, ter fluência na LA é saber se comunicar oralmente. Muitos alunos, inclusive, buscam saber, quando começam as aulas de inglês, em quanto tempo eles estarão “falando” fluentemente no idioma. Sobre isso, Lima Júnior

(2014) ainda menciona que é ingênuo pensar em um estado final de aquisição, porque o processo de aprendizagem de uma língua é dinâmico, sendo o processo mais importante que o produto.

Cabe ainda salientar a crença em fórmulas prontas para o ensino de línguas, a qual pode atrasar o real aprendizado. Como bem menciona Tomlinson (2012), os materiais que objetivam o ensino explícito geralmente fornecem exemplos da linguagem que enfocam o recurso linguístico que está sendo ensinado. Normalmente, esses exemplos são apresentados em diálogos ou textos curtos, fáceis, especialmente escritos ou simplificados, e argumenta-se que eles ajudam os alunos focalizando sua atenção na característica alvo. O contra-argumento é que tais textos superprotegem os alunos, privando-os das oportunidades de aprendizagem proporcionadas por textos ricos e não os preparando para a realidade do uso da língua, enquanto os textos autênticos (ou seja, textos não escritos especialmente para o ensino de línguas) podem fornecer exposição à língua como é normalmente empregada.

Portanto, destaca-se aqui a importância dos professores compreenderem quais crenças sobre o aprendizado de LE permeiam a sua prática educativa, quais os seus aprendizes trazem consigo para a sala de aula e, da mesma forma, quais estão por trás da construção de cursos de formação de professores (presenciais ou on-line). Tal reflexão permite compreender os propósitos que envolvem os processos de ensino e aprendizagem de LI no país, para que, de maneira consciente, possa-se pensar em propostas para melhorar o ensino em seus diversos contextos.

## **ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NO BRASIL E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

A pandemia da Covid-19 tomou maiores proporções em janeiro de 2020, considerada então pela OMS uma Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional, sendo necessário o distanciamento e, em muitos casos, o isolamento social para que se pudesse conter a propagação do vírus. Assim, de maneira a diminuir o impacto do isolamento social na formação de milhares de estudantes, diversas instituições de ensino no mundo todo buscaram alternativas para mediar o ensino de forma remota a fim de dar continuidade às aulas.

No Brasil, em 18 de março, o Conselho Nacional da Educação veio a público para esclarecer às instituições de ensino - em todos os seus níveis, etapas e modalidades - que tomassem atitudes ante a propagação da Covid-19, definindo que,

no exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e dos sistemas de ensino, compete às autoridades dos sistemas de ensino federal, estaduais, municipais e distrital, em conformidade com o Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, autorizar a realização de atividades a distância nos seguintes níveis e modalidades: I - ensino fundamental, nos termos do § 4º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; II - ensino médio, nos termos do § 11 do art. 36 da Lei nº 9.394, de 1996; III - educação profissional técnica de nível médio; IV - educação de jovens e adultos; e V - educação especial (BRASIL, 2020).

Assim, instituições do país inteiro, localizadas nos diferentes estados e de contextos e níveis educacionais distintos, suspenderam as aulas presenciais em detrimento de aulas remotas que utilizassem as Tecnologias de Comunicação Digital ou outras alternativas de ensino.

Cabe aqui salientar a diferença entre os conceitos de Educação a Distância (EaD) e Ensino Remoto Emergencial (ERE), destacada por Hodges *et al.* (2020). Segundo os autores, a EaD, tema de pesquisa na área de Educação e Linguística Aplicada há décadas, pressupõe um planejamento com antecedência, suporte técnico adequado para aulas on-line, assim como metodologias de ensino e aprendizagem próprias. Por sua vez, o ERE caracteriza-se por ter sido implantado da noite para o dia, obrigando as escolas e universidades a improvisar soluções rápidas em circunstâncias menos que ideais, aprendendo na prática sobre o próprio ensino on-line.

Logo, as crenças anteriores relacionadas ao ensino on-line e à EaD também circulam pelo ERE, questionando a sua legitimidade e, muitas vezes, pressionando a volta do ensino presencial. A EaD possui um estigma social marcado pela crença dessa ser de baixa qualidade, ou pelo menos de qualidade inferior ao ensino presencial, apesar de pesquisas apontarem o contrário (COSTA, 2019). Possivelmente devido a tais crenças serem ainda tão presentes em nossa sociedade, muitas instituições tiveram receio de transpor as suas aulas para o ERE mediado por tecnologias, ou ainda, quando o implantaram, preferiram manter as mesmas horas de aula presencial para aula on-line síncrona, bem como mantendo as mesmas metodologias, o que nem sempre tem o melhor resultado (HODGES *et al.*, 2020; SANTOS JÚNIOR; MONTEIRO, 2020; LUDOVICO *et al.*, 2020).

Contudo, o período de isolamento se estendeu por mais tempo do que imaginávamos. Os professores, então, buscaram novas maneiras de se aperfeiçoar e qualificar a sua prática docente neste novo formato. Seja assistindo *lives* de especialistas na área falando sobre o ERE, testando novas ferramentas compartilhadas pelos colegas de

trabalho, ou ainda participando de cursos on-line voltados à formação digital e pedagógica, os professores se empenharam para suprir as lacunas na sua própria formação docente, de forma a enfrentar as dificuldades desse período, favorecendo o letramento digital. Entende-se aqui letramento digital como “habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (DUDENEY; HOCKLY; PEGRUM, 2016, p. 17), habilidades necessárias no século XXI, ainda mais em contexto de ERE.

Diferentemente das últimas décadas, em que, apesar das múltiplas pesquisas sobre a importância da inserção das TCD em contexto escolar, poucas mudanças eram vistas efetivamente em sala de aula, vivemos nos dois últimos anos (2020-2021) um momento de transformações no próprio *status quo* da área. As TCD foram utilizadas para realizar algo que sem elas não seria possível efetivar, ou que pelo menos seria ainda mais difícil, isto é, levar educação para um grande número de estudantes que estavam em isolamento. Percebeu-se a importância da tecnologia como ferramenta mediadora do aprendizado, aproximando os sujeitos envolvidos nesse processo e estreitando laços a ponto de repensarmos se realmente poderíamos chamar esse período de isolamento social. Nos processos de ensino e aprendizagem de uma LA, mais especificamente a mediação, seja pela interação com outro ou pela interação com a própria ferramenta tecnológica, ela torna-se essencial por se acreditar que o aprendizado de língua é construído no social (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015).

Com o passar do tempo, houve uma normalização neste ensino, pois as TCD tornaram-se um artefato importante para o andamento das aulas, passando quase que despercebidas em nosso dia a dia (STANLEY, 2019). Porém, o trabalho do professor mudou e muitos desafios surgiram. Por exemplo, em uma aula por videoconferência, ele geralmente deve não apenas cuidar para transmitir o seu vídeo e som, como também saber compartilhar a tela ou resolver possíveis problemas técnicos, seu ou dos alunos, além de ser responsável por planejar uma aula que mantenha a atenção dos aprendizes, quando esses possuem um número infinito de distrações a um clique.

São diversos os desafios que estiveram presentes na educação em tempos de ERE no Brasil, os quais envolveram: dificuldades de acesso; falta de recursos técnicos (computador, conexão de internet de qualidade, etc.); problemas no desenvolvimento de práticas que incluam todos; dificuldade na “efetivação de práticas de ensino e aprendizagem em contextos não presenciais adaptadas às suas especificidades (disciplina,

recursos, idade dos estudantes, fase de escolarização, etc.)”; e, não último, a “superação de limitações de formação para o uso da TDIC<sup>4</sup>” (LUDOVICO et al., 2020, p. 71).

Tudo isso requer uma formação adequada por parte do professor, não somente relacionada ao conhecimento da tecnologia em si, mas sobre como empregá-la adequadamente no ensino, visando suprir as necessidades dos seus alunos naquele momento (PINTOS, 2019). Nesse sentido, vale lembrar que não é papel do professor “transmitir”, “passar” conhecimento, assim como passamos as fotos de um computador para um *pen drive*, mas sim criar situações de aprendizagem para que os estudantes construam seu próprio conhecimento. Assim como explica Kastrup (2005, p. 1285), “pois para ser mestre não basta transmitir informações novas, que logo serão substituídas por novas informações novas e igualmente descartáveis, mas produzir uma experiência nova, que não envelhece, que conserva sua força disruptiva e se mantém sempre nova”.

Outra crença relaciona-se à formação de professores. Muitos acreditam que a formação deveria proporcionar receitas prontas para a ação em sala de aula. No entanto, os “momentos de reflexão docente, apesar de muitas vezes serem esperados, não devem ser um espaço para simples execução de receitas, isto é, a formação de professores precisa ser inventiva” (LUDOVICO; BARCELLOS, 2019, p. 8). Ser inventivo significa questionar as verdades postas e refletir sobre crenças que são reproduzidas pela sociedade em que vivemos, as quais muitas vezes são mitos e acabam criando barreiras.

Tendo em vista a carga de trabalho aumentada e a necessidade de buscar referências e formação para efetivar o ERE da noite para o dia, os *Massive Open Online Courses* (MOOCs) - Cursos On-line Abertos e Massivos, em português - se apresentaram como uma possibilidade. Fernández-Martínez et al. (2020) explicam que embora exista uma ampla tipologia de MOOCs, estes, geralmente, são classificados em dois tipos: xMOOC e cMOOC. MOOCs Conectivistas (cMOOC) enfatizam a aprendizagem conectada e colaborativa (ZHENG et al., 2016) e, conforme Fernández-Martínez et al. (2020), são caracterizados pela aprendizagem em rede e individualizada, não linearidade e demanda pela participação ativa do aprendiz. Os MOOCs estendidos e baseados em conteúdo (xMOOCs), por sua vez, aplicam uma abordagem de aprendizagem tradicional por meio de aulas em vídeo, questionários curtos e avaliação por pares (ZHENG et al., 2016), são lineares e o aprendiz desempenha um papel mais passivo (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2020).

Em comparação com os cursos on-line tradicionais, os MOOCs são maiores em escala, distribuídos em todo o mundo, livres de barreiras financeiras e sem restrições

---

<sup>4</sup>TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação.

geográficas (ZHENG et al., 2016), além de terem flexibilidade de horário. Pilli e Admiraal (2016) destacam que MOOCs são cursos, mas também apoiam a aprendizagem em rede aberta, distribuída, participativa e ao longo da vida. A ideia subjacente de um MOOC é a acessibilidade, pois qualquer pessoa pode participar e colaborar para construir novos conhecimentos (PILLI; ADMIRAAL, 2016). Neste sentido, Fernández-Martínez et al. (2020) ainda destacam os MOOCs como uma aposta de qualidade passível de permitir o estabelecimento de novos mecanismos didáticos que nos façam reagir aos problemas da pandemia, e, ao mesmo tempo, avançando nessa trajetória, já iniciada há algum tempo, de dar novas potencialidades ao ensino.

## PERCURSO METODOLÓGICO

O presente estudo tem como objetivo analisar um curso de formação de professores para o ensino on-line de LI apontando contribuições e críticas quando pensado no contexto do ERE brasileiro. Para tanto, a proposta metodológica fundamenta-se na abordagem qualitativa e na modalidade investigativa do estudo de caso. Conforme Stake (2007), o estudo de caso é utilizado quando se busca analisar uma situação específica para a construção de um entendimento, tendo como finalidade tornar compreensível o caso, através da particularização.

O curso analisado foi o *Teach English Now! Teaching Language Online*<sup>5</sup>, um MOOC oferecido pela Universidade do Estado do Arizona, por meio da plataforma *Coursera*, em parceria com a empresa *Voxy*<sup>6</sup>, a qual conecta professores e estudantes de inglês on-line. Lançado em agosto de 2019, o curso tem por objetivo apresentar ideias e conceitos básicos que um professor precisa saber para ensinar a LI como segunda língua<sup>7</sup> de forma on-line. É composto por sete módulos, tendo ao total uma duração estimada de 20 horas, sendo que cada módulo apresenta uma temática diferente. É importante frisar que a análise aqui realizada trata de um estudo da versão gratuita do curso. No entanto, a única diferença da versão paga para a gratuita é a possibilidade de realizar as avaliações ao longo do curso e receber um *feedback* das mesmas, com a possibilidade de receber um certificado.

## ANÁLISE E DISCUSSÃO

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.coursera.org/learn/teachlanguageonline#about>. Acesso em: 19 ago. 2020

<sup>6</sup> Disponível em: <https://voxy.com/pt-br/>. Acesso em: 19 ago. 2020

<sup>7</sup> No presente trabalho, optou-se por utilizar o termo Língua Adicional. No entanto, ao mencionar as informações do curso analisado, mantém-se o termo utilizado pelos seus desenvolvedores: segunda língua.

Aqui nos propomos a analisar o MOOC *Teach English Now! Teaching Language Online* da plataforma educacional aberta *Coursera*, buscando responder aos questionamentos levantados anteriormente: 1) O que esse curso, já existente, voltado para a formação de professores para o ensino de LI on-line, tem a oferecer para o ERE brasileiro? e 2) Quais crenças de ensino de língua esse curso reproduz?

De modo geral, os conteúdos ofertados no MOOC, textos e vídeos, em sua grande maioria, são produzidos pelos próprios desenvolvedores do curso, bem como são disponibilizadas entrevistas (autênticas ou não) com professores que dão aulas on-line e exemplos reais de aulas da plataforma *Voxy* gravados previamente. Conforme descrito por Zheng et al. (2016), plataformas de educação aberta, como a *Coursera*, fazem uso de tecnologias avançadas, como *streaming* de vídeos interativos, para conectar especialistas aos alunos, virtualmente em todo o mundo.

Em sua estrutura, o curso apresenta vídeos de introdução e fechamento de cada módulo gravados pela docente principal, além de textos com explicações superficiais das teorias as quais permeiam o ensino de LA - ensino baseado em tarefas, andamento, *feedback* corretivo, aprendizagem de línguas apoiada por computadores, entre outras – porém, sem apresentar referências. Como pano de fundo e meio de ligação dos conceitos apresentados, é contada uma história sobre um aspirante a professor on-line que, em sua viagem ao mundo, busca aprender várias línguas. Em meio a essa narrativa, a docente do curso apresenta, principalmente, estratégias para aulas síncronas on-line realizadas por videoconferência pela abordagem comunicativa de ensino de LA.

A formação analisada não aborda práticas de ensino on-line de produção escrita ou leitura. Apesar dessas habilidades geralmente serem as mais priorizadas nas escolas regulares brasileiras (MOTTER, 2013), o grande foco do curso está na habilidade de produção oral, possivelmente por ser a maior preocupação de professores no ensino on-line de uma LA. Contudo, no ensino de LA, mesmo em contexto on-line, é necessário trabalhar todas as habilidades, sendo estas compreensão e produção escrita, compreensão e produção oral, pois as “habilidades sonora e visual alimentam a oralidade” (MOTTER, 2013, p. 126).

Por sua vez, apesar de o curso possibilitar interação nos fóruns ao final de cada módulo, essa não é fomentada, tornando-se apenas uma lista de respostas à pergunta postada naquele ambiente virtual. Deste modo, o curso não aproveita a potencialidade desse recurso de promover trocas, interação, colaboração e, dessa maneira, auxiliar na formação dos sujeitos que dele participam (LANTOLF; THORNE; POEHNER, 2015).

A partir dessa breve análise da estrutura do curso é possível concordar com Zheng et al. (2016), que classificam os MOOCs da plataforma *Coursera* como xMOOCs, visto que o curso centro desta análise é baseado em conteúdo e emprega uma abordagem tradicional com vídeos e questionários, além de ser linear e não demandar um aprendiz ativo na construção do conhecimento (FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ et al., 2020).

Mesmo classificando-se como xMOOCs, tratando-se de formação de professores para o ensino de uma LA, questões relacionadas à interação, colaboração e mediação deveriam estar mais presentes, tendo em vista a necessidade dessas ações para a aprendizagem de uma língua (LANTOLF; THORNE; POEHNER., 2015).

Assim, com interações livres e questionários, que não são avaliados na versão gratuita, não há como realizar uma autoavaliação, havendo apenas um “*check*” quando você já “cumpriu” aquela atividade. O único *feedback* acontece nos vídeos interativos, os quais incluem perguntas sobre o assunto do vídeo e, também, pesquisas no início e ao final para saber a opinião dos participantes, sendo que as respostas corretas e os resultados das pesquisas são mostrados logo em seguida. Consideramos esse um ponto forte do curso, pois possibilita a interação do sujeito com o vídeo e com o conteúdo e fornece *feedback* imediato dessa participação. No entanto, não existe avaliação do participante em relação ao curso, ou seja, a plataforma não coleta *feedback*, o que, conforme Zheng et al. (2016), seria uma ação importante para melhorar um MOOC.

Todos os vídeos possuem transcrição em inglês, a língua do curso, e em espanhol, função positiva que pode incluir e, ainda, auxiliar o professor para que siga na construção de conhecimentos na língua inglesa. Conforme Lima Júnior (2014), não há como atingir um estado final de aquisição de uma língua e, por isso, mesmo nós, docentes, seremos sempre aprendizes antes de sermos professores.

O MOOC explica que o professor on-line também tem a tarefa de dar suporte sobre as plataformas e sites utilizados para suas aulas aos alunos; apesar disso, não sugere ferramentas para a ação docente, visto que a única técnica implícita é a utilização de videochamadas. Logo, um dos pontos fortes do curso está nas suas recomendações para as aulas por meio de videoconferência, foco principal dos assuntos abordados no MOOC. Tais recomendações trazem dicas de organização para os professores para aulas on-line em modo síncrono, como, por exemplo, a importância de explicar ao aluno no início de cada aula o objetivo que se tem com ela e, ao final, retomar esse objetivo e realizar uma reflexão com o próprio aprendiz.

Aproximando esse ponto da realidade brasileira de ERE, é necessário um extremo cuidado ao se priorizar as aulas síncronas, principalmente pelo fato de que nem todos os

participantes possuem equipamentos e materiais favoráveis e de boa qualidade para aulas restritas à videoconferência, ou mesmo o letramento digital necessário. Da mesma forma, não necessariamente as aulas síncronas sejam de maior eficácia, pois tende-se a seguir as mesmas abordagens da aula presencial em um contexto menos propício.

A análise de necessidades dos alunos e a posterior aproximação do currículo a essas é outra sugestão valiosa do curso aos professores em ERE, ainda mais considerando o momento em que os alunos estão vivendo, o qual sugere urgências distintas conforme o contexto de ensino. Assim, cabe aqui ressaltar que é necessário rever o próprio currículo das instituições brasileiras de ensino de línguas que, na maioria das vezes, acaba por apenas fazer uma lista de conteúdos gramaticais, não atendendo aos reais interesses dos aprendizes. Considerando, então, o número de estudantes em cada sala de aula ser além do ideal, o atendimento aos objetivos dos aprendizes ao estudar uma língua torna-se ainda mais difícil e um desafio real aos professores.

Em relação aos objetivos de estudo de uma LA, é preciso discutir com alunos e professores sobre as crenças que envolvem esse aprendizado, ou ainda as crenças que cercam a formação docente em cursos on-line. Logo, em seus vídeos e materiais, assim como na sua própria estrutura, percebe-se a presença de algumas crenças sobre o ensino e aprendizagem de LA que estão por trás do desenvolvimento do curso aqui analisado.

Por exemplo, ao citar a narrativa de um viajante que, ao visitar diferentes países, busca realizar cursos on-line com professores locais e ter interações com falantes nativos, evidencia-se aqui que o curso perpetua o mito do professor nativo ser o mais qualificado para ensinar a língua. Tal crença fica ainda mais evidente nas entrevistas com professores da plataforma *Voxy*, em que esses salientam uma das vantagens do ensino on-line ser justamente a aproximação de aprendizes a professores nativos. Uma das professoras entrevistadas inclusive relata que ela não possuía formação acadêmica na área, mas que descobriu na plataforma *Voxy* e no ensino on-line de inglês uma forma de ganhar um dinheiro extra.

Com esse relato podemos ver a crença citada por Oliveira (2017) de que nativos possuem uma “intuição” sobre as estruturas da língua e, por isso, podem ser mais capacitados do que professores estrangeiros, sem nem mesmo precisar de formação para tal. Considerando que um dos objetivos do curso também parece ser formar professores para o *Voxy*, talvez essa crença condiga com o procurado, afinal, a plataforma se apresenta como um “treinamento de inglês focado em times globais”<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup>Disponível em: <https://voxy.com/>. Acesso em: 19 ago. 2020.

A segunda crença a ser citada está interligada com o mito do falante nativo como modelo (BARCELOS, 2007), pois se trata da crença de que o ensino de língua deve ser pautado na aquisição de conhecimentos com o objetivo de alcançar um estágio de língua final (“*target language*”), ponto criticado por Lima Júnior (2014). Essa crença é ainda reforçada quando o curso explica sobre a teoria do período crítico de aquisição da língua e dá a entender que falantes com idade mais avançada apresentarão um sotaque estrangeiro em sua fala, e que isso é uma demonstração de incapacidade do aprendiz de ir além em seu aprendizado. Ao nosso ver, trata-se na verdade de uma variante linguística, como também reitera Tagata (2017) ao descrever a LI como uma língua fraca - não franca - por atualmente ser uma língua global, em que cada falante inclui a sua cultura na própria língua.

Ao longo do curso, notamos ainda a falta de informações e instruções sobre como elaborar e aplicar atividades assíncronas no ensino on-line, o que evidencia mais uma crença no ensino de modo geral: a crença de que uma aula a distância/remota deve ser pautada sobretudo em aulas síncronas, principalmente por serem focadas na figura do professor ali presente. Apesar de não nos parecer essa a ideia do curso, pois há várias menções ao protagonismo do aluno, ao cursar esse MOOC o professor pode associar a crença de que apenas o ensino síncrono, e com um número extremamente reduzido de alunos, cabe ressaltar aqui, é que seria viável no contexto on-line. Tal crença se faz presente hoje em muitas escolas que estão mantendo as mesmas horas de aula do ensino presencial em aulas síncronas por videoconferência no ensino remoto (LUDOVICO et al., 2020), criando, por muitas vezes, um momento cansativo e pouco produtivo aos olhares dos estudantes.

Por fim, cabe ainda mencionar a crença presente no curso de que no ensino de línguas há receitas prontas a serem seguidas, isto é, expressões e modelos de diálogos genéricos e clichês para situações como entrevista de emprego ou escrita de um e-mail, mas que, na verdade, são exemplos criados especificamente para a aprendizagem de línguas, como os mencionados por Tomlinson (2012). E é nesse ponto que o curso entra em contradição, pois em sua linha teórica é defendido o uso de materiais autênticos e de tarefas do mundo real (*task-based theory*), porém, nos exemplos de aulas mostrados prevalecem situações controladas e nada autênticas de uso da língua.

Ao pensarmos no contexto de ERE, tais crenças em receitas prontas de aprendizagem de línguas e uso de materiais não autênticos se tornam uma grande preocupação, principalmente por corroborar, por exemplo, a prática de envio de listas prontas de exercícios aos alunos, em que esses devem apenas aplicar as regras previamente

estudadas, não propiciando contato com a língua em contextos reais de uso. Se pensarmos que o ambiente virtual pode nos proporcionar experiências ricas e nos possibilitar um leque de oportunidades de contato com a LA, sendo uma fonte constante de materiais autênticos, vemos que o curso não enfatiza todo o rico potencial desse espaço.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho analisou o MOOC *Teach English Now! Teaching Language Online* da plataforma educacional aberta *Coursera*, na busca de contribuições para o contexto de Ensino Remoto Emergencial brasileiro. A análise aqui realizada buscou responder às seguintes perguntas: 1) O que esse curso, já existente, voltado para a formação de professores para o ensino de Língua Inglesa on-line, tem a oferecer para o ERE brasileiro? e 2) Quais crenças de ensino de língua esse curso reproduz?

Primeiramente, vale lembrar que o MOOC analisado não foi elaborado para o ERE. Sua escolha deve-se à busca por formação para se adequar à realidade que nos foi imposta e, por isso, esse curso foi analisado. Esperávamos encontrar estratégias que pudessem ser adaptadas para contexto de ERE de forma a auxiliar professores em suas aulas. No entanto, percebe-se que o foco do curso é apenas em aulas síncronas com poucos alunos, o que não condiz com a realidade atual das escolas brasileiras. A forma com que o ensino on-line é tratado no curso reforça a ideia de que basta saber realizar uma videochamada para ter sucesso, ainda que o professor não tenha formação, afinal, não são apresentadas metodologias diferentes das que se usariam em um contexto presencial.

O curso igualmente encoraja a utilização de “receitas” prontas de estruturas de diálogos no aprendizado de línguas, não abrindo espaço para as realidades de contextos diversos. O próprio curso apresenta materiais não autênticos como a história do viajante-professor. Quando fornece materiais autênticos, esses são, em sua maioria, de uma mesma fonte: a plataforma *Voxy*. Junto a isso, há em diferentes pontos do curso uma reprodução de crenças voltadas à idealização do falante nativo como objetivo a ser alcançado pelos aprendizes, crenças que atualmente estão sendo desconstruídas por teóricos da área (CAMPOS, 2014; OLIVEIRA, 2017). Além disso, teria sido interessante e significativo se o curso apresentasse aos professores sugestões de ferramentas digitais que podem ser utilizadas para apoiar as aulas de Línguas Adicionais.

Sobre a contribuição com o ERE no contexto brasileiro, o curso apresenta algumas dicas de organização importantes para quem está iniciando na docência, independentemente de ser on-line ou presencial. Também colabora com sugestões sobre estruturação de aulas síncronas, além de enfatizar a importância de atender às necessidades

dos alunos e tratar da aproximação com o currículo. Destacamos, também, que o MOOC possui alta iconicidade, interface e navegação intuitivas, tornando-o acessível para professores com letramento digital incipiente.

Nesse sentido, a formação continuada de professores necessária é aquela que considera a realidade com a qual o professor se depara em sala de aula, proporcionando reflexões sobre o seu contexto e sobre o papel da LA para seus estudantes e no mundo.

## REFERÊNCIAS

BARCELLOS, P. da S. C. C. Criação colaborativa de material didático em ambiente digital por professores em formação. In: ROTTAVA, L.; BARCELLOS, P. da S. C. C.; DUTRA, E. de O.; PINHO, I. da C. (Org.). **Reflexões em Linguística Aplicada: a formação de professores de línguas e a prática em sala de aula: caminhos e expectativas – Uma homenagem a Professora Doutora Marília dos Santos Lima**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 227-246.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de língua. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, p. 109-136, 2007.

BRASIL. **Nota de esclarecimento, de 18 de março de 2020**. Conselho Nacional de Educação. Ministério da Educação. Brasília, DF. 2020. Disponível em: <http://consed.org.br/media/download/5e78b3190caee.pdf>. Acesso em: 03 maio 2020.

CAMPOS, A. R. F. F. Considerações sobre a identidade do professor não nativo dentro da abordagem pelo Letramento Crítico e no contexto de inglês como língua global. **Leitura**, Maceió, n. 53, p. 39-56, jan./jun., 2014.

COSTA, A. R. O que é EaD? Bricolagem de conceitos a partir de crenças e concepções de tecnologia. In: **Anais da XI Jornada Acadêmica de Educação: O Fazer das Ciências Humanas em Tempos de Incertezas**, Santa Cruz do Sul, p. 1-3, 2019.

DUDENEY, G.; HOCKLY, N.; PEGRUM, M. **Letramentos digitais**. Trad. Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FERNÁNDEZ-MARTÍNEZ, M. M.; MARTÍN-PADILLA, A. H.; LUQUE DE LA ROSA, A.; EGUIZÁBAL-ROMÁN, I. A. La tecnología en el ámbito educativo ante el COVID: una apuesta por los MOOC como estrategia formativa en el contexto Universitario. **International Journal of Educational Research and Innovation (IJERI)**, 2020, 15, 130-142. Disponível em: <https://www.upo.es/revistas/index.php/IJERI/article/view/5133/4534> Acesso em: 17 ago. 2021.

HODGES, C.; MOORE, S.; LOCKEE, B.; TRUST, T.; BOND, A. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause Review**, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>. Acesso em 30 Jun. 2021.

JUDD, E. L.; TAN, L.; WALBERG, H. J. **Teaching additional languages**. Genebra: International Academy of Education/International Bureau of Education, 2001. Disponível em: [http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/Publications/educationalpracticesseriespdf/prac06e.pdf). Acesso em 31 Ago. 2021.

KASTRUP, V. Políticas Cognitivas na formação do professor e o problema do devirmestre. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 93, p. 1273-1288, set./dez. 2005.

LANTOLF, J.; THORNE, S.; POEHNER, M. Sociocultural Theory and Second Language Development. In: VAN PATTEN, B.; WILLIAMS, J. (ed.). **Theories in Second Language Acquisition**. New York: Routledge, 2015, p. 207-226.

LIMA JÚNIOR, R. M. A influência da idade na inteligibilidade e no grau de sotaque estrangeiro de alunos brasileiros de inglês de nível avançado. **Horizontes de Linguística Aplicada**, n. 2, p. 65-87, 2014.

LUDOVICO, F. M.; BARCELLOS, P. S. C. C.. Momentos de reflexão docente frente à sociedade da informação: inventividade e produção de subjetividades. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 8, p. 1-10, 2019.

LUDOVICO, F. M.; MOLON, J.; FRANCO, S. R. K. BARCELLOS, P. COVID-19: DESAFIOS DOS DOCENTES NA LINHA DE FRENTE DA EDUCAÇÃO. **Revista Interfaces Científicas**. v. 10, n. 1, 2020: Número temático - Educação: Cenários Escolas em tempo de Covid-19-na /pós quarentena, p. 58-74.

MOTTER, R. M. B. Formação de professores de inglês na era da cibercultura. In: MOTTER, R. M. B.; DAL MOLIN, B.; KINCELER, L. M.; PAVANATI, I. **Conhecimento e ciberespaço: tessituras de sentido**. Cascavel PR: Unioeste, 2011.

MOTTER, R. M. B. **My Way: Um método para o ensino-aprendizagem da língua inglesa**. Florianópolis. 2013. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, SC, 2013.

OLIVEIRA, R. M. de. Professor Nativo: Isso ajuda no aprendizado de inglês como L2 para brasileiros? **The ESPECIALIST: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, v.38, n. 2, agosto, 2017

PAIVA, V. L. M. O. A formação do professor para uso da tecnologia. In: SILVA, K. A.; **Revista X**, v. 17, n. 3, p. 950-967, 2022.

DANIEL, F. G.; KANEKO-MARQUES, S. M.; SALOMÃO, A. C. B. (Org.) **A formação de professores de línguas: Novos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013, v. 2, p. 209-230.

PILLI, O.; ADMIRAAL, W.A. Taxonomy of Massive Open Online Courses. **Contemporary Educational Technology**, v. 7, n 3, p. 223-240, 2016.

PINTOS, V. Materials design for remote language teaching. In: STANLEY, G. (Ed.) **Innovations in education**. Remote teaching. London, British Council, 2019, p. 13-17.

SANTOS JUNIOR, V. B. dos; MONTEIRO, J. C. da S. A educação e COVID-19: As tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar - Educação, Cultura e Sociedade**, Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 01-15, jan./dez. 2020

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata. 2007.

STANLEY, G. Introduction to remote language teaching. In: STANLEY, G. (Ed.) **Innovations in education**. Remote teaching. London, British Council, 2019, p. 8-12.

TAGATA, W. M. Letramento crítico, ética e ensino de língua inglesa no século XXI: por um diálogo entre culturas. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 17, n.3, p. 379-403, 2017.

TOMLINSON, B. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, v.45, n.2, p.143-179, 2012.

ZHENG, S.; WISNIEWSKI, P.; ROSSON, M. B.; CARROLL, J. M. Ask the Instructors: Motivations and Challenges of Teaching Massive Open Online Courses. In:

CSCW '16: COMPUTER SUPPORTED COOPERATIVE WORK AND SOCIAL COMPUTING, 2016, São Francisco, California, USA. **Proceedings of the 19th ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work and Social Computing Companion**. New York: Digital Library, 2016, p. 206-221.

**Recebido em:** 15 mar. 2022.

**Aceito em:** 31 mai. 2022.