



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Câmpus de Marília

DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS

FORMANDO PROFESSORES CONECTADOS:

Reflexões sobre o uso das TDIC na formação de professores de Letras
no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

Marília
2024

DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS

FORMANDO PROFESSORES CONECTADOS:

Reflexões sobre o uso das TDIC na formação de professores de Letras
no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação como parte das exigências para a obtenção
do título de Mestre em Educação pela Faculdade de
Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista
(UNESP), Campus de Marília.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de Pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Prof. Dr. Daniela Nogueira de Moraes
Garcia

Marília
2024

S237f

Santos, Douglas Cunha dos

Formando professores conectados : reflexões sobre o uso das TDIC na formação de professores de letras no contexto do centro de línguas e desenvolvimento de professores / Douglas Cunha dos Santos. -- Marília, 2024

164 p. : il., fotos

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília

Orientadora: Daniela Nogueira de Moraes Garcia

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. TDIC. 4. Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

Douglas Cunha dos Santos

FORMANDO PROFESSORES CONECTADOS:

Reflexões sobre o uso das TDIC na formação de professores de Letras
no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Ensino na Educação Brasileira
Linha de pesquisa: Teoria e Práticas Pedagógicas

Banca Examinadora

Prof^ª. Dr^ª. Daniela Nogueira de Moraes Garcia
UNESP – Câmpus de Marília
Orientadora

Prof^ª. Dr^ª. Luciana Aparecida de Araujo
UNESP – Câmpus de Marília

Prof^ª. Dr^ª. Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho
UNESP – Câmpus de Assis

Suplentes:

Prof. Dr. José Carlos Miguel
Prof^ª. Dr^ª. Paula Tavares Pinto

Marília, 20 de Março de 2024.

Aos professores que me guiaram com sabedoria e paciência ao longo de minha jornada e, aos meus alunos, espíritos inquisitivos e fontes de inspiração constante.

AGRADECIMENTOS

Aos meus queridos pais, Jane e Osmar, minha gratidão a vocês é imensurável. Desde os meus primeiros passos até os dias atuais, vocês sempre foram os alicerces de minha jornada. O trabalho árduo de vocês, como diarista e eletricista, nunca foi em vão. Cada sacrifício, cada hora trabalhada, foi um tijolo a mais na construção de meu futuro. Nunca me faltou nada, sobretudo amor, esse sentimento que vocês cultivam e que floresce em mim a cada dia. Meu coração transborda de gratidão e amor por tudo que fizeram e continuam fazendo por mim. Obrigado por acreditarem em mim e investirem na minha educação e sonhos. Vocês são meus heróis, meu porto seguro, e as maiores bênçãos da minha vida.

À minha estimada orientadora, mãe acadêmica e grande amiga, Prof. Dra. Daniela Garcia, minha gratidão é profunda e eterna. Desde os primeiros momentos de minha jornada na UNESP, em meus anos iniciais de graduação, você viu em mim um potencial que eu mesmo desconhecia. Sua fé inabalável em meu sucesso e seu investimento inestimável em cada etapa de meu percurso acadêmico iluminaram o caminho que, muitas vezes, me pareceu obscuro. Seu impacto em minha vida acadêmica e pessoal é imensurável, e meu respeito e admiração por você são infinitos. Obrigado por ser essa luz orientadora e por tudo que fez e continua fazendo por mim.

Às queridas Prof. Dra. Rozana Messias e Prof. Dra. Kelly Carvalho, coordenadora e vice-coordenadora do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), minha eterna gratidão. Vocês acolheram meus primeiros passos na docência com confiança e apoio, desempenhando um papel crucial no desenvolvimento de minha carreira. Suas orientações e incentivo não apenas me moldaram como educador, mas também reforçaram minha paixão pelo ensino e pela língua. Sou profundamente grato pela oportunidade de crescer e aprender sob suas tutelas, e guardo um imenso carinho e respeito por ambas.

À Prof. Dra. Luciana Araújo, expresse minha profunda gratidão por sua inestimável contribuição em um momento crucial de minha carreira acadêmica. O prazer de conhecê-la e receber suas orientações durante a prova de qualificação foi um divisor de águas na elaboração da minha dissertação. Seu direcionamento não apenas iluminaram meu caminho, mas também

enriqueceram significativamente meu trabalho. Sua expertise e apoio foram fundamentais para o meu desenvolvimento e sucesso nessa etapa. Obrigado por fazer parte dessa jornada.

Às minhas estimadas mães acadêmicas em guarda compartilhada, Prof. Dra. Sandra Kaneko e Prof. Dra. Paula Pinto, minha gratidão é profunda e sincera. Ter o prazer de conhecer e trabalhar ao lado de vocês foi uma das experiências mais enriquecedoras da minha carreira acadêmica. A confiança que vocês demonstraram em mim como profissional e como pupilo é algo que guardo com carinho especial, motivando-me a seguir adiante. Vocês são verdadeiras inspirações e eu sou eternamente grato por tudo.

À Ana Helena, minha amiga e companheira inseparável de trajetória, minha gratidão é imensa. Em momentos em que a dúvida e o cansaço tentaram tomar conta de mim, seu apoio inabalável e companheirismo sempre foram essenciais. Sua presença e amizade representam um porto seguro. Obrigado por estar ao meu lado, por cada palavra de incentivo e por acreditar em mim até mesmo quando eu mesmo não acreditava. Sua amizade é um dos maiores presentes que a vida me deu, e sou eternamente grato por tudo.

À Isa Castilho, minha irmãzinha do coração, minha gratidão e carinho são imensuráveis. Em cada passo dessa jornada, em cada momento de dúvida ou celebração, você esteve lá, pronta para me dar a mão e oferecer seu apoio incondicional. Sua presença constante, seu carinho e sua disposição em estar ao meu lado nos momentos em que mais precisei são tesouros que guardo no coração.

À Thayse, Gabriela, Paulo, Daniel e Yngrid, meus amigos e irmãos de pós-graduação, minha gratidão é profunda por todo o apoio e as palavras amigas que vocês me ofereceram ao longo dessa trajetória. Cada gesto de encorajamento e cada momento de suporte ajudaram a guiar meu caminho.

Às professoras-tutoras do Centro de Línguas, expresso minha sincera gratidão e admiração por terem me recebido tão calorosamente e por terem me abraçado nessa jornada. Sem a presença, o

apoio e a oportunidade de acompanhar esse momento de desenvolvimento profissional, minha trajetória certamente não teria o mesmo significado. Este trabalho também é de vocês.

“O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.”

RESUMO

Neste cenário contemporâneo profundamente marcado pela digitalização, a educação é desafiada a se adaptar às inovadoras dinâmicas de ensino e aprendizagem. Esse desafio se torna particularmente relevante no ensino de línguas estrangeiras, em que a tecnologia desempenha um papel crucial na facilitação da interação cultural e na transposição de barreiras geográficas, uma realidade amplificada pelo contexto pós-pandêmico de COVID-19. Ancorando-se nos estudos de Salomão (2011), Aragão e Cajazeira (2015), Zacharias (2016), Paiva (2013), Barcelos (1995), Mayrink (2021) e Ribeiro (2021), este trabalho busca contribuir para o desenvolvimento de um ensino de idiomas que se adapte às demandas do período pós-pandêmico e que prepare uma nova geração de educadores para essa era digital, ao compreender o impacto das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) nas práticas pedagógicas e percepções de futuros professores de idiomas. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), vinculado à PROEC da UNESP, serve de contexto para esta pesquisa, destacando-se como uma ação extensionista que oferece cursos de línguas estrangeiras à comunidade e proporciona aos estudantes de graduação em Letras a oportunidade de ensinar, pesquisar e, conseqüentemente, aprimorar sua formação docente. Adotando uma abordagem fenomenológica de pesquisa qualitativa, conforme recomendado por Godoy (1995), e aplicando a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), focamos na formação reflexiva dos professores-tutores, apoiados por Perrenoud (2002), Freire (1996), Nóvoa (1995), Giroux (1997) e Pérez-Gómez (1995). A análise dos dados coletados através de diários reflexivos e encontro dialogado revelou que o uso de recursos digitais é uma realidade consolidada, não existindo uma preocupação predominante entre os professores em formação sobre a seleção e o uso dessas ferramentas. Observou-se nos diários reflexivos certa resistência ao emprego indiscriminado das TDIC na condução pedagógica, fruto possivelmente de uma adaptação forçada a uma realidade de imersão tecnológica. Contudo, evidências sugerem que a aplicação criteriosa de conceitos como a integração de tecnologia na educação, gamificação e reflexão sobre as práticas docentes pode levar a resultados significativamente positivos. Este estudo destaca a importância de práticas pedagógicas afirmativas e de uma inserção crítica e reflexiva das Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEP), conforme sugerido por Reig (2012) e Mayrink (2018). Assim, demonstra-se que, apesar da ampla discussão sobre o panorama tecnológico atual, o que se revela fundamental são as abordagens pedagógicas que promovem o empoderamento dos educandos e a participação ativa no processo de aprendizagem, apontando caminhos para a educação de línguas em um mundo pós-pandêmico.

Palavras-chave: Educação; Formação de Professores; TDIC; Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

ABSTRACT

In this contemporary scenario deeply marked by digitalization, education is challenged to adapt to innovative teaching and learning dynamics. This challenge is particularly relevant in the teaching of foreign languages, where technology plays a crucial role in facilitating cultural interaction and overcoming geographical barriers, a reality amplified by the post-pandemic context of COVID-19. Grounded in the studies of Salomão (2011), Aragão and Cajazeira (2015), Zacharias (2016), Paiva (2013), Barcelos (1995), Mayrink (2021), and Ribeiro (2021), this work seeks to contribute to the development of language teaching that adapts to the demands of the post-pandemic period and prepares a new generation of educators for this digital era by understanding the impact of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) on pedagogical practices and perceptions of future language teachers. The Language and Teacher Development Center (CLDP), linked to PROEC at UNESP, serves as the context for this research, standing out as an extension action that offers foreign language courses to the community and provides Letters undergraduate students the opportunity to teach, research, and thereby enhance their teacher training. Adopting a qualitative phenomenological research approach, as recommended by Godoy (1995), and applying the Content Analysis technique by Bardin (1977), we focus on the reflective training of tutor-teachers, supported by Perrenoud (2002), Freire (1996), Nóvoa (1995), Giroux (1997), and Pérez-Gómez (1995). The analysis of data collected through reflective diaries and dialogued meeting revealed that the use of digital resources is a consolidated reality, with no predominant concern among teachers in training about the selection and use of these tools. The reflective diaries showed some resistance to the indiscriminate use of TDIC in pedagogical conduct, possibly resulting from a forced adaptation to a reality of technological immersion. However, evidence suggests that the judicious application of concepts such as technology integration in education, gamification, and reflection on teaching practices can lead to significantly positive results. This study highlights the importance of affirmative pedagogical practices and a critical and reflective insertion of Technologies for Empowerment and Participation (TEP), as suggested by Reig (2012) and Mayrink (2018). Thus, it is demonstrated that, despite the broad discussion about the current technological landscape, what is fundamental are the pedagogical approaches that promote the empowerment of learners and active participation in the learning process, pointing the way for language education in a post-pandemic world.

Keywords: Education; Teacher Training; TDIC; Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Framework TPACK e seus componentes	41
Figura 2 - Os Diários Reflexivos	67
Figura 3 - Capa do Diário de Julia	68
Figura 4 - Entrada de Julia em 04 de Abril	68
Figura 5 - Entrada de Julia em 25 de Abril	69
Figura 6 - Entrada de Julia em 18 de Maio	70
Figura 7 - Entrada de Julia em 21 de Junho	72
Figura 8 - Capa do Diário de Larissa	72
Figura 9 - Entrada de Larissa em 20 de Abril	73
Figura 10 - Entrada de Larissa em 09 de Maio	74
Figura 11 - Entrada de Larissa em 16 de Maio	75
Figura 12 - Entrada de Larissa em 22 de Junho	76
Figura 13 - Capa do Diário de Isabela	76
Figura 14 - Entrada de Isabela em 12 de Abril	77
Figura 15 - Entrada de Isabela em 19 de Abril	78
Figura 16 - Entrada de Isabela em 24 de Maio	79
Figura 17 - Entrada de Isabela em 12 de Junho	79
Figura 18 - Capa do Diário de Leticia	80

Figura 19 - Entrada de Letícia em 14 de Abril	81
Figura 20 - Entrada de Letícia em 28 de Abril	81
Figura 21 - Entrada de Letícia em 21 de Junho	82
Figura 22 - Capa do Diário de Bianca	83
Figura 23 - Entrada de Bianca em 05 de Maio	83
Figura 24 - Entrada de Bianca em 24 de Maio	84
Figura 25 - Capa do Diário de Giovana	84
Figura 26 - Entrada de Giovana em 11 de Abril	85
Figura 27 - Entrada de Giovana em 9 de Maio	85
Figura 28 - Entrada de Giovana em 22 de Junho	86

Quadro 1 - Modelo dos cinco Es (Adaptado de Tucker, 2020 apud Rabello 2021)	22
Quadro 2 - Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês antes da pandemia da Covid-19	47
Quadro 3 - Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19	47
Quadro 4 – Classificações de distância	52
Quadro 5 - Detalhamento das Participantes de Pesquisa	66

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABRALIN	Associação Brasileira de Linguística
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEL	Centros de Ensino de Línguas
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Humanos
COVID-19	CoronaVirus Disease 2019
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
ELF	English as Lingua Franca
ERE	Ensino Remoto Emergencial
ETA	English Teaching Assistant
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PROEX	Pró-reitoria de Extensão Universitária
SEDUC	Secretaria de Estado da Educação
TAC	Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TEP	Tecnologias de Empoderamento e Participação
TIC	Tecnologias da Informação e Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho"

Sobre mim

Meu nome é Douglas Cunha dos Santos, e minha trajetória acadêmica e profissional é um reflexo de minha dedicação e paixão pelo ensino da língua inglesa. Tudo começou na UNESP, especificamente na Faculdade de Ciências e Letras (FCL) de Assis, onde, ao me graduar em Letras, não apenas adquiri um profundo conhecimento teórico e prático, mas também descobri minha vocação para o ensino, desde cedo orientado pela minha grande inspiração acadêmica, a Prof. Dra. Daniela Garcia. Foi durante esse período, que tive o primeiro contato com o CLDP (Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores), um espaço que se tornou fundamental em minha formação e onde pude aplicar e aprimorar minhas habilidades pedagógicas.

Após a graduação, continuei a colaborar com o CLDP como consultor na área de língua inglesa. Nesse papel, tive a oportunidade de contribuir para a estruturação do centro, trabalhando na organização do curso de língua inglesa e na capacitação de professores-tutores da área. Esse trabalho me permitiu compreender ainda mais profundamente os desafios e as recompensas do ensino de línguas, solidificando minha paixão pela educação e pela difusão do conhecimento.

Em 2018, a minha carreira tomou um novo rumo quando entrei para o Programa Idiomas Sem Fronteiras (ISF). Esta experiência expandiu minhas perspectivas e habilidades, colocando-me em contato com uma ampla gama de estudantes e contextos de ensino. A migração, em 2019, para o Programa de Línguas Estrangeiras na UNESP (o PLEU) foi um passo natural e excitante. Aqui, mantive meu foco no ensino de língua inglesa, mas com um olhar especial para as ações extensionistas e de internacionalização, contribuindo para o fortalecimento das competências linguísticas dos estudantes em um contexto globalizado.

Em 2022, iniciei um novo capítulo em minha jornada acadêmica e profissional ao entrar para o programa de pós-graduação em Educação na UNESP de Marília. Esta etapa representou uma expansão significativa de minhas fronteiras, tanto intelectuais quanto profissionais. A pós-graduação em Educação me proporcionou uma visão mais ampla e aprofundada dos fundamentos teóricos e práticos do ensino, permitindo-me explorar novas metodologias, teorias educacionais contemporâneas e abordagens inovadoras para o ensino e a aprendizagem.

O ano de 2023 foi marcado por um acontecimento particularmente gratificante: o meu retorno à FCL de Assis como professor bolsista do curso de graduação em Letras. Neste papel, tive a satisfação de ministrar aulas tanto para alunos de graduação enquanto continuava a atuar como professor do PLEU, enfatizando especialmente o preparatório para exames de proficiência,

do qual muito me orgulho. Esse retorno não só simboliza um fechamento de ciclo em minha carreira, mas também representa um novo começo, cheio de possibilidades para impactar positivamente a vida de meus alunos.

Cada etapa da minha jornada é uma peça que contribui para o mosaico de minha carreira profissional. Através do ensino e pesquisa, busco não apenas transmitir conhecimento, mas também inspirar, motivar e preparar os estudantes para os desafios que encontrarão em seus próprios caminhos.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	17
CAPÍTULO I - “SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O IMPACTO DA PANDEMIA”	32
1.1 O Uso das Tecnologias em Sala de Aula	33
1.1.1 O que são as TDIC?	35
1.1.2 A “Lacuna Geracional”	37
1.1.3 As TDIC em prática	40
1.2 Ensino Remoto Emergencial (ERE)	44
1.3 A Formação Docente Crítico-reflexiva	53
CAPÍTULO II - “SOBRE O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO”	59
2.1 O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores	59
2.2 Projetos Associados aos CLDPs da UNESP	62
2.2.1 Teletandem	62
2.2.2 Programa de Língua Inglesa na Unesp (PLIU)	62
2.2.3 Fullbright	63

CAPÍTULO III - “SOBRE OS TEMAS EMERGENTES DOS INSTRUMENTOS DE COLETA”	65
3.1 Os Diários Reflexivos	67
3.1.1 O diário de Julia	68
3.1.2 O diário de Larissa	72
3.1.3 O diário de Isabela	76
3.1.4 O diário de Letícia	80
3.1.5 O diário de Bianca	82
3.1.6 O diário de Giovana	84
3.2 O Encontro Dialogado	86
3.3 A Análise dos Resultados	87
3.3.1 Eixo Temático: Integração de Tecnologia na Educação	87
3.3.2 Eixo Temático: Adaptação e Gamificação das Aulas	89
3.3.3 Eixo Temático: Desafios e Soluções no Ensino Remoto	90
3.3.4 Eixo Temático: Reflexão sobre Práticas Docentes	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS	94
REFERÊNCIAS	98
ANEXOS	
A. Os Diários Reflexivos	105

1. Julia	105
2. Larissa	114
3. Isabela	124
4. Letícia	131
5. Bianca	141
6. Giovana	143
B. A Transcrição do Encontro Dialogado de 17 de Abril de 2023	150
C. Protocolo de Pesquisa no Comite de Ética	162

INTRODUÇÃO

No cenário atual, caracterizado por uma profunda imersão tecnológica em escala global, observa-se que a sociedade contemporânea está intrinsecamente conectada e em um processo de expansão contínua, dinâmica essa significativamente propulsionada pelos avanços digitais que se infiltram e fundamentam os aspectos mais rotineiros e essenciais da existência humana. Este fenômeno reflete não apenas uma transformação nas interações sociais e na disseminação de informações, mas também ressalta a dependência crescente em tecnologias digitais para a realização de atividades cotidianas, desde as comunicações interpessoais até as transações comerciais e o acesso ao conhecimento. À medida que esses recursos tecnológicos se tornam mais integrados e indispensáveis no dia a dia das pessoas, eles remodelam não apenas as estruturas sociais e econômicas, mas também os paradigmas culturais e educacionais, estabelecendo um novo marco na evolução da sociedade.

A adesão de tecnologias digitais nas mais variadas facetas da vida humana tem provocado uma transformação paradigmática na forma como interagimos, disseminamos conhecimento, exercemos nossas profissões e, de modo mais evidente, na maneira como adquirimos novas aprendizagens. Dentro deste contexto evolutivo estabelecemos a nossa pesquisa, a qual emerge da intensificação do debate acerca da implementação dessas ferramentas tecnológicas no domínio educacional, que a seguir destacamos com um enfoque particular nas dinâmicas de ensino e aprendizado de idiomas e culturas estrangeiras, temas tangentes para o presente trabalho. Trazemos para o debate contornos de relevância primordial, atravessando as fronteiras do discurso acadêmico para se posicionar como uma questão de interesse político e social.

O papel das tecnologias digitais na educação refletem uma conscientização crescente sobre seu potencial para remodelar metodologias de ensino, promover a inclusão e democratizar o acesso ao conhecimento, estimulando, assim, uma reflexão profunda e abrangente sobre as práticas pedagógicas contemporâneas e seu alinhamento com as exigências e peculiaridades do século XXI.

Em Salomão (2011), a pesquisadora analisou os efeitos da globalização no ensino de línguas estrangeiras, focando nas competências interculturais historicamente integradas à educação linguística. Destacou como a tecnologia, já fundamental na promoção da interação

cultural, ganha nova importância com o avanço das interações on-line, tornando as barreiras geográficas ainda mais irrelevantes. Este estudo revela a transformação dos paradigmas de ensino de línguas estrangeiras e a própria noção de culturas estrangeiras frente à globalização e tecnologia, sugerindo a necessidade de adaptar as práticas pedagógicas às realidades de um mundo interconectado. Salomão afirma que:

Nesse sentido, seria importante para o ensino e aprendizagem de línguas romper com a visão essencialista de cultura [...] Entender cultura como híbrida, em movimento, dinâmica, fluida e variável na relação interpessoal, a nosso ver, viria ao encontro das necessidades de comunicação intercultural no mundo contemporâneo. E, para que isso se concretize no ensino de línguas, necessitamos de pedagogias críticas calcadas no pragmatismo dos encontros interculturais (mediados pelas novas tecnologias) (Salomão, 2011, p. 252).

A relevância de uma abordagem pedagógica intercultural crítica, que esteja alinhada ao dinamismo da sociedade atual, foi enfatizada por Aragão e Cajazeira (2015). Nesse trabalho, os autores exploram a aplicação prática das tecnologias em ambientes educacionais, apresentando relatos de professores de inglês em diferentes estágios de sua formação profissional sobre o emprego das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), levando em conta o contexto específico de cada educador. A pesquisa sugere que a exposição precoce a tecnologias modernas pode atenuar potenciais resistências durante a formação continuada de professores, partindo do princípio de que a familiaridade com as ferramentas digitais desde o início da carreira docente facilita a integração desses recursos no processo educativo.

No entanto, essa experiência também revelou desafios na integração de recursos digitais no ensino de inglês, especialmente devido à falta de disponibilidade de recursos tecnológicos ou à restrição de acesso para os professores. Essa constatação aponta para uma lacuna significativa entre o ideal pedagógico de incorporar práticas inovadoras de ensino e a realidade operacional enfrentada por muitos educadores, ou ademais, o fato de que “[...] **alguns professores não se sentem preparados para o uso dessas tecnologias em suas aulas**” (Aragão; Cajazeira, 2015, p. 314, grifo nosso).

Essa dificuldade em incorporar tecnologias no ensino pode ser interpretada como um sintoma de um letramento digital deficiente. Zacharias (2016, p.16) nos apresenta o letramento digital como a capacidade de usar tecnologias de forma eficaz para buscar, avaliar, criar e comunicar informações. Entre os educadores, quando há uma lacuna nesse letramento, podem haver dificuldades a ser superadas antes da proficiente utilização das TDIC, como o apontado por

Xavier (2002, p.4). Mas, gostaríamos de salientar que, assim como o autor aponta em seu texto ao afirmar que “os tipos de letramentos mudam porque são situados na história e acompanham a mudança de cada contexto tecnológico, social, político, econômico ou cultural em uma dada sociedade” (Xavier, 2002, p.4), acreditamos que as atualizações frente às tecnologias e práticas devem ser recontextualizadas com frequência, a fim de acompanhar essas mudanças.

Ao buscar sobre as políticas públicas que tangem especificamente o ensino de língua inglesa no Brasil, encontramos a produção das pesquisadoras Gimenez *et al.* (2016), que enfatizam a necessidade de compreender essas diretrizes não apenas como prescrições curriculares, mas como práticas sociais que devem ser interpretadas e assimiladas pelos agentes educacionais. As autoras ainda afirmam, com base em experiências intersocioculturais em programas internacionais, que “o ensino de Inglês em escolas brasileiras é levado em condições abaixo do ideal, uma situação que precisa ser alterada.” (Gimenez *et al.*, 2016, p. 223 , tradução nossa¹), ao passo que denotam muitas ações as quais estavam em voga na época para remediar tal deficiência, com uma discussão atravessada por temas como interculturalidade, hegemonia e legitimação das variedades linguísticas, como o *English as Lingua Franca* (ELF). É possível observar que:

Enquanto o campo acadêmico debate se a comunicação em língua franca pode levar à caracterização de uma nova variedade do inglês (e sua legitimação por meio de livros de gramática, dicionários e testes reconhecidos internacionalmente), o mundo prático da implementação de políticas, embora liderado por acadêmicos, continua com o que está disponível, reforçando assim a tradição no ensino da língua inglesa que favorece as variedades de falantes nativos (Gimenez *et al.*, 2016, p. 226, tradução nossa²).

A crítica das pesquisadoras sugere a necessidade de um replanejamento das políticas públicas que reconheça a realidade multifacetada dos contextos educacionais brasileiros para que o ensino de inglês no Brasil alcance seu potencial pleno. Contudo, também salientam que há esforços para diminuir essa lacuna entre o que é discutido pelos acadêmicos e o que está disponível para os profissionais atuantes no Brasil, embora muitas das oportunidades enfoquem no esforço quantitativo de abranger o maior número possível de interessados em detrimento de

¹ No original: “the teaching of English in Brazilian schools is carried out in less than ideal conditions, a situation in need of change”

² No original: “While the academic field debates whether lingua franca communication can lead to the characterization of a new variety of English (and its legitimation through grammar books, dictionaries, and internationally recognized tests), the practical world of policy enactment, although led by academics, carries on with what is available, thus reinforcing the tradition in English language teaching that favors native speaker varieties.”

preocupações qualitativas. Esse enfoque em estratégias massificadas pode inadvertidamente perpetuar práticas tradicionais de ensino de língua inglesa, que não necessariamente atendem às demandas de interculturalidade atuais, competência comunicativa e apropriação crítica da língua. As práticas mais convencionais, centradas na gramática e na memorização, continuam a prosperar, em detrimento de metodologias mais inovadoras e interativas que poderiam preparar melhor os alunos para os desafios contemporâneos de comunicação global. (Gimenez *et al.*, 2016., p. 231).

A leitura de Mendes e Finardi (2018) aprofunda e expande essa discussão sobre o currículo ao passo que as autoras compreendem que parte do problema com as técnicas tradicionais de ensino e aprendizagem de língua inglesa nas escolas também atravessa esferas críticas e ideológicas. As pesquisadoras afirmam que “Uma questão que surge da educação linguística crítica descrita acima é como conciliar o ensino de uma língua com um foco tanto crítico (empoderador) quanto instrumental (puramente linguístico)” (Mendes; Finardi, 2018, p. 56, tradução nossa³) e que essa mesma dicotomia pode ser aplicada para a tecnologia, tendo em vista que, por vezes, seu acesso também pode ser observado como crítico (casos onde o uso das TDIC é feito de forma integrada e complementar ao currículo) ou instrumental (onde os recursos digitais são utilizados apenas de forma superficial). As autoras continuam:

Portanto, os professores se encontram em uma situação muito desafiadora e talvez desconfortável, onde têm que ser professores e alunos ao mesmo tempo para aprender esses novos valores de seus próprios alunos [...]. Professores que conseguem entender sua própria identidade e cultura como híbridas têm mais chances de promover uma melhor integração e valorização das diferenças entre si, mas também dentro de si mesmos (Mendes; Finardi, 2018., p. 57, tradução nossa⁴).

As pesquisadoras concluem seu pensamento com a sugestão de:

[...] uma revisão dos currículos dos programas de formação de professores de inglês como língua estrangeira com o objetivo de promover a educação de professores de uma maneira crítica, reflexiva e digitalmente letrada, de modo a capacitar os professores a fornecer uma educação linguística apropriada e

³ No original : “One issue that emerges from the critical language education described above is how to reconcile the teaching of a language with both a critical (empowering) and an instrumental (purely linguistic) focus.”

⁴ No original : “Therefore, teachers find themselves at a very challenging and maybe uncomfortable situation, where they have to be teachers and students at the same time in order to learn these new values from their own students [...]. Teachers who are able to understand their own identity and culture as hybrid are more likely to promote a better integration and enhancement of differences between each other but also within oneself.”

mediação para o contexto atual de novas práticas sociais (Mendes; Finardi, 2018., p. 58, tradução nossa⁵).

Posteriormente, diante da pandemia global⁶ e seus impactos, a importância das TDIC nas discussões acadêmicas sobre ensino e aprendizagem ganhou destaque, tornando-se essenciais para garantir a continuidade educacional em meio ao distanciamento social obrigatório. No entanto, a necessidade urgente de integrar efetivamente essas tecnologias no contexto educacional, diante da crise sanitária, suscitou diversos questionamentos sobre sua aplicação, acessibilidade e eficácia na promoção de uma educação de qualidade.

O que antes era trabalhado em sala de aula com o uso das TDIC para tornar o conteúdo mais atraente, agora se tornaram as principais ferramentas de contato entre professor e aluno, além da apresentação, avaliação e *feedback* do conteúdo. Os autores ainda remarcam que, em maior ou menor grau, as mudanças impostas pelo estado pandêmico afetaram todas as aulas e o modo de ensinar de todos os profissionais envolvidos.

Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 140) sugerem que:

o legado que o ensino remoto emergencial, imposto pela pandemia, deixa é que as aulas devem permanecer no formato presencial, para que haja contato e interações entre todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, embora as tecnologias como recursos didáticos e pedagógicos se farão mais presentes no período pós-pandêmico.

Observa-se, com certa reserva crítica, a adoção do termo "legado" pelos autores ao discutir os desdobramentos do Ensino Remoto Emergencial (ERE) no contexto pós-pandêmico. Tal escolha lexical, embora busque conferir um sentido de herança ou contribuição duradoura dos eventos da história mundial recente, pode inadvertidamente mascarar a complexidade e a multiplicidade das consequências advindas dessa crise global.

Rabello (2021) acredita que, apesar do sentimento de angústia inicial provocado pela mudança paradigmática do ensino, o primeiro ano de aplicação do modelo de ERE promoveu uma aceleração no processo que já vinha acontecendo, de forma mais tímida, de implementar recursos digitais ao ensino e aprendizagem. A autora pontua que:

⁵ No original : “[...] a review of EFL teacher education programs' curricula in order to promote teacher education in a critical, reflexive and digitally literate fashion so as to equip teachers to provide an appropriate language education and mediation for the current context of new social practices.”

⁶ A pandemia global refere-se ao surto mundial do novo coronavírus (SARS-CoV-2), que causa a doença conhecida como COVID-19, evento de saúde pública que teve início no final de 2019. A pandemia teve impactos sem precedentes em diversos aspectos da vida global, afetando sistemas de saúde, economias, educação, e a vida social, ao incluir medidas cautelares de *lockdowns*, quarentenas e distanciamento social.

Plataformas para comunicação síncrona como *Zoom* e *Google Meet* se tornaram muito populares durante a pandemia, possibilitando a interação síncrona entre professores e estudantes por meio de voz e imagem, se assemelhando à comunicação na sala de aula presencial. A combinação de plataformas de comunicação síncrona e assíncrona, como as videoconferências e os AVAs, propiciam ambientes ricos em interação para a aprendizagem colaborativa e o desenvolvimento de práticas educacionais mediadas por tecnologias digitais (Rabello, 2021, p. 72).

Houve, então, uma difusão de plataformas, aplicativos e ferramentas on-line que já estavam disponíveis para utilização anteriormente, mas que, tendo em vista que sua principal função é emular um ambiente presencial, não eram utilizadas com frequência. A partir do momento que o remoto se tornou o “novo normal”, as mesmas ganharam um novo “status” e foram de importância ímpar para diminuir a distância transacional, conceito teórico formulado por Michael Moore. Esse conceito refere-se ao espaço psicológico e comunicacional existente entre instrutores e aprendizes em ambientes de aprendizagem onde não há contato presencial (Moore, 1993, p. 2).

A professora Rabello (2021) nos apresenta uma adaptação proposta por Tucker (2020) do modelo instrucional dos 5 Es de Bybee (2006, *apud* Rabello, 2021, p.75) para a construção de experiências de aprendizagem virtual, com foco na educação on-line e no engajamento ativo dos alunos, incorporando ferramentas como *Padlet*⁷ e *Google Classroom*⁸. Tucker estrutura a aula em cinco fases: Engajar, Explorar, Explicar, Elaborar e Examinar (Avaliar), que reproduzimos no Quadro 1 a seguir, detalhando atividades e recursos para cada etapa.

Quadro 1. Modelo dos cinco Es (Adaptado de Tucker, 2020 *apud* Rabello 2021)

Estágios	Ações/Atividades	Recursos Digitais
Engajar	<i>Brainstorming</i> Questionamentos e discussão Acionamento de conhecimento prévio dos estudantes	<i>Padlet</i> ; <i>Google</i> <i>Classroom</i> (Pergunta); <i>Mentimeter</i>

⁷ Padlet é uma ferramenta digital interativa que permite aos usuários criar e colaborar em murais virtuais, onde podem postar textos, imagens, links e vídeos. Disponível no site: <https://www.padlet.com>.

⁸ Google Classroom é uma plataforma gratuita de educação que integra tarefas, distribuição de conteúdo e comunicação entre professores e alunos, facilitando o aprendizado on-line. Disponível no site: <https://classroom.google.com>.

Estágios	Ações/Atividades	Recursos Digitais
Explorar	Pesquisa Assistir vídeos Ler artigos Discussão Colaboração	Pesquisa na Internet <i>YouTube</i> Apresentações multimídia <i>Sites da web</i> para ensino de línguas
Explicar	Sessões síncronas por videoconferência Videoaulas	<i>Google Meet</i> ou <i>Zoom</i> ; <i>Screencastify</i> ; <i>YouTube</i> ; <i>Flipgrid</i>
Elaborar	Fazer conexões Aplicar o conhecimento em novas situações Explicar Elaboração de conteúdos para estudo e revisão feito pelos estudantes	<i>Quizziz</i> Ferramentas <i>Google for Education</i> <i>Flipgrid</i> <i>Quizlet</i> <i>Kahoot</i>
Examinar (Avaliar)	Avaliações formativas <i>Quizzes</i> Reflexões em vídeo <i>Tickets</i> de saída virtuais	<i>Quizziz</i> <i>Kahoot</i> <i>Google Forms</i> <i>Socrative</i> <i>Flipgrid</i>

Fonte: Rabello (2021).

Dada a vastidão de materiais e ferramentas on-line, o docente de idiomas não necessita produzir todos os recursos para suas classes (Rabello, 2021, p. 75). Ele pode optar pela curadoria de conteúdos da *web*, selecionando, ajustando e distribuindo esses materiais conforme as demandas dos alunos. Como observado no Quadro 1, não é imprescindível a adesão a um único instrumento digital; ao contrário, o educador pode e deve diversificar, apostando em ferramentas variadas que promovam a aprendizagem cooperativa, centrada no diálogo, interação entre os envolvidos e na criação de tarefas originais.

Concomitantemente, um ponto que se levantou na luz da época foi a desigualdade de oportunidades e a falta de acesso a todos os recursos disponíveis. Ribeiro (2021) publicou um ensaio no qual retrata os *ciclos de precariedade* enfrentados pelas instituições de ensino no país. A autora denuncia em seu texto que, por décadas, o ensino e as tecnologias desconstruíam-se nos corredores estudantis, mas que o problema se maximiza no período pandêmico ao não prover amplo e irrestrito acesso à educação a toda a comunidade, ao mesmo tempo em que não capacita ou instrui os profissionais da área em sua utilização. Na sequência, esclarece que:

Chamamos aqui de “ciclos da precariedade” aos retornos espirais que fazemos, sempre sobre o precário, ao mudar de modalidade de ensino. Assenta-se sobre a escassez a escola presencial, em sua falta de equipamentos, recursos e qualificação, de modo generalizado; mantém-se na precariedade a escola no modo remoto, não-presencial, agora por motivo de força maior, quando não temos recursos, qualificação e equipamentos que deem conta de nossas mais prementes necessidades, tais como, evidentemente, alcançar todos os estudantes matriculados na instituição, por meio de recursos tecnológicos de acesso e posse amplos (Ribeiro, 2021, p. 3).

Os recursos disponíveis em cada escola se mantinham com o básico necessário, com muitos materiais inclusive sendo negligenciados, sem manutenção ou atualização necessária, os tornando rapidamente obsoletos. As quantidades, também, não eram adequadas para a realidade escolar, e o uso em salas de aula presenciais era esporádico (Ribeiro, 2021, p.4). Com a pandemia, a preocupação com a formação de professores capacitados para o ensino remoto tornou-se pauta, como exploraram Ludovico, Nunes e Barcellos (2021). Capacitações que antes eram eletivas, como os multiletramentos e o letramento digital (Soares *et al.*, 2020), tornaram-se obrigatórias e essenciais para a manutenção do ERE, a fim de não apenas garantir o acesso, mas também a qualidade do ensino.

Tais questionamentos e desafios, favorecidos pela máxima de que o que pensávamos sobre tecnologia ontem não é o mesmo que pensamos hoje, promovem uma mudança de paradigmas crítico-sociais e motivaram a investigação aqui presente, de forma a responder a seguinte questão: buscando contribuir para o desenvolvimento de um ensino de idiomas, sobretudo o inglês como língua estrangeira, que se adapte às demandas do período pós-pandêmico e que prepare uma nova geração de educadores para essa era digital, qual o impacto das tecnologias nas práticas pedagógicas e percepções de futuros professores?

Com base no entendimento preliminar de que, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), uma universidade pública deve estruturar-se em torno de três pilares fundamentais, sendo estes o ensino, a pesquisa e a extensão e, uma vez que o curso de Letras visa habilitar seus discentes ao trabalho com uma língua estrangeira moderna alinhada com o desenvolvimento das habilidades e competências pressupostas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), para atuação no ensino básico, é através do Centro de Línguas

e Desenvolvimento de Professores (referido a partir de agora apenas como CLDP⁹), da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (UNESP), que os discentes interessados têm a oportunidade de vivenciar, em primeira mão, o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Apesar de a ação extensionista CLDP na Unesp Assis abarcar o ensino de sete línguas estrangeiras diferentes em sua atual configuração e, tendo em vista a finalidade deste estudo, focaremos nos processos de desenvolvimento de discentes que almejam atuar como professores de Língua Inglesa no ano de 2023. As alunas atuantes cursaram o segundo, terceiro e quarto anos do curso de Letras no respectivo período e serão doravante citadas no transcorrer do texto apenas como professoras-tutoras. Tal termo, ainda em discussão na literatura da área, foi aqui adotado com exclusiva finalidade de diferenciar as participantes da pesquisa dos demais alunos do curso de Letras e/ou demais professores.

A seleção das participantes decorreu de um edital composto por três fases, sendo elas: a) a avaliação dos históricos escolares dos discentes interessados, b) realização de uma entrevista na língua estrangeira alvo (inglês) e, c) apresentação de uma aula-modelo¹⁰ sobre tema previamente escolhido. Frisamos aqui que, nesse terceiro momento, as candidatas oportunizaram não apenas apresentar seus conhecimentos quanto à prática docente e domínio linguístico, como também seu conhecimento e aptidão quanto ao uso de recursos disponíveis no ensino. Os selecionados foram, então, atribuídos às salas de aula de acordo com seus níveis de coeficiente de rendimento linguístico documentado e as habilidades apresentadas durante a seleção, tendo em vista o desempenho apresentado durante a graduação e a aula-modelo apresentada como parte do processo de seleção.

Como observado no artigo quarto da Resolução de 07 de Março 2018 (UNESP, 2018) que dispõe sobre a criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp, um de seus objetivos específicos é “constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, **os quais envolvam a**

⁹ Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) constituem-se como uma ação extensionista da UNESP, vinculada à PROEC, que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/centro-de-linguas/>

¹⁰ A aula-modelo requisitada como parte integrante do processo de seleção de professores-tutores segundo o edital de 2023 consistiu em uma prova didática de dez minutos de duração sobre um tópico a escolha do candidato dentro os disponibilizados no conteúdo programático do curso de inglês básico do CLDP, com o objetivo de avaliar o planejamento de aulas, produção de materiais didáticos e execução da aula de forma geral.

interação dialógica com os participantes dos estudos” (grifo nosso). De tal forma, as atividades desenvolvidas durante nosso estudo buscaram manter um ambiente dialógico com as professoras-tutoras, de forma a garantir certo nível de autonomia em suas escolhas didáticas, sobretudo no regente a abordagem metodológica aplicada em suas aulas e os materiais elaborados para melhor alcançar os objetivos linguísticos previamente estabelecidos para determinado nível. Para o bom desempenho em vista da abordagem pouco intrusiva supracitada, fez-se fundamental o acompanhamento pedagógico de um supervisor docente atuante na graduação e da área do idioma adequado, em que o mesmo pode, seja em reuniões presenciais ou através de plataformas digitais, auxiliar as professoras-tutoras em suas atividades competentes da ação extensionista.

Foi proposto às participantes da pesquisa, também, o dever de determinar os recursos digitais a serem utilizados para seu suporte e otimização, quando e da forma que sentissem adequados.

Nesse ponto, devemos levar em consideração que o professor em formação inicial pode apoiar-se em sua “*cultura de aprender línguas*” (Barcelos, 1995, p.38). Segundo Ana Maria Barcelos, o termo é adequado para referir-se à “investigação das crenças dos aprendizes sobre como se deve aprender língua estrangeira”, ou seja, baseando-se em suas experiências anteriores em momentos de aprendizagem, o aprendiz de língua estrangeira já traz consigo uma bagagem curricular que o mesmo acredita que seja “o adequado”. Almeida Filho (1988 *apud* Barcelos, 1995) esclarece o conceito de cultura de aprender ao afirmar que:

Qualquer que tenha sido o método usado pelos nossos professores quando começamos a aprender uma língua estrangeira, ele tenderá a se transformar na maneira (“natural” e inconsciente) de aprender línguas. Essa é a manifestação de um princípio pelo qual, na ausência de uma postura bem fundamentada e crítica sobre o aprender línguas, fazemos o que vimos ser feito conosco. A tecnologia informal de aprender e ensinar faz parte de um quadro referencial organizado ou esquema prévio sobre esse tipo de problema (Almeida Filho, 1988, p. 26 *apud* Barcelos, 1995).

Como o professor em formação encontra-se em posição, por vezes, sobreposta (ora aluno ora professor), é comum que esses profissionais recorram à reciclagem de materiais didáticos desatualizados e adotem abordagens de ensino obsoletas que foram utilizadas durante seus primeiros anos de aprendizagem de língua estrangeira. Essa dependência de estratégias educacionais antigas, muitas vezes, pode ser reflexo de uma deficiência na autonomia, por vezes, minada pelo sistema em que se encontra, ou de falta de familiaridade com os avanços recentes em

pesquisas pedagógicas e tecnológicas que poderiam otimizar e modernizar suas práticas em sala de aula.

Tal abordagem, ao restringir o potencial educativo, pode prevenir que estudantes aproveitem inovações recentes no campo educacional. Ademais, a adoção indiscriminada de conteúdos e práticas obsoletas pode resultar na inadequação dos futuros profissionais para um mercado global e digital, no qual competências tecnológicas e aprendizagem contínua são imprescindíveis.

Isto posto, ao destacar a seleção de recursos digitais como uma das responsabilidades atribuídas às professoras-tutoras, a participação na ação extensionista visa não apenas encorajar as futuras educadoras a se engajarem com a vasta gama de ferramentas digitais disponíveis, mas também a compreenderem como essas tecnologias podem ser integradas de maneira a enriquecer a experiência de ensino. Adicionalmente, tal iniciativa fomenta uma análise crítica sobre a prática pedagógica e a incorporação efetiva da tecnologia em ambientes educacionais, um processo que se encontra em consonância com os propósitos centrais desta investigação.

Baseamo-nos igualmente, de forma concisa, nos trabalhos de Clandinin e Connelly (2000), que destacam a relevância de o professor ser o narrador de sua própria trajetória profissional. Tal perspectiva transcende a mera transmissão de conteúdos, enfatizando o papel do educador como um agente ativo na análise, interpretação e avaliação contínua de suas práticas pedagógicas. Esse processo visa não apenas o aprimoramento dessas práticas, mas também o desenvolvimento de métodos de ensino mais eficientes (Clandinin, 1996, p.24-25). O professor em uma atividade de reflexão, de acordo com Clandinin, é aquele que considera a sala de aula um espaço de aprendizado para si mesmo, assim como para os estudantes, de forma que se empenha para compreender as necessidades e perspectivas dos alunos, adaptando suas estratégias de ensino para melhor atendê-los. Além disso, esse profissional busca integrar teoria e prática, aplicando os princípios pedagógicos que aprendeu na sua formação ao contexto específico da sala de aula.

Diante do cenário apresentado, a pesquisa aqui exposta tem como objetivo geral contribuir para o desenvolvimento de um ensino de idiomas que se adapte às demandas do período pós-pandêmico e que prepare uma nova geração de educadores para essa era digital ao compreender o impacto das TDIC nas práticas pedagógicas e percepções de futuros professores de idiomas.

Como objetivos específicos, aqui, buscamos analisar a abordagem da literatura sobre a formação do professor crítico-reflexivo, a interação entre tecnologias digitais e formação docente, e o efeito da pandemia nesse contexto; examinar o potencial do CLDP como campo de pesquisa, identificando suas contribuições teóricas e práticas para o ensino de línguas e o desenvolvimento profissional docente; e compreender através da análise dos dados coletados qual o impacto das TDIC na percepção e práticas de professores em formação.

Este estudo foi conduzido sob uma perspectiva fenomenológica de pesquisa qualitativa. A pesquisa qualitativa foi o método escolhido, tendo em vista que “um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada” (Godoy, 1995, p. 62). Essa estratégia permitiu que os dados coletados fossem examinados dentro do seu contexto natural, levando em consideração a complexidade e a multiplicidade de aspectos que caracterizam o ambiente educacional.

A escolha do viés fenomenológico para a presente pesquisa se dá justamente pela necessidade de explorar as experiências vividas dos participantes, sem pré-conceitos ou suposições. Silva, Lopes e Diniz (2008, p. 256) apontam que “a fenomenologia proporciona o saber-compreensão, que se fundamenta no rigor, pois procura valorizar o ser na sua singularidade, uma vez que se preocupa com o que se repete, com o que se manifesta”.

No contexto deste estudo, que se concentra na reflexão das professoras-tutoras sobre a aplicação de recursos digitais no ensino de língua inglesa e em sua formação docente, há uma multiplicidade de experiências e percepções possíveis, compreendendo diversas manifestações. Fez-se necessário, portanto, um método que permitisse a captura dessas experiências em sua pureza e complexidade.

Aqui, a fenomenologia nos proporcionou a oportunidade de suspender nossas crenças e preconceitos, permitindo que as experiências dos participantes da pesquisa se tornassem o foco principal da análise dos dados coletados, permitindo que a mesma fosse mais profunda e autêntica, próxima das vivências relacionadas ao uso de recursos digitais na prática docente dentro da ação extensionista que se aplica. Além disso, permitiu uma compreensão mais robusta das diversas formas como as TDIC podem ser percebidas e aplicadas pelas professoras-tutoras, contribuindo para a literatura da área.

Para uma abordagem efetiva, os instrumentos de coleta de dados determinados foram encontros dialogados e a implementação de diários reflexivos, ferramentas metodológicas

escolhidas por sua capacidade de permitir o acesso direto às experiências, percepções e reflexões dos participantes, de forma coletiva e introspectiva, respectivamente. No decorrer da pesquisa, no entanto, ocorreu perda de parte dos dados referentes aos encontros dialogados do meio (avaliação de desenvolvimento) e encerramento de semestre, de forma que apenas um encontro pode ser . Tal perda, apesar de irreparável, foi compensada com o detalhamento dos diários reflexivos e na análise do encontro inicial a luz dos temas de pesquisa levantados.

Para a análise dos dados coletados, então, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, tal como proposto por Bardin (1977, p. 38), que a descreve como “conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” e que intenciona levantar indicadores sistêmicos que possam facilitar a inferência de conhecimentos sobre as condições de produção e recepção dessas mensagens, aqui não apenas a refletir sobre as percepções que circundam os objetos e fenômenos observados, mas também elucidar as condições sob as quais tais comunicações ocorrem.

Nessa perspectiva, seremos capazes de identificar e compreender não apenas os elementos isolados, mas as interações, conexões e influências mútuas que emergem quando os recursos digitais são incorporados nas práticas de ensino de línguas, em um contexto pós-pandêmico. Assim, a abordagem interpretativa propicia um retrato mais fidedigno e abrangente do impacto das tecnologias digitais na formação docente e no processo de ensino-aprendizagem na contemporaneidade.

Com um foco especial na interação entre a pedagogia, a formação docente e a tecnologia, nossa pesquisa pautou-se, especificamente, em uma atualização bibliográfica sobre os temas pertinentes à formação de futuros educadores e no debate acadêmico em torno da utilização consciente de TDIC na educação contemporânea, sobretudo no contexto de ações extensionistas, como o CLDP; na leitura de documentos oficiais sobre os Centros de Línguas e seu histórico dentro da UNESP; além de uma maior compreensão dos processos formativos que auxiliam na construção de competências didáticas e nos processos que desencadeiam a formação de professores reflexivos e críticos, através da leitura dos diários autorreflexivos das participantes da pesquisa. De forma sistemática, organizamos os capítulos, a seguir apresentados, de forma a refletir as pautas anteriormente citadas:

No Capítulo I, “Sobre a Formação Docente Crítico-reflexiva, Tecnologias Digitais e o Impacto da Pandemia”, a ênfase será dada à atualização bibliográfica, centrando-se especialmente

na formação do professor crítico-reflexivo, na relação entre tecnologias digitais e formação de professores, além do impacto da pandemia nesse processo. Este capítulo busca contextualizar o estudo dentro do panorama atual da educação, em que transcorremos o histórico do uso da tecnologia na educação em um momento pré-pandemia, a instalação do ERE durante o período pandêmico e os impactos do pós-pandemia, evidenciando como as recentes mudanças sociais e tecnológicas influenciam a preparação de educadores capazes de responder de forma efetiva às demandas contemporâneas.

Ao abordar sobre a formação crítico-reflexiva de professores, trazemos a utilização de diários autorreflexivos como forma de promover o pensamento crítico na formação docente, destacando como essa atividade foi fundamental para que as professoras-tutoras avaliassem e aprimorassem suas práticas pedagógicas de maneira contínua.

Com esta análise bibliográfica visamos, portanto, fornecer um alicerce teórico que sustente nosso estudo, alinhando as discussões contemporâneas sobre educação, tecnologia e a formação de um educador crítico-reflexivo às necessidades emergentes do cenário pós-pandêmico.

No Capítulo II, “Sobre o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores e Contextualização do Campo”, trazemos a análise dos documentos oficiais do Centro de Línguas, abrangendo seu histórico, bem como os projetos e programas associados que se revelam fundamentais para compreender o contexto em que se insere a pesquisa. Este capítulo visa fornecer uma visão abrangente da ação sob a qual se transcorre o estudo, destacando sua evolução ao longo do tempo, os objetivos que norteiam sua criação e desenvolvimento, e como estes se alinham com as necessidades educacionais e sociais atuais.

Através do exame dos documentos oficiais, foram identificadas as políticas, estratégias e diretrizes que moldam a operacionalização do CLDP, permitindo uma compreensão das intenções educacionais e pedagógicas subjacentes. A análise busca elucidar, também, como os programas e projetos implementados pelo centro contribuem para a promoção da educação linguística e intercultural, além de examinar seu papel na formação de professores capacitados para enfrentar os desafios do ensino de línguas na contemporaneidade. Esta investigação documental proporciona um panorama essencial para a compreensão das dinâmicas institucionais e pedagógicas que circundam o centro de línguas, estabelecendo um pano de fundo crítico para a análise subsequente da pesquisa.

No Capítulo III, “Sobre os Temas Emergentes dos Instrumentos de Coleta”, exploramos as percepções e transformações vivenciadas pelas participantes, conforme reveladas através dos diários reflexivos e enriquecidas pelas questões que emergiram no encontro dialogado. Este segmento se debruça sobre a análise dessas narrativas pessoais e discussões colaborativas, buscando compreender a evolução das competências pedagógicas das professoras em formação.

Com a leitura dos diários reflexivos, obtemos um panorama das jornadas de aprendizado e desenvolvimento profissional das participantes, identificando como elas articulam seus desafios, conquistas e reavaliações de práticas e crenças educacionais, evidenciando a reflexão contínua e o diálogo. Ademais, este capítulo destaca as principais temáticas emergentes, articulando como essas experiências contribuem para o aprimoramento das práticas pedagógicas.

A abordagem adotada encontra sua função social ao transcender a esfera acadêmica, posicionando-se como um elo crítico entre a teoria e a prática educacional na formação de professores de línguas. Ao focar na construção de competências crítico-reflexivas entre as professoras-tutoras dentro da ação extensionista, o estudo responde diretamente à necessidade de preparar profissionais capazes de se adaptar e responder às dinâmicas e exigências do mundo contemporâneo.

A partir dessa perspectiva, nossos resultados procuram não apenas enriquecer o corpo de conhecimento acadêmico com reflexões sobre o impacto pós-pandêmico na formação docente, mas também oferecer dados práticos para a evolução de sua práxis.

CAPÍTULO I - “SOBRE A FORMAÇÃO DOCENTE CRÍTICO-REFLEXIVA, TECNOLOGIAS DIGITAIS E O IMPACTO DA PANDEMIA”

A percepção e a compreensão da profissão docente evoluem em conformidade com o avanço da sociedade, conforme destacado por Tanuri (2000). Nesse contexto dinâmico, surge uma necessidade premente de equipar os educadores para que se tornem impulsionadores do pensamento crítico-teórico. Historicamente, a ênfase na formação docente tem sido colocada na reprodução de princípios e práticas educacionais estabelecidos (Saviani, 1997). Para Saviani, o professor tem um papel central na mediação do conhecimento, e sua função é transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade de forma sistemática. Entretanto, com o surgimento e a aceleração das transformações tecnológicas, culturais e sociais, essa abordagem de formação docente não é mais suficiente.

Agora, mais do que nunca, os professores precisam ser equipados com habilidades para estimular o pensamento crítico entre os alunos, permitindo que estes se tornem aprendizes autônomos e participantes ativos em suas próprias jornadas educacionais. Isso requer uma mudança na formação dos professores, para que eles se tornem não apenas transmissores de informações, mas também facilitadores da aprendizagem, como exposto por Ulrich e Cole (1987, p. 37) ao afirmarem que:

Uma aproximação mais empreendedora como alternativa para o ensino tradicional é aquela na qual se requer que o instrutor (professor) transforme-se em um facilitador do processo de aprendizagem. Tal aproximação exige o uso de exercícios de aprendizagem como jogos em papéis, simulações de gerenciamento, exercícios estruturados ou focados em situações de feed-back nos quais o estudante deve tomar um papel ativo. O tradicional papel do estudante de "escutar e tomar nota" é minimizado.

Levando em consideração as transformações político-sociais e do vertiginoso avanço da sociedade, a figura do professor também passa a ser questionada em suas competências e habilidades, assim como cobrada para manter-se atualizada em relação aos conteúdos teóricos. Nesse contexto, como apontado por Saccomani e Coutinho (2015, p. 236), o papel do educador se consolida como o facilitador, cujo objetivo é “promover e facilitar as experiências do educando, pois, desse modo, ele produzirá os conhecimentos que lhe permitirão realizar novas experiências”.

A fim de melhor compreender o papel do professor facilitador e como esse conceito se aplica ao uso das tecnologias em sala de aula, apresentamos um breve histórico a seguir:

1.1. O Uso das Tecnologias em Sala de Aula

A tecnologia passou a moldar a forma como as pessoas interagem, comunicam-se, trabalham e aprendem, como apontado por Araujo e Vilaça (2016) e, levando em consideração o trabalho de Bauman (2011), podemos concluir que vivemos em uma sociedade em constante mudança, onde estruturas tradicionais e padrões de comportamento se desintegram e se reformulam rapidamente. Esse ambiente fluido é impulsionado, em parte, pelos rápidos avanços tecnológicos e, esse cenário, coloca um imperativo para os educadores se atualizarem não apenas nos conteúdos disciplinares que lecionam, mas também quanto às metodologias de ensino que incorporam esses avanços tecnológicos em resposta a tal fluidez.

No contexto da "Sociedade em Rede", de Castells (2009), o autor postula que estamos passando por uma revolução da informação, na qual o conhecimento e a informação tornam-se centrais. A capacidade de acessar, interpretar e aplicar a informação é crucial. Professores, como agentes de transmissão de conhecimento, precisam estar adaptados a esta nova realidade. A forma como a aprendizagem ocorre na sociedade em rede é fundamentalmente diferente. A aprendizagem pode ser distribuída, colaborativa e interconectada, refletindo a natureza em rede da sociedade.

Como Castells (2009) sugere, a globalização e a questão da identidade são fundamentais e os educadores precisam não apenas se adaptar às mudanças tecnológicas, mas também entender e responder aos desafios culturais, sociais e políticos trazidos pela globalização. A sugestão é, então, para uma formação de professores mais robusta, a fim de abordar temas complexos com a devida consideração.

Contudo, o autor espanhol já destacava que “[e]scolas e universidades, paradoxalmente, são as instituições menos afetadas pela lógica virtual embutida na tecnologia da informação, apesar do uso previsível quase universal de computadores nas salas de aula” (Castells, 2009, p. 486), devido à importância da interação social e do espaço físico para a troca de conhecimento e aprendizagem. Ainda que de forma pioneira aos seus contemporâneos, Castells (2009, p. 487) já previa que:

O que está surgindo, porém, nas universidades de qualidade é a combinação do ensino on-line à distância com o ensino in loco. Isso significa que o futuro da educação superior não será on-line mas em redes entre nós de informática, salas de aula e o local onde esteja cada aluno. A comunicação mediada por computadores está se difundindo em todo o mundo, embora apresente uma geografia extremamente irregular [...] Dessa maneira, alguns segmentos das sociedades de todo o globo, por ora concentrados nos estratos profissionais superiores, interagem entre si, reforçando a dimensão social do espaço de fluxos.

A intensificação e aceleração da interação entre os diversos segmentos da sociedade e o ambiente globalizado emergem, de forma compreensível, como consequências diretas do contínuo avanço tecnológico. No entanto, à luz da época, destacava-se a carência de um debate profundo e sistematizado acerca das estratégias mediante as quais os docentes poderiam e, por necessidade, deveriam ajustar-se a estas novas circunstâncias, tanto no âmbito de sua formação inicial quanto em sua prática profissional continuada, conforme apontado por Prensky (2004, p. 13). Essa situação sugere que as demandas impostas pela rápida evolução do cenário global podem estar sendo negligenciadas ou abordadas de maneira superficial pela comunidade acadêmica e pelos formuladores de políticas educacionais, apesar da premente necessidade e da significativa importância de se promover uma adaptação eficaz.

Nas aulas de idiomas, principalmente, Mayrink (2021, p. 45) pontua que:

No âmbito específico do ensino e aprendizagem de línguas, esse uso [*das tecnologias*] muitas vezes se dá com o objetivo (mais geral e de senso comum) de “tornar a aula mais dinâmica e inovadora”. No entanto, é frequente observar um sentimento de certa frustração por parte dos docentes quando as experiências de incorporação das tecnologias nas aulas não se revelam tão positivas como haviam previsto e imaginado.

Portanto, para maximizar o potencial das tecnologias dentro do contexto educacional e fomentar uma aprendizagem mais profunda, engajada e empoderadora, torna-se crucial que o educador adote uma abordagem pedagógica inovadora e adaptativa. Isso implica não apenas na integração criteriosa de recursos tecnológicos ao currículo, mas também na reavaliação e no ajuste constante das metodologias de ensino para alinhá-las ao dinamismo do ambiente educativo, às necessidades específicas dos estudantes e às diversas formas de engajamento, incluindo participações presenciais e à distância. (Mayrink, 2021; 2018).

Para melhor compreender o uso de recursos digitais e tecnológicos em sala de aula, precisamos estabelecer primeiramente o que são as TDIC, e como elas se relacionam com a

educação.

1.1.1. O que são as TDIC?

Antes de discutir a conceitualização das TDIC, se faz necessário compreender o que são as Tecnologias da Informação e Comunicação, comumente abreviadas apenas como TIC. As TIC englobam um amplo espectro de processos e dispositivos dedicados à manipulação, armazenamento, transmissão e recuperação de informações em formatos digitais e analógicos, partindo desde de meios tradicionais de armazenamento (papéis, caixas, ficheiros) até avançados dispositivos de processamento, como computadores e a nuvem. As TIC permeiam o cotidiano social, facilitando a gestão de dados e informações. Sardelich (2012, p. 26) explica que:

A expressão Tecnologias da Comunicação alude a toda forma de transmissão da informação como foram em outras épocas os tambores utilizados pelos povos africanos, a fumaça utilizada pelos povos indígenas da América, os pergaminhos, os livros, jornais, revistas, a televisão, o vídeo, as redes de computadores e a rede das redes, que é a Internet.

A autora aqui ilustra, de forma didática, que quando falamos de tecnologias nesse contexto não estamos falando de computadores, exclusivamente, mas sim de ferramentas possíveis para a produção, armazenamento e disseminação de informações. O foco das TIC é hoje, e sempre foi, a comunicação e, sendo assim, sua conexão com a educação e geração de conhecimento perpassa essa realidade.

A integração das TIC na educação visa não apenas a familiarização com as ferramentas tecnológicas, mas também o aproveitamento desses recursos para potencializar a aprendizagem, permitindo uma maior interatividade, ainda que, segundo Sardelich (2012, p. 28) “trabalhar com as TIC em rede não implica, necessariamente, trabalhar de forma interativa e colaborativa”.

Dessa forma, para alcançar os resultados desejados, a autora afirma ser imperativo adotar uma abordagem intencional e focada na expansão da compreensão dos participantes, sejam eles membros de uma equipe ou integrantes de uma comunidade mais ampla, acerca da complexidade e das dinâmicas do mundo em que vivemos, o que exige um esforço contínuo e dedicado para incentivar os participantes não apenas a compartilhar informações, mas também a engajar-se de maneira ativa e significativa com o conteúdo apresentado.

Ademais, Sardelich (2012) sugere ser essencial promover um ambiente onde os participantes sejam estimulados a estabelecer conexões, assumir posições, expressar suas ideias e

sentimentos, e, mais importante, a construir seu próprio conhecimento de forma autônoma e criativa. A partir do reforço contínuo intencional sobre seu uso, as TIC podem se tornar TAC (Tecnologia de Aprendizagem e Conhecimento) ou, ainda, TEP (Tecnologias para o Empoderamento e Participação).

A identificação das TIC como TAC implica para o educador a compreensão de que a transição da sala de aula tradicional para o ambiente virtual transcende a mera transferência de conteúdos de um espaço físico para um digital. Essa mudança exige o reconhecimento do ambiente virtual como um espaço de aprendizagem inovador, que oferece oportunidades únicas para reimaginar e expandir as práticas de ensino e aprendizado previamente confinadas ao contexto escolar físico (Rozenfeld; Evangelista, 2011, *apud.* Mayrink, 2018).

Tal reconhecimento implica uma reavaliação crítica das metodologias pedagógicas, incentivando os professores a explorar as potencialidades pedagógicas das tecnologias digitais para criar experiências de aprendizagem mais ricas, interativas e personalizadas. Assim, é fundamental que os educadores percebam esse novo cenário como um convite para repensar e inovar na forma como o conhecimento é construído e compartilhado, valorizando as TAC não apenas como ferramentas de transmissão de informação, mas como facilitadores de um processo educacional dinâmico, colaborativo e adaptado às necessidades dos aprendizes.

Reig (2012, p. 9) destaca que, além de TIC e TAC, é importante reconhecer a relevante apropriação tecnológica que possibilita maior empoderamento e envolvimento ativo dos indivíduos, introduzindo o termo adicional TEP. Essas tecnologias são projetadas para facilitar a interação, a colaboração e o engajamento entre estudantes e professores, assim como entre os próprios estudantes, tanto em ambientes de aprendizagem presenciais quanto virtuais. A autora destaca ainda que:

Também é necessário avançar no aspecto das TEP, promovendo a integração delas na sociedade para uma democracia eletrônica ou ciberdemocracia mais madura do que a que vivenciamos atualmente. Plataformas como *Actuable*, *Twitter* e *Facebook* têm fornecido, recentemente, exemplos interessantes de como essas ferramentas deveriam ser projetadas (Reig, 2012., p. 10, tradução nossa¹¹)

¹¹ No original: “Es necesario, también, avanzar en el aspecto de TEP, proyectar la integración de las mismas en la sociedad para una democracia electrónica o ciberdemocracia más madura que las que vivimos. Actuable, Twitter, Facebook nos han prestado en los últimos tiempos interesantes ejemplos de cómo deberían proyectarse estas herramientas”.

Ao comparar as TEP com plataformas e redes sociais populares, a autora indica que os recursos aplicados à educação deveriam ampliar seu alcance para além da sala de aula, incentivando a participação cidadã, o acesso democrático e o engajamento social.

Diante do exposto sobre as TIC, TAC e TEP, se faz necessário retomar a questão que dá título a essa seção: o que são as TDIC? A diferença entre TIC e TDIC reside principalmente no adjetivo que qualifica a natureza das tecnologias em cada termo. Enquanto ambas as categorias se referem ao uso de tecnologias para acessar, processar, armazenar e disseminar informações, a distinção se concentra no aspecto digital presente nas TDIC, que especifica que as tecnologias envolvidas são exclusivamente baseadas em sistemas computacionais para funcionar. Tais sistemas incluem computadores, dispositivos móveis (*smartphones* e *tablets*), a internet, *softwares*, aplicativos e plataformas on-line, redes sociais, entre outros recursos digitais. Além disso, enfatizam o papel da digitalização na transformação das práticas de comunicação, ensino, aprendizagem e acesso à informação.

As TDIC, então, podem transcender o seu uso convencional, fomentando ambientes de aprendizagem mais ricos, interativos e engajadores, atuando como TAC, quando são empregadas para promover uma aprendizagem mais ativa, na qual o conhecimento é construído através da interação, pesquisa e colaboração, apoiando-se em recursos digitais, ou TEP, quando os indivíduos se engajam em discussões políticas, sociais e culturais, permitindo uma democratização do acesso à informação e promovendo uma maior inclusão social.

Mayrink (2018, p. 103) conclui que:

É preciso reconhecer que, para o professor que opta por integrar as tecnologias em sua prática docente, o trânsito entre essas diferentes dimensões não constitui um processo necessariamente natural ou isento de dificuldades, pois demanda uma revisão de sua própria percepção dos motivos, finalidades e modos de utilizar a tecnologia no ensino.

Dessa forma, compreendendo que a integração das TDIC não ocorre de maneira uniforme entre todos os segmentos da população, é necessário levantar questões pertinentes sobre inclusão digital, equidade no acesso à educação tecnológica e as estratégias necessárias para mitigar tais desigualdades, sobretudo no referente à formação de professores. Assim, a próxima seção propõe investigar as dimensões e as implicações desse fenômeno, apontado por Parry e Urwin (2011), como uma possível “lacuna geracional”.

1.1.2. A “Lacuna Geracional”

Considerando a terminologia "nativos digitais" proposta por Prensky (2001, p.1), é importante reconhecer que, apesar de seu uso disseminado em discussões anteriores ao nosso trabalho, a validade desse conceito tem sido questionada à luz de revisões e atualizações recentes na literatura da área. A nomenclatura "nativos digitais" e "imigrantes digitais" sugeria, inicialmente, uma distinção entre a geração de estudantes que nasceu depois da difusão de computadores, sendo assim presumivelmente mais adaptada tecnologicamente, e as gerações anteriores, incluindo professores que supostamente demonstram certa resistência ou até mesmo insegurança diante das novas tecnologias. No entanto, essa dicotomia simplista não abrange a complexidade das relações que indivíduos de diferentes idades mantêm com a tecnologia, nem reflete adequadamente as nuances de adaptação tecnológica e competência digital que transcendem limites geracionais (Parry; Urwin, 2011, p. 91). Assim, embora o conceito de "nativos digitais" de Prensky tenha sido empregado para descrever as percepções comuns sobre a familiaridade tecnológica entre alunos e professores, seu uso é cada vez mais visto com ressalvas, considerando a evolução do entendimento sobre a interação humana com a tecnologia no âmbito educacional.

Os resultados de pesquisas atuais, como as de Soares *et al.* (2020) sugerem que essa visão pode ser imprecisa, enfatizando a necessidade de reavaliar essas suposições à luz das realidades da prática docente. Segundo os autores, o uso da tecnologia em sala de aula pode não ter relação direta com uma resistência do profissional, devido a seu apego às tradições, mas sim como forma de manter um nível de autoridade sobre uma nova geração que, em teoria, o/a desafia. Soares *et al.* (2020, p. 101-102) indicam que:

é possível que o professor incorra no erro de exercer a sua autoridade a partir de formas de tirania ou de autoritarismo. A partir desse momento, o uso da tecnologia, por exemplo, não mais se configuraria como um simples procedimento de organização existente na sala de aula, mas, sim, como um ponto de resistência e conflito constituído a partir das tentativas de manutenção das relações de poder que emergem no ato educativo. Assim, o professor teria que superar a aplicação de procedimentos de ensino homogeneizantes e que não reconhecem o aluno, também, como um protagonista do processo.

Em face da questão crucial que discutimos no presente trabalho, os motivos subjacentes à aparente lacuna de avanço tecnológico dentro das instituições educacionais, que idealmente deveriam estar em sincronia com os progressos adotados pela sociedade que as circunda, duas vertentes emergem para serem discutidas: o investimento em tecnologia e o papel do professor.

É evidente que os métodos de ensino tradicionais, emblematicamente representados pela lousa e giz, poderiam, à primeira vista, ser considerados “arcaicos”, necessitando de uma atualização alinhada às plataformas tecnológicas modernas. Essa necessidade se acentua ao se levar em conta que os aprendizes contemporâneos, cunhados como nativos digitais (Prensky, 2001; Cecchetti, 2011), por muitas vezes supervalorizados por uma aparente (e contudo, não precisa) aptidão tecnológica latente, já nasceram e cresceram em um ambiente saturado de tecnologia. Entretanto, a professora Ana Elisa Ribeiro em seu artigo para a ABRALIN “Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções” (2019), desconstrói a ideia de “imigrantes x nativos digitais” tão frutificada nos textos brasileiros ao afirmar que:

Há professores de idades diferentes, assim como estudantes e funcionários, em uma mesma escola, convivendo ao mesmo tempo. Portanto, não é verdade que todos os professores de todos os jovens sejam velhos e desatualizados. É de supor, então, que seja possível encontrar em uma escola diferenças de idade entre alunos e professores que sejam pequenas ou grandes (Ribeiro, 2019, p. 12).

É preciso notar na fala da professora que nem todos os professores “imigrantes digitais” teriam as mesmas dificuldades frente ao uso das tecnologias mais recentes, ao mesmo passo que nem todos os estudantes “nativos digitais” teriam as mesmas facilidades e aptidões. Tudo, na verdade, é muito mais complexo que apenas uma disfunção geracional, e está muito mais relacionado ao contato e uso de novas tecnologias, do que uma aptidão ou inaptidão nata (Ribeiro, 2019, p.12).

No entanto, é inegável que alguma transição metodológica, de formas tradicionais de ensino para abordagens que incorporem tecnologias digitais, não se concretizou tão plenamente quanto se poderia esperar. Moran (2005, p. 11, grifo nosso) destaca este paradoxo em suas observações, pontuando que:

Infelizmente, não, [não há a mudança de mídias de ensino] porque muitas escolas oferecem o **mínimo de infra-estrutura tecnológica de apoio a professores e alunos** e, também, porque muitos professores ainda se consideram o centro, focando mais o ensinar do que o aprender, o “dar aula” do que o gerenciar atividades de pesquisa e projetos.

Aqui o autor procura esclarecer que o motivo da falta de equiparação tecnológica dentro e fora da sala de aula, sobretudo em sua época, se dava por uma falta de investimento em infra-estrutura básica em grande parte das salas de aulas brasileiras. Como esperar lousas digitais interativas, o uso de recursos on-line ou quaisquer outras interações tecnológicas frente à

defasagem de recursos básicos e investimentos fundamentais na categoria? Ademais, substituir a lousa e o giz por *slides* e telas é apenas uma mudança midiática superficial e não substantiva, que somada à a postura do professor auto-centrado, que se preocupa mais com o ensinar do que com o aprender, pouco interfere no uso real dos avanços tecnológicos a favor da aprendizagem.

Moran dá sequência à discussão ao afirmar que:

Os professores, em geral, ainda estão utilizando as tecnologias para ilustrar aquilo que já vinham fazendo, para tornar as aulas mais interessantes, mas ainda falta o domínio técnico-pedagógico que lhes permitirá, nos próximos anos, modificar e inovar os processos de ensino e aprendizagem (Moran, 2005, p.12).

Xavier (2002) defende vigorosamente que essas emergentes formas de aprendizagem, que incorporam a tecnologia de maneira integral, podem ser notavelmente dinâmicas, participativas e, em particular, muito mais adequadas para os educandos atuais - aprendizes modernos que já se naturalizaram com o uso das tecnologias digitais.

Contudo, percebe-se que a eficácia destas práticas didáticas inovadoras depende essencialmente do papel desempenhado pelo professor e de sua abordagem na integração da tecnologia, dessa forma, torna-se imperativo explorar como tais estratégias se manifestam no ambiente concreto da sala de aula.

Assim, na seção seguinte, a discussão focará na implementação dessas metodologias inovadoras em sala de aula, examinando como a integração efetiva da tecnologia se dava em ambientes presenciais e remotos, sobretudo até o ano de 2020¹².

1.1.3. As TDIC em prática

Vetromille-Castro e Duarte procuram abordar ambas as frentes (presenciais e remotas) ao compreenderem a “sala de aula” tanto como o espaço físico, quanto como o espaço virtual, ao passo que “entendemos a interação como não sendo igual, mas semelhante, de modo que a importância da interação na construção de aprendizagem em ambos os contextos é a mesma” (Vetromille-Castro; Duarte, 2011, p.131).

Os autores, inclusive, destacam que há pontos que são importantes em ambientes analógicos que se tornaram fundamentais quando falamos do ensino on-line ou híbrido, ao afirmarem que:

¹² Neste contexto, torna-se imperativo delimitar a análise até o ano de 2020, considerando que o surgimento da pandemia de COVID-19 precipitou a adoção de um sistema emergencial de ensino. A relevância e as implicações desse sistema serão abordadas com maior profundidade em seções subsequentes deste trabalho.

A colaboração e a autonomia, importantes na sala de aula presencial, aparecem como essenciais para a interação em contexto digital, uma vez que oportunizam o reconhecimento do valor do outro, do seu par, do seu interlocutor, e de si mesmo na constituição da sala de aula e na construção do conhecimento (Vetromille-Castro; Duarte, 2011, p.138).

Shulman (1986) afirma que, para uma eficaz prática docente, é imperativo que os educadores desenvolvam uma visão integrada, unindo conteúdo, entendimento dos alunos, abordagens pedagógicas, currículo e o contexto escolar, resultando em um profundo "conhecimento pedagógico do conteúdo".

Porém, Schulman não explorou, de forma detalhada, a interação da tecnologia com esse conjunto, particularmente em relação ao conteúdo, pedagogia e perfil dos alunos. O que cabe aqui é uma intersecção entre os conhecimentos tecnológicos, pedagógicos e de conteúdo, como apresentado na **Figura 1** abaixo e adaptado do *Framework* TPACK de Mishra e Koehler (2006), que o desenvolveram com base na leitura de Schulman.

Figura 1. *Framework* TPACK e seus componentes



Fonte: Adaptado de Mishra e Koehler (2006)

A Figura 1 nos permite visualizar a organização e intersecção dos conhecimentos, além de exprimir a importância de conectar os tipos diferentes de conhecimentos para alcançar os objetivos educacionais pretendidos. Segundo seus idealizadores, esse esquema permite perceber:

as conexões, interações, possibilidades e limitações entre e dentre o conteúdo, pedagogia e tecnologia. Neste modelo, o conhecimento sobre conteúdo (C), pedagogia (P) e tecnologia (T) é fundamental para desenvolver um bom ensino. No entanto, em vez de tratar esses como corpos de conhecimento separados, este modelo também destaca a interação complexa desses três corpos de conhecimento (Mishra; Koehler, 2006, p. 1025, tradução nossa¹³).

Um obstáculo comum à adaptação de professores a esse modelo pode estar relacionado à própria relação pessoal com a tecnologia e/ou conhecimentos, crenças e preceitos. Xavier (2002) já apontava que, ocasionalmente, seja por falta de familiaridade, intimidação, falta de experiência prática ou, até mesmo, um certo grau de resistência à mudança, esse profissional pode optar por se apegar e replicar os métodos e meios de ensino que foram aplicados durante seus anos de formação inicial, pontos comuns à cultura de aprender, de Barcellos (1995). Infelizmente, essa atitude desconsidera o avanço inexorável do tempo e os progressos tecnológicos contemporâneos, que têm potencial para transformar radicalmente a experiência de aprendizado.

Até mesmo publicações mais recentes, como de Siqueira (2022) sobre a utilização de MOOCs (*Massive Open Online Courses*) ou cursos especialmente criados para aplicação remota, utilizando a internet como principal ferramenta de transmissão, apresentam uma visão realista de desconfiança por parte do grupo docente sobre as vantagens de novas tecnologias.

A autora afirma que:

Ao mesmo tempo em que políticas públicas, cursos, materiais e publicações diversos incentivam educadores a se apropriar das tecnologias para ofertar ensino de qualidade, no compasso requerido pelas novas gerações de estudantes, testemunhamos situações que nos levam a duvidar dos benefícios da revolução: vigilância sem precedentes, invasão de privacidade, plágio descarado, aparente perda das habilidades de concentração, tão caras ao aprendizado (Siqueira, 2022, p. 2).

No texto, Siqueira mostra que, parte dos educadores, estão apreensivos com o quanto e o como estamos fazendo “revolução digital”. Os recursos disponíveis avançam e mudam em

¹³ No original : “[emphasizes] the connections, interactions, affordances, and constraints between and among content, pedagogy, and technology. In this model, knowledge about content (C), pedagogy (P), and technology (T) is central for developing good teaching. However, rather than treating these as separate bodies of knowledge, this model additionally emphasizes the complex interplay of these three bodies of knowledge.”

velocidade tamanha que não podemos realmente antever ou precaver seus impactos no futuro. Mas, a autora demonstra cautela ao afirmar que é necessário certo nível de preocupação com as novas TDIC, “porque estamos diante de algo potencialmente disruptivo, não tanto em termos de democratização do acesso ao ensino universitário, mas principalmente em relação à diversificação das modalidades de oferta de ensino” (Siqueira, 2022, p. 25). Não é exatamente sobre o que os educandos irão aprender no futuro, mas sim sobre os métodos de ensino e meios de transmissão.

Como apresentado por Scorsolini-Comin (2014, p. 452), quando discutimos o uso das TDIC, não estamos falando necessariamente sobre a qualidade de educação, mas sim sobre oportunidades que essas tecnologias oferecem para repensar, enriquecer e transformar os processos de ensino-aprendizagem. É crucial entender seu uso de uma perspectiva crítica, evitando percebê-lo meramente como uma abordagem comercializadora da Educação ou como um meio de distanciar professores e alunos.

Dessa forma sugere-se, então, a promoção de uma interação crítica reflexiva sobre os meios de exposição, que não deveriam incluir apenas a familiaridade com a tecnologia em si, mas também uma compreensão profunda de como essas ferramentas podem ser integradas de maneira eficaz e significativa nas salas de aula. Scorsolini-Comin continua seu pensamento, em resposta a uma leitura de Coll e Monereo (2010, p. 449), ao afirmar que “as TDIC não devem simplesmente ser incorporadas sem uma adequada e profunda investigação acerca de suas necessidades, limites, possibilidades e consequências para o ato educativo”. Tal inclusão, para ser bem-sucedida, não é simplesmente uma questão de disponibilizar aos professores as mais recentes ferramentas digitais, mas sim como resultado de um momento de reflexão. O autor continua:

As atuais críticas aos modelos que empregam essas tecnologias referem-se, em sua maioria, à falta de reflexão acerca do papel docente, ao silenciamento da relação professor-aluno e à ênfase na distância, não nos recursos que possam aproximar alunos e professores de uma relação pedagógica considerada satisfatória (Coll; Monereo, 2010, p. 449).

Fica compreendido que é preciso garantir que os profissionais da educação tenham um entendimento prático, reflexivo e familiar de como essas tecnologias podem ser usadas para potencializar o aprendizado, além de incentivar uma abordagem exploratória que permita aos educadores descobrirem novas possibilidades de aproximação de seus educandos.

Dessa maneira, a familiaridade com a tecnologia torna-se uma parte integrante do processo natural de construção de conhecimento e do planejamento pedagógico, deixando de ser apenas um acréscimo ou um acessório. Soares-Leite e Nascimento-Ribeiro (2012) afirmam que:

A inserção das TIC na educação pode ser uma importante ferramenta para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Essas tecnologias podem gerar resultados positivos ou negativos, dependendo de como elas sejam utilizadas. Entretanto, toda a técnica nova só é utilizada com desenvoltura e naturalidade no fim de um longo processo de apropriação (Soares-Leite; Nascimento-Ribeiro, 2012).

Como pautado pelas autoras, há um potencial transformador no uso das TDIC, contudo, o impacto efetivo dessas ferramentas depende de como são usadas em sala de aula. É necessário ressaltar a necessidade de familiaridade e compreensão para que a tecnologia seja efetivamente incorporada na prática pedagógica. Assim como qualquer outra habilidade, o uso fluente e natural das TDIC em contextos educacionais é o resultado de um longo processo de apropriação, que envolve aprendizado, prática e adaptação.

Em decorrência do isolamento social e o fechamento das escolas promovido pela pandemia de COVID-19¹⁴ no início da década de 2020, os processos de aprendizado e adaptação às TDIC foram acelerados para minimizar os efeitos negativos à educação de forma global, com a implementação de um Ensino Remoto Emergencial (ERE), cujo resultado de sua aplicação no contexto brasileiro serão pauta do que discutiremos na próxima seção.

1.2 Ensino Remoto Emergencial (ERE)

Primeiramente, é necessário salientar que há uma diferença sistemática entre um curso pensado para sua aplicação em ambiente virtual, seja de forma síncrona (aquela em que a instrução e a interação acontecem em tempo real, com a presença simultânea de todos os envolvidos) ou assíncrona (aquela em que o material didático é disponibilizado para que os alunos acessem e estudem no seu próprio ritmo, sem a necessidade de estarem on-line ao mesmo tempo com o instrutor ou outros alunos), e um curso que, em decorrência do distanciamento social proporcionado por uma pandemia, teve suas atividades transferidas para atividades on-line.

¹⁴ A pandemia de COVID-19, causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, foi uma crise global de saúde pública que começou a se espalhar mundialmente no final de 2019 e início de 2020, onde o vírus rapidamente se disseminou para quase todos os países, levando a Organização Mundial da Saúde (OMS) a declará-lo uma pandemia em março de 2020. A pandemia teve um impacto profundo e abrangente em todos os aspectos da vida cotidiana, atividades econômicas, educacionais e sociais em escala global.

Hodges *et al.* (2020) define esse sistema adotado como Ensino Remoto Emergencial, e destaca o mesmo como:

[...] uma mudança temporária na entrega da instrução para um modo alternativo devido a circunstâncias de crise. Envolve o uso de soluções de ensino totalmente remotas para instrução ou educação que, de outra forma, seriam entregues presencialmente ou como cursos híbridos ou mistos, e que retornarão a esse formato assim que a crise ou emergência for amenizada (Hodges *et al.*, 2020, tradução nossa¹⁵).

Muito foi discutido sobre “cursos on-line” e “cursos à distância” nos últimos anos e, embora acreditemos que essa discussão seja relevante, é imperativo afirmar que o que foi desenvolvido no período de pandemia de Covid-19 aqui no Brasil não foi a aplicação de cursos à distância. Foi uma adaptação emergencial, sem prévio planejamento, por vezes sem instrução adequada aos aplicadores e aos estudantes, todavia, necessária para acomodar a realidade da educação no momento.

Rabello (2021, p. 7) aponta que:

Com o surgimento do Ensino Remoto Emergencial em virtude da pandemia, percebemos que, em muitos casos, essa migração para o on-line correspondeu a uma simples transposição do modelo de ensino presencial para o ambiente digital sem que houvesse uma adequação ao novo ambiente e suas características.

Tratava-se de um período de transição tumultuado, caracterizado pela presença de uma enfermidade para a qual ainda não havia sido desenvolvida cura ou tratamento eficaz, afetando significativamente uma ampla parcela da população. Simultaneamente, os profissionais da área da educação enfrentavam o desafio de compreender e implementar a transição entre ambientes analógicos e digitais.

A adaptação do professor à nova realidade era algo que tomava tempo, conforme destacado por Bezerra (2021, p. 50) quando postula que:

Em média, o/a docente estará acostumado a lecionar um componente curricular no ERE apenas na segunda ou terceira vez que o oferta, a depender dos variáveis níveis de expertise – o que acaba ocasionando, frequentemente, implementações subótimas, pois são levadas a cabo da melhor maneira possível dentro do curtíssimo espaço de tempo disponibilizado para tanto.

¹⁵ [No original] “emergency remote teaching (ERT) is a temporary shift of instructional delivery to an alternate delivery mode due to crisis circumstances. It involves the use of fully remote teaching solutions for instruction or education that would otherwise be delivered face-to-face or as blended or hybrid courses and that will return to that format once the crisis or emergency has abated.”

Além disso, o autor salienta a existência de rupturas que, encontrando professores e alunos em situações de dificuldade semelhantes, requerem atenção especial nos contextos de aplicação prática, avaliação e *feedback* aos estudantes, ao enfatizar que:

Outra questão importante a se considerar é que, necessariamente, haverá **rupturas** com hábitos estabelecidos, pois as rotinas às quais estávamos acostumados/as simplesmente não têm como se manter inalteradas em meio a uma pandemia. Essas **rupturas** acontecem tanto no contexto educacional/institucional quanto também nas relações nos âmbitos pessoal, familiar, e coletivo – sendo necessário, frente a tal situação, exercitar nossa habilidade de empatia e nossa flexibilidade em face de limitações nossas e de nossos/as alunos/as no tocante, por exemplo, a prazos, complexidade de avaliações, escolha de temas a serem tratados em sala de aula etc (Bezerra, 2021, p. 50, grifo nosso).

A discussão sobre uma abordagem educacional centrada no aluno, elemento-chave das metodologias ativas, não é recente, conforme destaca Moran (2015), e é a mesma que ressalta novos desafios que demandam uma análise filosófica profunda da experiência educacional. Portanto, a contemplação de uma metodologia educacional não tradicional¹⁶, e focada no discente, levando em consideração o contexto, os conhecimentos prévios e a autonomia no processo de aprendizagem, emerge como elemento central das discussões e direciona o desenvolvimento subsequente das investigações.

Inicialmente, houve uma reavaliação da relação e da aplicabilidade de recursos digitais no contexto educacional. Em um estudo realizado com docentes de língua inglesa atuantes em escolas particulares, públicas e institutos de idiomas no estado do Paraná, as pesquisadoras Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 119) constataram que uma significativa parcela dos professores já incorporava uma ampla variedade de materiais e mídias digitais em seu processo de ensino, de forma a “diversificar e tornar as aulas mais interessantes, promover o interesse dos alunos, acompanhar o desempenho dos alunos (*Kahoot*¹⁷), ou mesmo para a realização de atividades (*Google Maps*¹⁸)”.

¹⁶ Neste contexto, por "não tradicional", referimos-nos a abordagens que empregam as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) como Tecnologias de Aprendizagem e Conhecimento (TAC) e Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEP) em comparação a abordagens “tradicionais”, marcadas pelo (mas não resumidas ao) uso da lousa, giz e material impresso.

¹⁷ *Kahoot* é uma plataforma interativa de aprendizagem que permite a criação de quizzes e jogos educacionais, visando aumentar o engajamento dos alunos. Disponível em: <https://www.kahoot.com>.

¹⁸ *Google Maps* é um serviço de mapeamento digital gratuito que oferece visualizações de mapas, direções de rota, informações de tráfego em tempo real e detalhes sobre locais e negócios. Disponível em: <https://www.google.com/maps>.

Adicionalmente, no desenvolvimento de sua investigação, as autoras criaram dois quadros ilustrativos nos quais detalham os recursos tecnológicos e digitais utilizados nas aulas de inglês antes e ao longo da pandemia, os quais serão apresentados a seguir:

Quadro 2. Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês antes da pandemia da Covid-19

Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês antes da pandemia da Covid-19	
Aplicativos	Kahoot, Google Maps, Lyrics Training, Nearpod
Sites da internet	YouTube, Cyber da escola, Hotmail, Google Classroom, Google meet, Google, Plataforma digital, Formulários on-line, Plataforma SAS
Recursos tecnológicos off-line/ on-line	Vídeos, áudios, músicas, filmes, material digital, jogos e brincadeiras, quizzes, projeção de slides, imagens, videoclipes, visitas a ambientes virtuais, dicionários on-line, pesquisas na internet, materiais didáticos on-line, materiais e atividades on-line
Recursos tecnológicos físicos	Multimídia e computador
Ambientes na escola	Laboratório de informática

Fonte: Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 120)

Quadro 3. Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19

Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19	
Plataforma para a aula on-line	Google Meet, Zoom, Bongo, Skype, Google Hangouts, Microsoft Teams
Recursos para a apresentação e explicação do conteúdo	Power Point, vídeos, áudios, arquivos em Word, Separação dos alunos em grupos dentro da plataforma, livro digital, livro didático on-line, lousa digital, vídeo-aulas transmitidas pela TV ou internet, textos, imagens, aplicativo Escola Paraná.
Recursos para o repasse de atividades	Google Classroom, material digital, Plataforma SAS, aplicativo Aula-Paraná, Microsoft Power BI, entrega de materiais impressos, Google drive, WhatsApp
Aplicativos para comunicação entre alunos e professores	WhatsApp, Google Classroom.

Recursos tecnológicos e digitais nas aulas de inglês após o início da pandemia da Covid-19	
Formas de feedback	Google Classroom, Hotmail, WhatsApp.
Sites e plataformas para avaliações	Google Forms, Google Classroom, Sponte, Plataforma da escola, aplicativo da aula on-line projetando imagem da prova, Plataforma SAS, Microsoft Power BI, Positivo On, WhatsApp, Kahoot, Lyrics Training
Ferramentas para edição de vídeos	Screencastify, YouCute, Editor de Vídeo do Windows

Fonte: Denardi, Marcos e Stankoski (2021, p. 121)

A análise comparativa dos Quadros 2 e 3, que detalham o uso de recursos tecnológicos e digitais antes e durante a pandemia, evidencia um notável incremento e diversificação dos materiais empregados. Essa transformação assume particular relevância diante do contexto de medidas de distanciamento social implementadas durante o referido período, representando um obstáculo à condução de aulas em ambientes presenciais.

Apesar dos desafios e das críticas direcionadas ao ERE, observou-se uma reflexão substancial em relação à instrução mediada por recursos digitais. Com a ampliação do foco na literatura especializada durante esse período, uma quantidade significativa de professores e pesquisadores no campo da educação e de diferentes licenciaturas dedicaram-se ao desenvolvimento de técnicas, manuais, atividades, *e-books* completos, entre outros recursos. Como resultado, atualmente, existe uma vasta gama de pesquisas disponíveis sobre a aplicabilidade e incorporação das TDIC como TAC e TEP em prol de uma educação mais engajada, independentemente de as aulas serem ministradas remota ou presencialmente.

Tornou-se, nesse momento específico, imprescindível reconhecer que não era viável replicar as aulas originalmente planejadas para um contexto presencial no formato remoto, considerando que uma nova dinâmica de poder se estabelecia.

A pesquisadora Ana Elisa Ribeiro revela que:

Durante o confinamento, a presença acontece via computador, pela participação de estudantes em aulas virtuais, por meio de plataformas que são metáforas de prédios escolares, com professores às vezes desfocados, às vezes só voz por trás de uns slides compartilhados; a presença é computada automaticamente, por logins registrados no sistema ou por pontinhos verdes num menu, à esquerda. O silêncio não é mais um bom sinal. A falta da manifestação por escrito é sentida, muito sentida. Enquanto um/a professor/a explica, os/as estudantes trocam ideias no chat ou em todos os recursos fora de controle que eles tiverem: WhatsApp,

Discord, etc. É a conversa paralela que não será sequer percebida pelo/a docente em exposição (Ribeiro, 2020, p.453-454).

Sem a autoridade da presença física do docente, e com a liberdade que o acesso a meios de comunicação diversos oferece, o aluno desmotivado pela aula extremamente expositiva foge da aprendizagem. Mas, a autora pontua que culpabilizar o professor pelo desinteresse dos estudantes, ou ao tipo de abordagem escolhida, não é exatamente a melhor abordagem do problema, tendo em vista que essa escolha pode estar sendo engessada como forma de controle pela própria escola. Continua sua argumentação ao compartilhar que:

Noutro caso, escolas exigem que seus professores e professoras ajam, todos os dias, como se estivessem em sala de aula física: sentem-se diante de uma tela com câmera (são obrigados/as a ter isso em casa) e falem por quatro ou cinco horas, para estudantes que supostamente estarão atentos, do outro lado. Em muitos casos, os/as estudantes sequer abrem suas câmeras, quando as têm. Uma deformação flagrante do que sejam aulas expositivas, além de uma prática óbvia de controle dos/as professores/as, como se preparar e ministrar aulas remotas fosse menos trabalhoso. Também se trata, neste caso, de uma evidente exclusão daqueles que não podem, por muitas razões, dentro de suas casas, dispor dessas horas diante de uma tela (Ribeiro, 2020, p. 445-454).

Contudo, Ribeiro (2020, p. 456) expressa, em tom esperançoso, sua visão sobre o uso das TDIC em um cenário pós-pandêmico, evitando cair em demagogias. A autora reforça seu argumento ao declarar que:

E não porque as tecnologias digitais, em si, sejam salvadoras ou redentoras, mas porque teremos tido uma boa e forçosa oportunidade de repensar, rever, reconfigurar, sem desfigurar. E não me refiro a um novo mundo somente com educação a distância, de forma alguma; refiro-me a uma aula e a uma escola repensadas.

Aqui, a autora reflete sobre o impacto das tecnologias digitais na educação, não atribuindo a elas um papel salvador ou redentor intrínseco, mas reconhecendo dentro do período pandêmico uma oportunidade significativa para repensar, revisar e reconfigurar as práticas educacionais. Já o uso do adjetivo "boa" neste contexto pode ser controverso, pois, embora a situação tenha impulsionado mudanças necessárias no campo da educação, ela também veio acompanhada de desafios substanciais para professores, alunos e famílias.

Com o desenvolvimento das competências necessárias, os professores e estudantes do período pandêmico começaram a vivenciar avanços e demonstrar alguns avanços em seu desempenho, o que Rabello (2021) considera como algum tipo de adaptação “anfíbia”, que se

molda aos ambientes e busca tirar o melhor proveito dos recursos disponíveis. A autora, ainda no auge do problema sanitário, salientou que:

Por ora, andamos pensando em professores e estudantes “anfíbios”, que vivem bem em dois ou mais ambientes, com os recursos de cada um deles. Um ensino “anfíbio”, que consiga se aproveitar dos recursos melhores daqui e dali, diante da necessidade de transitar, transigir e, sempre, aprender, inclusive dando o braço a torcer, quando pertinente. Por outro lado, é importante sempre lembrar que, a despeito da metáfora positiva e da natureza (dos animais anfíbios), esses nossos ambientes, avatares de escolas, carreadores de concepções de ensino e de aprendizagem, não são **naturais e equilibrados** (Rabello, 2021, p. 9-10, grifo nosso).

Com as reflexões da pesquisadora, entendemos que a adaptação ao momento encontrado é uma boa experiência extraída de um processo muito estressante de construção e reconstrução da prática docente e não deve ser levado como positivo. Ele funciona dentro do seu sistema e remedia a situação nele encontrado, entretanto é importante salientar que, embora avanços pareçam ter sido encontrados no período, não podemos deixar de mencionar as dificuldades, o medo eminente e as incertezas que o caracterizaram.

Parte da preocupação dos educadores era sobre o acesso e a recepção dos conteúdos pelos alunos, levando em consideração a situação do país e os índices de desenvolvimento apresentados em 2020-2021 (PNUD, 2022). Ludovico, Nunes e Barcelos (2021, p. 1111) destacam a importância de considerar diversos aspectos relacionados ao tema, evidenciando a complexidade e as nuances que o cercam, ao afirmarem que:

Com um número grande de instituições passando seus serviços para uma modalidade remota de ensino, além da lacuna na formação de professores em relação aos letramentos digitais, outros obstáculos surgiram ou ganharam maior visibilidade com as novas adaptações. Na educação pública, por exemplo, o grande desafio foi e ainda é garantir o acesso aos estudantes a esse aprendizado e que ele seja de qualidade.

Como nem todos os estudantes brasileiros tinham fácil acesso aos meios utilizados para a reprodução das aulas, com computadores, *tablets* e celulares à disposição, ou ainda, acesso a internet de qualidade durante o período de aulas, uma solução possível foi a assincronicidade. Se o aluno tiver a liberdade de acessar o conteúdo das aulas, suas explicações e exercícios, em momento oportuno (como depois da aula do irmão mais novo/mais velho ou quando os pais estiverem em casa ou quando a internet estiver disponível), seu rendimento será melhor aproveitado. Ribeiro oferece uma contribuição esclarecedora para esta discussão, ao afirmar que:

A assincronicidade é, ao que parece agora, menos excludente, nestes casos, vez que o/a estudante tem condições de aceder à tarefa, executá-la e entregá-la a intervalos mais alargados e razoáveis, o que é gerido conforme as condições de que cada um/a dispõe, efetivamente. Ainda mais em situação emergencial (Ribeiro, 2020, p. 454-455).

Uma questão central que emerge dessa mudança paradigmática é a discussão sobre os limites pedagógicos e a diluição das fronteiras entre o espaço doméstico e o ambiente escolar. Quando o aluno realiza todas as suas atividades cotidianas, incluindo estudar, no mesmo ambiente em que vive, surgem indagações pertinentes sobre a definição e separação entre o lar, como um domínio privado e pessoal, e a escola, agora reconfigurada pelas aulas remotas. Este cenário impõe a necessidade de repensar as estruturas educacionais e pedagógicas, desafiando-nos a reconsiderar como os espaços de aprendizagem são concebidos e como podem ser efetivamente delimitados, garantindo assim a qualidade e a eficácia do processo educativo nessa nova realidade.

Conforme expressado por Scheifer e Rego (2020, p. 120, grifo nosso):

[...] trata-se, para além disso, de uma experiência que se desdobra em fenômenos como a instantaneidade, que cria uma situação em que o tempo e espaço não mais tem sentido, e a alteração no sentido de presença, isto é, na **experiência de estar física e emocionalmente em um determinado ambiente**.

Os alunos, nesse período, experimentaram um sentimento de inércia, em que o tempo não era relevante, em que se levantar da cama e ir para o computador, por vezes com dor no pescoço, dor de cabeça e fatigados era comum (Generoso *et al.*, 2022). Evidencia-se um cenário educacional no qual a presença do professor, mediada pela tela, concorre pela atenção do estudante com uma multiplicidade de distrações. Elementos como celulares, televisores, brinquedos presentes no ambiente e, até mesmo, a geladeira, surgem como desafios significativos à concentração e ao engajamento do aluno durante o processo de aprendizagem remota. Isso porque a distância transacional no ensino remoto não estava sendo abordada de forma satisfatória pelas estratégias pedagógicas. A teoria da distância transacional, desenvolvida por Michael Moore em 1993, expressa, de acordo com o autor:

um conceito que descreve o universo de relações professor-aluno que se dão quando alunos e instrutores estão separados no espaço e/ou no tempo. Este universo de relações pode ser ordenado segundo uma tipologia construída em torno dos componentes mais elementares deste campo - a saber, a estrutura dos programas educacionais, a interação entre alunos e professores, e a natureza e o grau de autonomia do aluno (Moore, 1993, p.2).

Durante a pandemia, a experiência era comparável a ter a sala de aula transferida para o ambiente doméstico, sem que, necessariamente, estratégias apropriadas fossem implementadas para essa transição. Contudo, Moore (1993, p.2) já antecipou em sua Teoria da Distância Transacional que certas abordagens se mostrariam mais eficazes que outras, variando conforme cada situação, as estratégias empregadas, a dinâmica de interação entre alunos e professores, entre diversos outros fatores. Moraes-Caruzzo (2023, p. 120), com base na teoria de Moore e os estudos de Tori (2010), elaborou um quadro sobre os tipos de distâncias e estratégias para transpô-las, o qual compartilhamos a seguir:

Quadro 4 – Classificações de distância

Distância	Definição	Considerações	Estratégias para transpor essa distância
<i>Espacial</i>	Separação geográfica entre o professor e o(s) aluno(s)	A distância espacial pode provocar algum nível de distância transacional pela falta de contato físico.	Utilização de tecnologias analógicas ou digitais cujos limites estão em reproduzir a experiência da presença física.
<i>Temporal</i>	Realização de atividades síncronas e/ou assíncronas	A distância temporal, na assincronicidade, pode contribuir para a distância transacional, o que também pode ser minimizada pelo uso de tecnologias que promovam o diálogo.	Mesclar, quando possível, atividades síncronas e assíncronas. As primeiras aumentam a sensação psicológica de proximidade, as segundas podem contribuir para a autonomia do aluno, bem com
<i>Interativa</i>	Garantia ou falta de interatividade como condição necessária ao diálogo	Também contribui para a distância transacional, podendo estar condicionada ao número de alunos por professor e a frequência em que as oportunidades de interação são oferecidas aos alunos	Uso de técnicas pedagógicas adequadas e tecnologias interativas para que se abram espaço para diálogo(s)

Fonte: Elaborado por Moraes-Caruzzo (2023, p. 120) com base em Tori (2010)

Tendo como referência o Quadro 4, elaborado por Moraes-Caruzzo (2023, p. 120), torna-se clara a identificação de estratégias pedagógicas potenciais, aplicáveis em contextos nos quais exista algum grau de distância entre professor e aluno. Essa ferramenta possibilita, portanto, a delimitação de diretrizes para alcançar um padrão de ensino remoto mais eficaz.

Com a retomada das atividades educacionais presenciais, inicialmente de forma híbrida em 2022, e posteriormente de maneira definitiva, em 2023, o contexto de nossa pesquisa pode ser

interpretado como situado em um período pós-pandêmico. De fato, a maioria das aulas ministradas pelas professoras em formação ocorreu presencialmente. No entanto, a análise das experiências colhidas indicam uma relevância ao avaliarmos o impacto do ERE durante os primeiros anos de formação dessas educadoras e de se compreender como as vivências acumuladas durante os anos de pandemia se refletem em suas práticas pedagógicas atuais, agora enquanto professoras-tutoras, conforme discutiremos adiante.

A reflexão crítica sobre as próprias experiências de ensino, aprendizagem e as estratégias adotadas em resposta aos desafios impostos pela pandemia é fundamental para entender a evolução dos professores reflexivos, cujas competências são essenciais para a adaptação e inovação contínuas no cenário educacional em constante mudança, que direciona o foco para a próxima seção deste trabalho, dedicada especificamente à formação docente crítico-reflexiva.

1.3. A Formação Docente Crítico-reflexiva

Donald Schön, em sua obra de 1983, introduz a teoria do “profissional reflexivo”, destacando a reflexão sobre a ação como um elemento central que capacita os profissionais (não exclusivamente, mas também, educadores) a se ajustarem e reagirem adequadamente às complexidades e aos desafios singulares presentes em seus ambientes de trabalho. Esta capacidade de reflexão contínua quando aplicada à prática pedagógica não apenas facilita a adaptação a contextos educacionais em constante mudança, mas também promove um processo de aprendizagem profunda para os próprios educadores.

Perrenoud (2002) defende que a reflexão não deve ser vista apenas como um complemento, mas como um componente fundamental na formação de professores. Ele argumenta que uma abordagem reflexiva na educação estimula uma atitude crítica e inquisitiva que vai além da aplicação de técnicas e estratégias pedagógicas. Essa perspectiva enfatiza a necessidade de os professores desenvolverem uma compreensão profunda de sua prática, capacitando-os a questionar, experimentar e inovar de maneira significativa em seu ensino.

Para aprofundar a compreensão do conceito de reflexão conforme delineado pelos teóricos, trazemos Pérez Gómez (1998) que acrescenta a discussão ao sugerir que o mesmo deve ser visto como um processo complexo e multidimensional, que vai além de uma mera análise

psicológica individual e de estruturas formais desvinculadas do contexto. O autor ainda complementa ao afirmar que:

A reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo de sua experiência, um mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afetivas, interesses sociais e cenários políticos. A reflexão, ao contrário de outras formas de conhecimento, supõe um sistemático esforço de análise, como a necessidade de elaborar uma proposta totalizadora, que captura e orienta a ação (Pérez Gómez, 1998, p. 369).

Essa análise aqui proposta não é apenas sobre decompor ou examinar criticamente os aspectos da experiência, mas também sobre a capacidade de sintetizar essas observações em uma visão abrangente e integrada que possa guiar a ação, tornando a reflexão um ato complexo e intrinsecamente vinculado ao contexto no qual se estabelece.

A complexidade da prática docente reflexiva é sublinhada, também, por sua capacidade de gerenciar as diversas e simultâneas demandas presentes no ambiente de sala de aula. Pérez Gómez (1998, p. 369) discorre sobre isso ao pontuar que:

O professor/a, sob a pressão das múltiplas e simultâneas demandas da vida da aula, ativa seus recursos intelectuais no mais amplo sentido da palavra (conceitos, teorias, crenças, dados, procedimentos, técnicas) para elaborar um diagnóstico rápido da mesma. Valorizar seus componentes, planejar estratégias alternativas e prever, na medida do possível, o curso futuro dos acontecimentos.

O processo pedagógico, então, implica em uma série de etapas cognitivas e práticas, o qual transparece a necessidade de os professores serem não apenas transmissores de conhecimento, mas também analistas críticos do ambiente de aprendizagem, capazes de tomar decisões informadas e flexíveis que favoreçam o desenvolvimento educacional dos alunos.

Freire (1996) enfatiza a urgência de formar profissionais crítico-reflexivos, posicionando o educador como um catalisador de transformação — um indivíduo que transcende a mera transmissão de conhecimentos para se tornar um facilitador do pensamento crítico e da emancipação dos alunos. Dessa forma, a habilidade de refletir criticamente sobre a própria prática pedagógica, avaliar as estratégias empregadas e implementar ajustes baseados em evidências revela-se fundamental para fomentar uma educação efetiva e relevante.

Nóvoa (1995, p. s/n), contudo, aponta que:

A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula. Mas hoje em dia nenhuma inovação pode passar ao lado de uma mudança ao nível das organizações escolares e do seu funcionamento.

Conforme destacado pelo autor, entende-se que uma mudança paradigmática na educação, impulsionada pela reflexão crítica acerca da prática pedagógica, apenas se consolida como norma, ao invés de exceção, quando a transformação ocorre de maneira multilateral, e não centrada no próprio indivíduo. O cerne da questão se estabelece em compreender como o educador enquanto profissional reflexivo se insere e atua no contexto da organização escolar.

Em consonância com essa problemática, Gatti e Barreto (2009, p. 203) enfatizam a inseparabilidade entre a instituição escolar e o processo formativo-reflexivo do educador, destacando que:

a introdução de processos formativos que utilizam a reflexão crítica sobre as práticas no contexto de um compromisso com o fortalecimento da escola, enquanto instituição com responsabilidade social relevante e desafiadora no mundo atual, implica ambientes propícios a trabalho coletivo, gestão participativa e disponibilidade de recursos pedagógicos e materiais apropriados.

As autoras frisam que o processo de desenvolvimento profissional docente não se conclui com a formação inicial, mas prossegue ao longo da carreira como uma jornada contínua de atualização, caracterizada por seu aspecto crítico-reflexivo (Gatti; Barreto, p. 208). Dentro desse paradigma, o contexto da instituição escolar é reconhecido como um ambiente especialmente favorável à reflexão, constituindo-se em um espaço onde o processo emancipatório pode ser efetivamente promovido. Elas prosseguem em sua argumentação ao afirmarem que:

As propostas de formação priorizam o aspecto político emancipatório e o papel ativo do professor, sujeito na construção de seu saber com base na investigação sobre sua própria prática, no transcorrer de toda a sua carreira, preferencialmente no âmbito da instituição escolar (Gatti; Barreto, 2009, p. 208).

Adicionalmente, Giroux (1997, p. 163) destaca que o aspecto emancipatório da educação demanda a implementação de estratégias pedagógicas que intencionalmente incorporem dimensões políticas visando a emancipação. Tal abordagem sublinha que a prática educativa não pode permanecer neutra ou isenta de conteúdo político; pelo contrário, deve assumir uma posição ativa no desenvolvimento de cidadãos conscientes, preparados para engajar-se de maneira reflexiva e crítica com as questões sociais.

O autor prossegue em sua argumentação, ressaltando que o educador deve ser visto como um “intelectual transformador”, que tem a responsabilidade de conceder aos alunos um papel ativo em suas trajetórias de aprendizado, o que significa também:

[...] desenvolver uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente enquanto relacionados com as experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não é o estudante isolado, e sim indivíduos e grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos (Giroux, 1997, p. 163).

Ao enfatizar a "linguagem crítica", Giroux sugere um esforço deliberado para questionar, analisar e refletir sobre as condições sociais, políticas e culturais que moldam a vida dos alunos, reconhecendo como esses fatores influenciam sua aprendizagem e desenvolvimento, de modo a integrar essas considerações no ensino e considerar a singularidade de cada indivíduo ou grupo: suas diferentes origens culturais, raciais, históricas, de classe e gênero. Ao fazer isso, o ensino se torna mais inclusivo e responsivo às necessidades específicas de cada estudante.

Sobre a *reflexão-na-ação*, Pérez Gómez (1995, p. 106) argumenta que a mesma é limitada pelas circunstâncias práticas e pela capacidade de análise do indivíduo, necessitando de um posterior distanciamento para uma avaliação profunda das bases tácitas e emoções envolvidas na prática profissional. E segue afirmando que:

A reflexão-na-ação também não pode ser considerada um processo autônomo ou auto-suficiente. A pressão omnipresente das situações vitais da prática condiciona o marco de reflexão e a agilidade e honestidade dos próprios instrumentos intelectuais de análise. Com a distância e serenidade proporcionadas pelo pensamento *a posteriori*, o profissional poderá refletir sobre as normas, credos e apreciações tácitas subjacentes aos processos de valoração, sobre as estratégias e teorias implícitas que determinam uma forma concreta de comportamento, sobre os sentimentos provocados por uma situação, sobre a maneira como se define e estabelece o problema e sobre o papel que o profissional tem dentro do contexto institucional em que actua (Pérez Gómez, 1995, 106-107).

Giroux (1986, p. 201) ressalta a importância da capacidade humana de engajar-se em um pensamento dialético para compreender criticamente tanto o objeto de análise quanto os processos envolvidos na mesma, dentro do contexto de uma ideologia e sua expressão na produção de significado.

Os diários reflexivos, ao permitirem que os participantes registrem suas experiências, percepções e reflexões, ao longo do tempo, oferecem uma janela para o processo dialético pelo qual os indivíduos interpretam e dão sentido às suas experiências. Ao incentivar os participantes a examinar criticamente tanto os objetos de sua experiência quanto os processos cognitivos e

afetivos envolvidos em sua reflexão, os diários reflexivos facilitam uma análise matizada dos dados.

O autor destaca que a ideologia é compreendida como um processo dinâmico através do qual o significado é criado, representado e assimilado, sendo esse um processo ativo e de aspecto crítico, o qual exige um exame reflexivo e consciente dos interesses subjacentes que o permeiam (Giroux, 1986, p. 202). Giroux ainda continua ao afirmar que:

“A ideologia nesse sentido sugere que todos os aspectos da vida cotidiana têm um valor semiótico, são abertos à reflexão e à crítica, da mesma forma que a ideologia aponta para a necessidade de uma sensibilidade crítica a todos os aspectos da auto-expressão.

Dentro do panorama educacional brasileiro, a abordagem reflexiva adquire especial importância para os docentes de línguas estrangeiras, que se deparam com a complexidade de ensinar em meio a uma ampla gama de contextos culturais e socioeconômicos, tendo em vista que a única indicação nas Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) sobre o ensino de línguas estrangeiras no Brasil é a de que seja ofertada a língua inglesa a partir do sexto ano do ensino básico e, no ensino médio, a possibilidade de oferta de uma segunda língua estrangeira, se disponível (BRASIL, 1996).

Não existem indicadores para o ensino da língua inglesa, como fazem o IDEB e o SAEB para o ensino de português e matemática. Isso reforça a baixa importância conferida à língua estrangeira dentro da grade curricular e torna mais difícil acompanhar a qualidade da oferta e gerar estratégias comuns para melhorar o seu aprendizado (Instituto de Pesquisas Plano CDE, 2015, p. 8).

Os professores de línguas estrangeiras, nesse contexto, enfrentam, então, o desafio de incorporar metodologias e tecnologias emergentes (as TDIC) ao seu repertório pedagógico, ao mesmo passo que atendem às demandas e necessidades individuais de seus alunos e as expectativas e tratativas decorrentes da organização escolar. Essa tarefa exige a manutenção de uma postura crítica e reflexiva que transcende a mera aplicação de teorias educacionais.

O professor reflexivo em atuação, para Caimi (2006), é aquele que consegue examinar os desafios presentes no dia a dia escolar, aplicar conhecimentos, recursos e métodos para superá-los, avaliar a pertinência de suas decisões e, por fim, redirecionar suas ações para criar intervenções mais sofisticadas no processo de aprendizagem dos alunos. Ou seja, um profissional atuante e agente de mudança no âmbito educacional. A autora ainda postula que:

O professor não seria, assim, um simples técnico, reproduzidor de conhecimentos, mas um profissional capaz de inovar, de participar das decisões, de interagir com

seus pares, de dialogar com a produção teórica e metodológica pertinente ao seu campo de conhecimento e, sobretudo, de produzir conhecimentos sobre o seu trabalho (Caimi, 2006, p.28).

Como o apresentado até aqui demonstra, a reflexão é uma ferramenta essencial na prática educacional, e o conceito do professor reflexivo tem sido profundamente explorado em diversos contextos. Essa abordagem permite aos educadores avaliar e ajustar continuamente suas práticas, promovendo uma educação mais responsiva e eficaz.

Ao transitar para o próximo capítulo, focaremos no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) como um espaço emblemático no âmbito da UNESP, onde essas teorias de reflexividade e crítica na prática docente se encontram com a realidade. Examinaremos como o CLDP se posiciona não apenas como um *locus* de aprimoramento linguístico (especialmente nas línguas estrangeiras), mas também como um campo fértil para a pesquisa e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que encorajam o professor a se tornar um agente reflexivo e transformador dentro e fora da sala de aula.

CAPÍTULO II - “SOBRE O CENTRO DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES E CONTEXTUALIZAÇÃO DO CAMPO”

Inicialmente, é imprescindível estabelecer uma distinção entre os centros de línguas vinculados à UNESP e os Centros de Estudo de Línguas (CEL), o segundo amplamente reconhecível no estado de São Paulo. Essa diferenciação se faz necessária, pois os CELs operam sob a égide dos termos estabelecidos pelo Decreto nº 27.270, de 1987, subsequentemente modificado pelos Decretos nº 54.758, de 2009, e nº 66.576, de 2022, que regulamentam sua estrutura organizacional, operação e demais procedimentos pertinentes. Importante ressaltar o disposto no artigo primeiro da Resolução SEDUC nº 67, que define os CELs como "uma unidade de ensino vinculada, administrativa e pedagogicamente, a uma escola estadual" (SEDUC, 2022).

Em contrapartida, os centros de língua vinculados à UNESP, que a partir de agora serão referidos como Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), operam sob uma estrutura organizacional interna distinta. Estes centros possuem uma configuração e uma história próprias, que refletem políticas, diretrizes pedagógicas e objetivos institucionais específicos, os quais serão expostos com maior detalhamento na seção seguinte.

2.1. O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

Segundo a Resolução UNESP Nº 12, de 07 de Março de 2018:

Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp (UNESP, 2018).

Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDPs) eram inicialmente pensados como iniciativas de Extensão Universitária da Unesp focadas no ensino de línguas estrangeiras e Português como Língua Estrangeira, abertas à comunidade externa e interna, incluindo estudantes e servidores.

Instituído no ano de 2010, o CLDP da UNESP, localizado no campus de Assis, emerge como um projeto interdepartamental de extensão universitária. Esta iniciativa, que articula as competências e recursos do Departamento de Educação e do Departamento de Letras Modernas,

representava um esforço colaborativo para fomentar o ensino e a aprendizagem de línguas, consolidando-se como um elemento fundamental na estrutura acadêmica e pedagógica da instituição.

O CLDP de Assis historicamente integra-se a um conjunto de iniciativas de extensão que surgiram quase de forma concomitante (embora pioneiro), com o propósito fundamental de promover o ensino, a pesquisa e a extensão universitária. Este agrupamento de movimentos refletia um esforço coletivo para ampliar o impacto acadêmico e social das instituições de ensino superior, consolidando a tríade que constitui a missão universitária e reforçando o compromisso com a disseminação do conhecimento e o desenvolvimento comunitário.

Em sua dissertação, ao analisar os aspectos benéficos do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores de Assis, Rezende Jr. (2020) destaca que:

Desse modo, ao permitir a participação dos graduandos desde o primeiro ano nas atividades do CLDP, principalmente na área pedagógica desde que cumpridos os requisitos mínimos para tal função, acreditamos que o discente adentra um espaço, com o qual ele pode refletir sobre sua formação desde o início do curso (Rezende Jr. 2020, p.63).

Ao possibilitar essa integração precoce, especialmente nas atividades pedagógicas e atendidos os requisitos mínimos, a instituição proporciona aos estudantes um ambiente de reflexão sobre sua formação a partir os estágios iniciais do curso. Isso significa que os alunos têm a oportunidade de se envolver ativamente em práticas pedagógicas, contribuindo para seu desenvolvimento profissional e pessoal desde cedo. Essa abordagem promove uma maior conscientização sobre o papel do educador e a importância da formação contínua, preparando-os para os desafios e responsabilidades da profissão.

Ademais, de forma a transcender essas considerações iniciais, os CLDPs:

constituem-se atualmente como uma ação extensionista da UNESP, desenvolvida em parceria entre a área de Educação do Departamento de Estudos Linguísticos, Literários e da Educação e o Departamento de Letras Modernas da FCL Assis, vinculada à Pró-reitoria de Extensão Universitária (PROEC), que têm como escopo de suas atividades a oferta de cursos de línguas estrangeiras à comunidade externa e interna. Sua consolidação como ação extensionista se deve, especialmente, ao desenvolvimento e relevância de suas ações no âmbito da instituição e seu impacto para o curso de Letras e para a comunidade, ao longo desse período (Ramos e Carvalho, 2021, p. 231-232).

Messias e Secone (2022, p. 15) destacaram o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores como um catalisador essencial na construção do conhecimento necessário para o

desenvolvimento de profissionais docentes competentes. O CLDP não apenas fomenta a autoconfiança dos futuros educadores em suas habilidades pedagógicas, mas também estabelece uma conexão significativa entre o papel tradicional do professor e o do professor como pesquisador. Esse perfil de docente-pesquisador é caracterizado pela constante reflexão sobre suas práticas após as atividades pedagógicas, pela busca de metodologias inovadoras, pela antecipação de possíveis desafios em sala de aula.

As autoras continuam a afirmar que:

Além de configurar-se como um espaço em que muitos licenciandos em Letras podem experimentar, pela primeira vez, a práxis da profissão docente, o CLDP também possibilita que esse mesmo espaço seja alvo de pesquisas de iniciação científica por parte dos alunos que nele atuam, ou até mesmo de pesquisas em maior escala como Mestrados e Doutorados, que usufruem das peculiaridades do Centro de Línguas da FCL/Assis para refletirem sobre processos de ensino-aprendizagem de professores de língua estrangeira, formação de professores, entre outros aspectos (Messias e Secone, 2022. p. 16).

Diante da natureza singular do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), que estabelece um ambiente educacional distinto, enriquecido por uma gama de elementos heterogêneos e uma metodologia de ensino abrangente e inclusiva, este espaço revela-se extremamente favorável ao desenvolvimento de investigações acadêmicas. O CLDP, caracterizado por sua explícita vocação para a capacitação docente e por um modelo pedagógico inovador que confere aos estudantes de graduação a oportunidade de atuarem como professores-tutores, além de seu engajamento na promoção da acessibilidade ao aprendizado de línguas estrangeiras, engendra uma combinação dinâmica de fatores.

Desta forma, a configuração do CLDP, marcada pela diversidade de métodos de envolvimento pedagógico e pela concessão de autonomia aos alunos na escolha de materiais e recursos didáticos para o processo de ensino e aprendizagem de idiomas estrangeiros, configura-se como um cenário altamente propício para investigações acadêmicas.

Esta liberdade de seleção por parte dos estudantes fomenta um campo dinâmico de estudo, propiciando uma compreensão ampliada sobre os mecanismos educacionais cruciais à reflexão crítica. Levando em conta esses atributos singulares e o comprometimento do CLDP com o aprimoramento e formação contínua do corpo docente, optou-se por este contexto como *locus* para a realização da coleta de dados deste estudo.

Na seção subsequente, serão detalhados projetos subsumidos ao escopo do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), os quais, embora não diretamente vinculados, contribuíram de maneira significativa para a fundamentação e enriquecimento da pesquisa em questão. Esta análise visa elucidar como iniciativas complementares, inseridas no contexto do CLDP, podem oferecer perspectivas valiosas e reforçar os achados do estudo atual, evidenciando a interconexão entre práticas pedagógicas inovadoras e os objetivos desta investigação acadêmica.

2.2. Projetos Associados aos CLDPs da UNESP

2.2.1. Teletandem

Iniciado em 2006 pelo Prof. Dr. João Telles, o Teletandem representa um marco inovador na área de ensino e pesquisa de línguas, fundamentando-se nos princípios do método tandem (Brammerts, 1996), enquanto simultaneamente incorpora tecnologias digitais para facilitar interações on-line. O projeto oferece uma metodologia eficiente para o estudo de línguas estrangeiras, ao possibilitar a realização de encontros virtuais entre pessoas de diferentes nacionalidades e idiomas. Segundo seu escopo original, os participantes engajam-se em diálogos de, no mínimo, uma hora, duas vezes por semana, com a particularidade de alternar o idioma de comunicação em cada encontro (Telles, 2006).

Conforme informações disponibilizadas pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - IBILCE (UNESP, 2018), seu objetivo é que os participantes exerçam reciprocamente os papéis de aluno, aprendendo um novo idioma, e de tutor, ensinando sua língua materna ou outro idioma em que tenham proficiência. Essa dinâmica visa a uma imersão linguística mútua, promovendo a personalização do aprendizado e a adequação às necessidades e preferências individuais no contexto de uma experiência educacional colaborativa em um contexto de Intercâmbio Virtual.

2.2.2. Programa de Língua Inglesa na UNESP (PLIU)

Com base no texto disponível em sua plataforma oficial (UNESP, 2021), o "Programa de Língua Inglesa da Unesp: Internacionalização, Formação e Transversalidade" representa uma iniciativa conjunta entre a Universidade Estadual Paulista (Unesp) e o Banco Santander, lançado

em 2017, como parte das estratégias de internacionalização e em resposta ao programa "Idiomas sem Fronteiras".

Originário do Plano de Internacionalização da Unesp e da análise da competência em inglês da comunidade acadêmica (Pinto, Garcia e Santos, 2021), o programa visa a execução de ações multidisciplinares baseadas na Política Linguística de Internacionalização da universidade. As intervenções são desenhadas para atender às necessidades específicas de diversos grupos dentro da instituição, resultando em avanços significativos, incluindo:

1. Criação de uma disciplina optativa on-line na graduação para estudantes de nível básico em inglês;
2. Introdução de uma disciplina focada em escrita acadêmica e uso de corpora na pós-graduação;
3. Suporte à oferta de disciplinas ministradas em inglês na pós-graduação;
4. Disponibilização de cursos preparatórios para o Toefl, visando facilitar a participação em programas de internacionalização;
5. Oferta de sessões de conversação em inglês para os servidores da Unesp;
6. Capacitação de docentes para lecionar inglês em contextos presenciais e virtuais;
7. Ampliação de projetos de telecolaboração com parceiros internacionais;
8. Estímulo à realização de pesquisas e à produção de publicações científicas geradas a partir das atividades do programa.

Essas ações refletem o comprometimento da Unesp com a ampliação das competências linguísticas em inglês da sua comunidade, alinhando-se às metas de internacionalização e reforçando seu papel como instituição líder em educação superior no Brasil.

2.2.3. *Fullbright*

De acordo com a Comissão *Fulbright* Brasil (2023), o programa *Fulbright English Teaching Assistant* (ETA) é uma iniciativa patrocinada pelo governo dos Estados Unidos que visa fortalecer o ensino de inglês ao redor do mundo e promover a troca cultural entre os Estados Unidos e outros países. Este programa seleciona cidadãos norte-americanos recém-graduados,

graduandos ou profissionais em início de carreira para auxiliar no ensino da língua inglesa em escolas ou universidades estrangeiras.

Os assistentes de ensino do *Fulbright* ETA desempenham um papel crucial na melhoria da qualidade do ensino de inglês nos países hospedeiros, ao mesmo tempo em que adquirem uma compreensão mais profunda das culturas locais. Eles são colocados em diversas configurações educacionais, em que podem não apenas ensinar inglês, mas também participar de projetos comunitários, facilitar atividades culturais e contribuir para a compreensão mútua entre os povos.

Além do mais, o programa ETA do Fulbright oferece aos participantes uma oportunidade única de desenvolvimento profissional e pessoal, permitindo-lhes aprimorar suas habilidades de ensino e comunicação, enquanto se engajam em um intercâmbio cultural profundo. Por meio dessa experiência, os ETAs contribuem significativamente para os objetivos diplomáticos dos Estados Unidos de fomentar relações bilaterais amistosas e compreensão intercultural entre os cidadãos americanos e pessoas de outros países.

No contexto da internacionalização do ensino superior, a presença dos ETAs do programa *Fulbright* na UNESP, FCL Assis, emerge como um elemento catalisador na promoção de práticas pedagógicas inovadoras e no fomento da interculturalidade.

Essas três iniciativas acima citadas estão intrinsecamente relacionadas aos CLDPs da UNESP, uma vez que compartilham objetivos semelhantes de promover o ensino de línguas estrangeiras e a internacionalização, e não apenas promovem a internacionalização e a transversalidade no ensino superior, mas também preparam os alunos para uma atuação globalizada. Avançando, o próximo capítulo se dedicará à exploração dos instrumentos de coleta de dados empregados nesta pesquisa.

CAPÍTULO III - “SOBRE OS TEMAS EMERGENTES DOS INSTRUMENTOS DE COLETA”

Após a consolidação da fundamentação histórico-documental referente ao campo de estudo, delineada no capítulo primeiro, este segmento se dedicará à explanação dos métodos de coleta de dados adotados e às principais descobertas emergentes. Com a obtenção da aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP, parecer 5.951.706, 2023), o processo de observação foi inaugurado mediante a realização de uma reunião inicial de trabalho, que possibilitou o encontro entre o pesquisador e os participantes do estudo.

Este encontro preliminar foi essencial para a contextualização do projeto de pesquisa e a explicitação de seus objetivos, bem como para a realização de um levantamento inicial das experiências dos participantes relacionadas ao uso de tecnologias digitais no âmbito educacional — com especial atenção ao período do ERE vivenciado durante sua formação acadêmica em Letras. Adicionalmente, neste primeiro momento, foram distribuídos diários de campo em formato físico, destinados à elaboração dos diários reflexivos pelos participantes, constituindo-se, assim, como um valioso instrumento de coleta de dados para a pesquisa.

A decisão de adotar diários de campo em formato físico emanou do pesquisador, constituindo uma estratégia deliberada que, apesar de não facilitar a coleta e análise dos dados, se estabelece como um gesto de apreciação em direção às participantes da pesquisa. Esse procedimento foi concebido com a intenção de oferecer às participantes um retorno tangível de seus registros reflexivos ao término do processo investigativo, permitindo-lhes um olhar retrospectivo sobre suas contribuições e reflexões.

Os participantes desta investigação compreendem um coletivo de professoras em processo de formação, meticulosamente escolhidas (como esclarecemos em sequência) para desempenhar o papel de professoras-tutoras dentro da ação extensionista universitária durante o ano de 2023. A pesquisa em questão envolveu a participação de seis professoras, todas alunas do curso de Letras da Universidade Estadual Paulista (UNESP), situada no campus de Assis, variando entre o segundo e o quarto ano de graduação. A metodologia para seleção dessas docentes-tutoras baseou-se em um processo seletivo formal, cujos critérios foram estabelecidos e divulgados através de um edital oficial ao término do ano de 2022, que garantiu transparência e equidade no processo de escolha das participantes.

Entre as participantes, algumas já possuíam prévia experiência docente, enquanto outras se aventuraram na prática pedagógica pela primeira vez através de sua participação no Centro de Línguas. A alocação das salas de aula para cada uma das participantes do projeto, seja individualmente ou em duplas, foi cuidadosamente definida, levando-se em consideração tanto o nível linguístico quanto o perfil profissional das candidatas.

Esse processo de atribuição foi conduzido por uma banca de seleção, composta por professores do Departamento de Letras Modernas vinculados ao CLDP, bem como por colaboradores afiliados a programas de pós-graduação com experiência no Centro de Línguas, assegurando que as decisões estivessem alinhadas às competências e necessidades educacionais identificadas.

No **Quadro 5**, trazemos o resumo dos perfis destacados. Para fins de proteção à identidade das participantes, nomes fictícios foram atribuídos de acordo com a Resolução 466/2012 do Conselho Nacional da Saúde, que traz as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos:

Quadro 5 - Detalhamento das Participantes de Pesquisa

Nome	Ano de Graduação	Turma CLDP atribuída	Já teve experiência em sala de aula?
Julia	3º Ano de Letras, diurno	Inglês Básico I A ¹⁹	Não.
Larissa	3º Ano de Letras, diurno	Inglês Básico I A	Sim.
Isabela	3º Ano de Letras, noturno	Inglês Básico I B	Sim.
Leticia	4º Ano de Letras, diurno	Inglês Básico I C ²⁰	Sim.
Bianca	2º Ano de Letras, noturno	Inglês Básico I C	Não.
Giovana	2º Ano de Letras, diurno	Inglês Intermediário	Não.

(Fonte: Elaboração própria)

¹⁹ Turma compartilhada entre Julia e Larissa

²⁰ Turma compartilhada entre Leticia e Bianca. Turma ofertada de forma remota, com aulas síncronas on-line através do aplicativo de video-conferência *Google Meet*.

Na sequência, procederemos à apresentação dos aspectos identificados nos diários reflexivos coletados. Esses registros, elaborados pelas professoras-tutoras participantes da pesquisa, oferecem suas experiências, percepções e desafios enfrentados no decorrer de sua atuação pedagógica durante o período de coleta.

3.1. Os Diários Reflexivos

Figura 2. Os Diários Reflexivos



(Fonte: Elaboração Própria)

Nesta seção, dedicaremos atenção ao conteúdo extraído dos diários reflexivos (Figura 2, acima), uma compilação das experiências, percepções e aprendizados documentados ao longo do semestre letivo. Esses registros, feitos pelas professoras-tutoras atuantes na ação extensionista CLDP em diferentes estágios de sua formação e prática docente, oferecem uma visão íntima e detalhada sobre os desafios enfrentados, as estratégias adotadas e de reflexão crítica no contexto educacional. A transcrição desses diários nos permite, assim, acessar uma variedade de perspectivas sobre a dinâmica de sala de aula, a interação com os alunos, e o desenvolvimento profissional das docentes em formação, contribuindo para a compreensão de nuances do processo de ensino-aprendizagem, e os resultados da pesquisa.

Seguem os conteúdos comentados dos diários e algumas figuras ilustrativas (para acesso ao conteúdo dos diários reflexivos na íntegra, observar o **Anexo A**):

3.1.1. O Diário de Julia

Figura 3. Capa do Diário de Julia



(Fonte: Elaboração Própria)

No início de sua jornada docente, Julia manifestou uma significativa apreensão, particularmente motivada pela preocupação de que sua insegurança fosse perceptível aos estudantes. Entretanto, a intervenção de sua parceira docente, a qual já contava com prévia experiência pedagógica e estabelecia uma relação de proximidade com Julia, auxiliou na construção gradual de sua confiança. Esta colega, através de sua expertise em práticas educativas, desempenhou um papel fundamental ao liderar as sessões iniciais, permitindo que Julia pudesse aprimorar suas habilidades docentes de maneira autônoma, com uma imersão progressiva e efetiva no contexto educacional.

Figura 4. Entrada de Julia em 04 de Abril

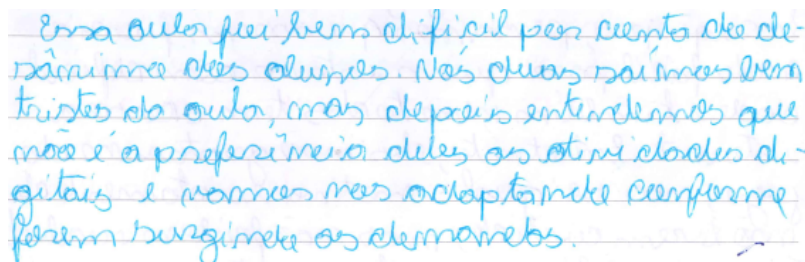
Essa foi a primeira aula que eu dei na minha vida, eu fiquei muito nervosa e ansiosa. Não achei que tive um bom desempenho durante a aula, mas eu entendo que foi a minha primeira vez.

(Fonte: Elaborado pela participante Julia)

Julia registra em seu diário reflexivo a existência de momentos em sala de aula particularmente desafiadores (Figura 4), sobretudo aqueles que exigiam um domínio gramatical avançado. Tal desafio originava-se de uma autopercepção de inadequação em seu conhecimento prévio para a adequada explicação dos conteúdos demandados. No entanto, ao longo do desenvolvimento da aula descrita, Julia constatou que, apesar das dificuldades iniciais enfrentadas pelos alunos, foi capaz de conduzir a exposição do conteúdo de maneira eficaz, culminando na observação de um progresso substancial no aprendizado dos estudantes. Esta experiência evidencia uma evolução tanto na capacidade pedagógica de Julia quanto na trajetória acadêmica dos alunos, refletindo um processo de ensino-aprendizagem dinâmico e construtivo.

Ao longo do período analisado, Julia observou uma propensão dos estudantes a demonstrar maior engajamento em atividades pedagógicas fundamentadas em recursos impressos e analógicos, em detrimento dos digitais. Esta tendência ficou particularmente evidente durante a sexta aula, momento em que as professoras-tutoras expressaram consternação ao constatar a apatia dos discentes diante de atividades lúdicas mediadas por TDICs. Em resposta a essa dinâmica observacional, conforme relatado nos registros de Julia, houve uma reorientação metodológica por parte das professoras-tutoras. Optaram, assim, por intensificar a utilização de materiais impressos em detrimento das ferramentas digitais durante as aulas presenciais, ao mesmo tempo em que o ambiente virtual passou a ser privilegiado para o desenvolvimento de atividades assíncronas complementares, tais como tarefas de casa (*homeworks*).

Figura 5. Entrada de Julia em 25 de Abril



Essa aula foi bem difícil por conta da dinâmica dos alunos. Nós duas saímos bem tristes da aula, mas depois entendemos que não é a preferência deles os materiais digitais e vamos nos adaptar conforme forem surgindo os elementos.

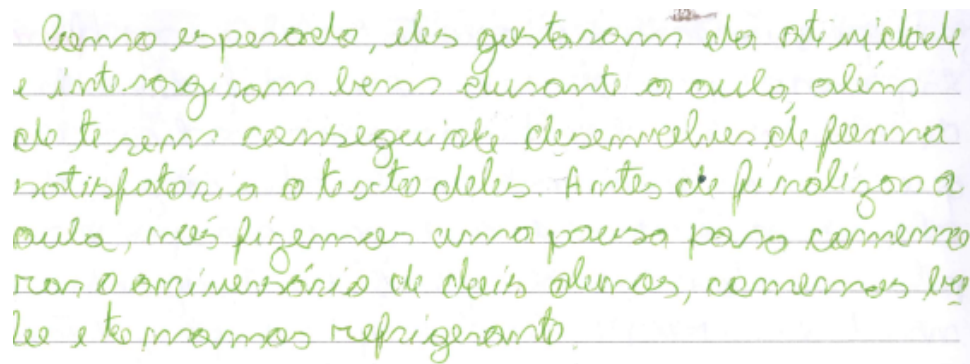
(Fonte:Elaborado pela participante Julia)

Conforme Julia experimentava um aumento em sua autoconfiança no contexto da sala de aula, tornou-se notável uma maior incidência de adjetivos positivos em suas descrições das aulas, como "divertida" e "interessante". Mesmo em momentos nos quais expressava ansiedade, suas observações evidenciavam uma compreensão aprofundada da dinâmica do grupo de alunos (Figura 5). Tal percepção permitiu-lhe não apenas acompanhar o ritmo das aulas de maneira mais

eficaz, mas também implementar o conteúdo programático de forma mais satisfatória, indicativo de uma evolução significativa em sua prática docente.

Destaca-se na aula onze a implementação de uma atividade que integrou o uso de recursos digitais: Julia articula uma experiência pedagógica notável, na qual se destaca a incorporação sinérgica de tecnologias digitais em um contexto de sala de aula. As professoras-tutoras orquestraram um jogo linguístico colaborativo, fomentando a interação em equipe, e habilmente integraram a pesquisa em recursos digitais previamente disponibilizados via *Google Classroom*. Esta iniciativa pedagógica foi acolhida com entusiasmo pelos alunos, que demonstraram engajamento ativo tanto no que tange à temática proposta quanto na interação entre si. Esse episódio evidenciou não apenas um ambiente de aprendizado dinâmico, mas também marcou um momento de conforto e segurança percebido por Julia em sua atuação docente, amplificado pela colaboração efetiva com sua parceira.

Figura 6. Entrada de Julia em 18 de Maio



Como esperado, eles gostaram da atividade e interagiram bem durante a aula, além de terem conseguido desenvelhar de forma satisfatória o texto deles. Antes de finalizar a aula, nós fizemos uma pausa para comemorar o aniversário de dois alunos, comemos bolo e tomamos refrigerante.

(Fonte: Elaborado pela participante Julia)

Durante as aulas doze e treze, as professoras-tutoras implementaram uma estratégia de troca de ambientes, optando por transferir as aulas da sala de aula tradicional para o laboratório do CLDP. Este espaço, equipado com computadores à disposição dos alunos, possibilitou a realização de atividades pedagógicas ancoradas em recursos tecnológicos digitais. Neste contexto, Julia detalha a utilização de plataformas como *Google Classroom* e *Padlet*, esta última permitindo a elaboração de murais digitais interativos. Conforme relatado em seu diário, houve uma participação ativa e interesse manifesto por parte dos estudantes nas atividades propostas (Figura 6). Contudo, observou-se que alguns alunos enfrentaram dificuldades em manusear as ferramentas digitais com fluidez, demandando uma intervenção mais acentuada das tutoras para facilitar o engajamento efetivo. Apesar desses desafios iniciais, é importante salientar que a

conclusão das atividades foi alcançada de maneira satisfatória por todos os participantes, evidenciando uma adaptação bem-sucedida ao novo ambiente de aprendizado digital.

Em uma circunstância particular, diante da necessidade de ausência médica de sua parceira, Julia confrontou o desafio de conduzir a sala de aula sozinha pela primeira vez, um evento que, naturalmente, suscitou um sentimento de nervosismo. Contudo, esse estado inicial de ansiedade foi atenuado pela crescente confiança adquirida ao longo do semestre em suas capacidades pedagógicas. A experiência possibilitou a Julia uma abordagem mais detalhada na condução das atividades educativas, que se caracterizaram pela integração inventiva de recursos disponíveis, virtuais e analógicos: os alunos foram engajados através de vídeos acessados on-line, enquanto as respostas eram articuladas na lousa tradicional; pesquisas foram realizadas em sites de busca, mas as anotações consolidadas de forma manual em cadernos. Essa dinâmica evidenciou não somente a versatilidade dos métodos escolhidos por Julia, mas também a empatia e o apoio dos estudantes, que desempenharam um papel crucial ao contribuir para um ambiente de aprendizado acolhedor e compreensivo, facilitando assim a superação das inquietações iniciais de Julia.

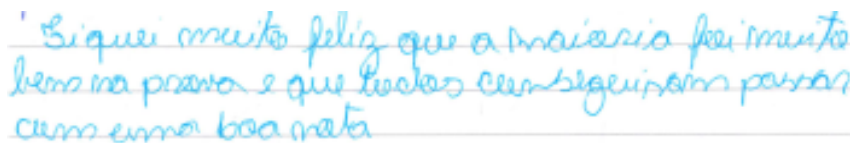
Em seu registro reflexivo, Julia narra a adaptação de uma sessão presencial planejada para um formato assíncrono virtual, motivada por compromissos pessoais previamente estabelecidos. Este ajuste metodológico possibilitou que a maior parte dos discentes engajassem com a atividade proposta de maneira eficaz, utilizando o ambiente digital como meio de interação e aprendizado. Entretanto, Julia destaca a situação particular de uma estudante que enfrentou barreiras de acesso aos recursos digitais necessários para a participação efetiva na atividade. Em resposta a essa limitação, foi providenciada uma alternativa pedagógica que contemplou a disponibilização do material didático em formato impresso, permitindo à aluna a realização e subsequente entrega das tarefas em um momento posterior. Esse episódio ilustra a necessidade de flexibilidade e adaptação no processo educativo, visando acomodar as diversas realidades e condições de acesso dos estudantes, assegurando assim a inclusão e continuidade do processo de ensino-aprendizagem.

Durante uma jornada particularmente desafiadora, marcada por um elevado índice de ausências devido às condições climáticas adversas, Julia se debruça sobre reflexões acerca de sua identidade e responsabilidades enquanto educadora. Confrontada com o temor de não atender às expectativas inerentes à sua função, ela encontra consolo ao compartilhar suas inquietações com

amigos e colegas de graduação. Este momento de vulnerabilidade e troca emocional evidencia a importância do suporte social e do diálogo entre pares no contexto educacional, servindo como um mecanismo de alívio e reafirmação frente aos desafios e incertezas que permeiam a prática docente.

Para contornar as dificuldades impostas por adversidades climáticas que ameaçavam a presença física da maioria dos estudantes, Julia e sua colega de docência decidiram adaptar a realização de uma sessão programada para o formato de uma aula on-line síncrona, utilizando-se da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Esta mudança representou a estreia de Julia na condução de atividades educativas em um ambiente virtual. A professora-tutora caracteriza o início dessa experiência como desafiador, marcado por certa desordem inicial enquanto tanto as docentes quanto os discentes navegavam pela curva de aprendizagem associada à gestão das dinâmicas virtuais e ao uso eficiente da plataforma. Apesar dos obstáculos iniciais, o relato de Julia evidencia uma evolução positiva, com um aumento significativo na participação e engajamento dos alunos, uma vez superada a estranheza inicial. Este episódio ilustra a importância da flexibilidade e adaptação diante de circunstâncias imprevistas, bem como a capacidade de superação de desafios inerentes à transição para o ensino remoto em casos emergenciais.

Figura 7. Entrada de Julia em 21 de Junho



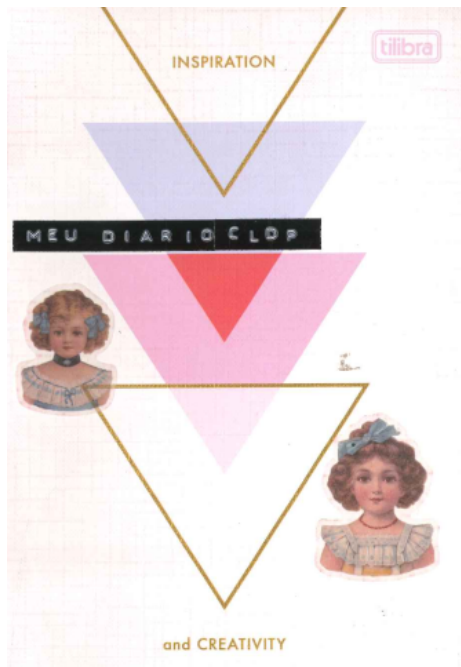
Fiquei muito feliz que a maioria fez muito bem na prova e que todos conseguiram passar com uma boa nota

(Fonte:Elaborado pela participante Julia)

Ao concluir o registro de suas experiências didáticas no diário, a professora-tutora expressa um profundo sentimento de realização (Figura 7). Esta sensação é atribuída à observação de um desenvolvimento acadêmico e pessoal significativo entre os estudantes ao longo do semestre. O período letivo foi encerrado com uma confraternização presencial.

3.1.2. O Diário de Larissa

Figura 8. Capa do Diário de Larissa



(Fonte: Elaboração Própria)

Larissa relata em seu diário reflexivo (Figura 8) o início de sua experiência docente junto a sua parceira, Julia. Possuindo experiência anterior como professora de língua estrangeira para variados níveis e idades, Larissa menciona, contudo, um nervosismo ao enfrentar a tarefa de lecionar para este novo conjunto de alunos. Esse sentimento inicial foi atenuado mediante a interação em sala de aula, na qual ela esclareceu a metodologia de ensino a ser adotada e discutiu as expectativas e aspirações da turma. A partir das respostas dos alunos, Larissa destaca uma emergente sensação de segurança durante sua primeira aula.

A professora-tutora detalha as atividades desenvolvidas nas aulas, evidenciando uma estratégica integração de recursos didáticos disponíveis, como a utilização de slides, acesso a vídeos na internet, o emprego da lousa física da sala de aula, além da distribuição de materiais impressos. Larissa ressalta que a opção por atividades impressas é deliberada, visando fornecer aos alunos referências de materiais para consulta em aulas futuras sobre o mesmo tema. Ela ainda sublinha a importância de atividades que promovem uma interação mais dinâmica dos alunos com a língua-alvo, incentivando-os a praticar a pronúncia em voz alta e a formular respostas empregando o vocabulário e as estruturas gramaticais introduzidas.

Figura 9. Entrada de Larissa em 20 de Abril

Eu senti que esta foi uma das aulas mais desafiadoras até agora porque eu sempre sinto muita dificuldade em ensinar o verbo to be (gramática de um modo geral). Sem ser tu- do muito rebelde e carnal, tanto na mim quanto para os alunos, mas acredito que fizemos o melhor para tentar manter tudo o mais simples, dinâmico e leve e movível.

(Fonte: Elaborado pela participante Larissa)

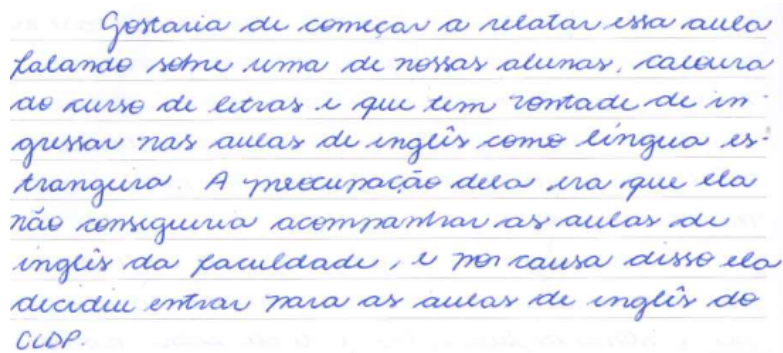
Larissa expressa em seu diário reflexivo a preocupação em evitar que suas aulas se tornem "robóticas" e "monótonas" (Figura 9), especialmente ao abordar temas gramaticais. Ela menciona especificamente a apresentação do verbo "to be", um dos primeiros tópicos geralmente introduzidos aos estudantes, que frequentemente é ensinado de maneira pouco envolvente. Larissa detalha seu processo de preparação para a aula, que inclui um estudo aprofundado do conteúdo e a antecipação de possíveis dúvidas que os alunos possam ter, visando estar pronta para esclarecê-las de maneira eficaz.

Além disso, Larissa destaca a importância de apoiar sua parceira no desenvolvimento de confiança para atuar no contexto docente, enfatizando a colaboração mútua na superação de desafios inerentes à prática pedagógica.

Na sexta aula, Larissa e sua parceira, Julia, observaram uma clara preferência dos alunos por atividades impressas em detrimento das digitais. Larissa, em seu diário, conjectura que essa preferência pode derivar do desejo dos alunos de possuir o material em formato físico para facilitar anotações e consultas futuras.

Adicionalmente, Larissa menciona que, em situações excepcionais, optam por disponibilizar atividades assíncronas através de plataformas virtuais, como *Google Classroom* e *Google Forms*. Essa estratégia, segundo ela, é bem aceita pelos alunos, que demonstram empenho e não apresentam dificuldades quanto à preparação, aplicação e execução dessas tarefas. Tal relato indica uma percepção divergente entre as tutoras, com Larissa adotando uma visão mais otimista em relação à receptividade e ao desempenho dos alunos nas atividades digitais, em comparação com Julia.

Figura 10. Entrada de Larissa em 09 de Maio

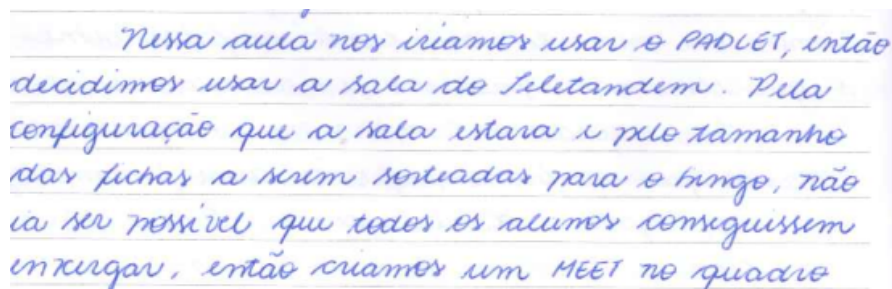


Gostaria de começar a relatar essa aula falando sobre uma de nossas alunas, aluna do curso de letras e que tem vontade de ingressar nas aulas de inglês como língua estrangeira. A preocupação dela era que ela não conseguia acompanhar as aulas de inglês da faculdade, e por causa disso ela decidiu entrar para as aulas de inglês do CLDP.

(Fonte: Elaborado pela participante Larissa)

Larissa dedica uma seção de seu diário para relatar a evolução de uma aluna que inicialmente apresentava dificuldades significativas no processo de aprendizagem (Figura 10). Ao longo das aulas, com a atenção e incentivo constantes das tutoras, voltados para estimular sua participação e interação com o conteúdo, a aluna demonstrou um avanço linguístico notável em um curto período. Esse caso ilustrado por Larissa evidencia seu comprometimento e dedicação em apoiar os estudantes na superação de obstáculos e na consecução de seus objetivos educacionais.

Figura 11. Entrada de Larissa em 16 de Maio



Nessa aula nós iríamos usar o PADLET, então decidimos usar a sala de Teletandem. Pela configuração que a sala estava e pelo tamanho das fichas a serem sorteadas para o bingo, não ia ser possível que todos os alunos conseguissem entrar, então criamos um MEET no quadro

(Fonte: Elaborado pela participante Larissa)

Ao abordar as sessões realizadas no laboratório do CLDP, também referido como laboratório de Teletandem²¹ (Figura 11), Larissa observa em seu diário que as atividades ali desenvolvidas, as quais empregaram o *Google Classroom* e o *Padlet*, foram muito bem recebidas pelos alunos. Ela sublinha que o propósito dessas atividades, conforme registrado, visava fomentar a criatividade, independência e autocrítica dos estudantes no que diz respeito à utilização de recursos on-line disponíveis. Este enfoque reflete a intenção de Larissa em não

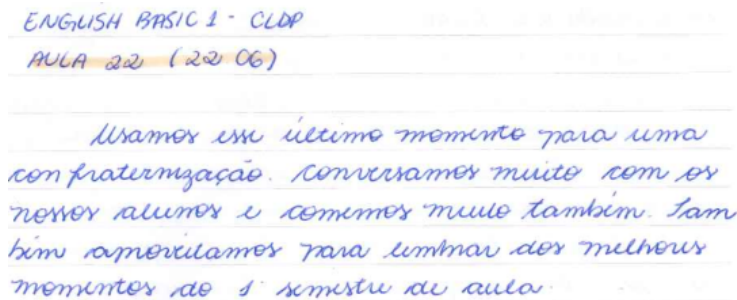
²¹ O Projeto Teletandem Brasil coloca alunos universitários brasileiros que querem aprender uma língua estrangeira em contato com alunos universitários de outros países que estão aprendendo português. É um outro projeto também abarcado pelas ações do CLDP (Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org>)

apenas engajar os alunos nas tarefas propostas, mas também em incentivá-los a refletir sobre a maneira como acessam e aplicam informações digitais no contexto de seu aprendizado.

Ao abordar a transição das atividades presenciais para o ambiente on-line síncrono em um dia impactado por condições climáticas adversas, Larissa compartilha seu inicial receio com essa mudança. No entanto, ela menciona que experiências anteriores com a plataforma *Google Meet* ajudaram a mitigar suas preocupações. Larissa observa que, após um breve período de aclimatação, os alunos se mostraram engajados com a proposta da aula virtual. Ao finalizar o relato desse dia em seu diário, ela expressa uma preferência marcante pelo ensino presencial, destacando o valor que atribui ao contato direto e à interação face a face com os estudantes, apesar do sucesso alcançado na experiência on-line.

Ao abordar a prova final, Larissa detalha como, juntamente com Julia e o auxílio de colegas, dedicaram-se à criação e montagem dos áudios e demais recursos necessários para a realização da avaliação. Esse processo envolveu a elaboração de material didático próprio, concebido do zero, com a colaboração de outros professores-tutores do CLDP.

Figura 12. Entrada de Larissa em 22 de Junho

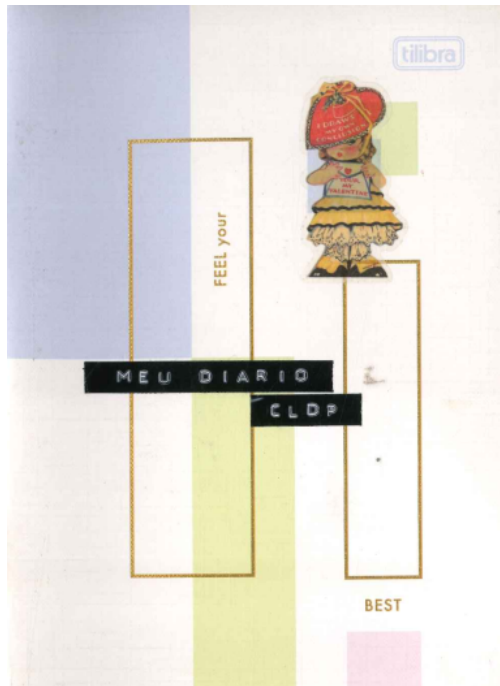


(Fonte: Elaborado pela participante Larissa)

Larissa finaliza a sequência de entradas em seu diário com a descrição da confraternização final, realizada presencialmente (Figura 12). Este encontro proporcionou a todos os participantes a oportunidade de refletir sobre as aprendizagens adquiridas e relembrar os momentos mais marcantes do semestre.

3.1.3. O Diário de Isabela

Figura 13. Capa do Diário de Isabela



(Fonte: Elaboração Própria)

Isabela inicia seu diário reflexivo compartilhando impressões sobre a primeira aula com os alunos do curso *Basic 1* do CLDP. Nesse encontro inicial, ela apresentou o conteúdo programático previsto para o semestre, detalhou o sistema de avaliações contínuas, discutiu as habilidades linguísticas a serem desenvolvidas e proferiu uma mensagem de boas-vindas aos estudantes. Isabela menciona que, apesar de suas intenções, não foi possível abordar todas as atividades planejadas, comprometendo-se a dar continuidade a estas na próxima aula. Ela também observa que, embora os alunos demonstrem uma pronúncia satisfatória do idioma, enfrentam certas dificuldades específicas.

Isabela relata em seu diário a aplicação de um jogo em sala de aula, enfatizando que a atividade foi positivamente recebida pelos alunos. No entanto, ela menciona que, no momento da execução dessa atividade, não estava operando em sua capacidade plena devido a um episódio de gripe.

Figura 14. Entrada de Isabela em 12 de Abril

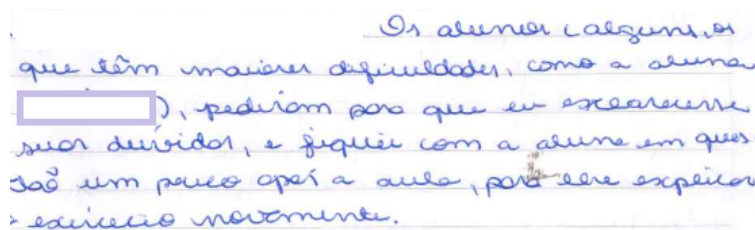
- Comecei a ter as primeiras preocupações, que se passaram para o prof. 20 aulas: a grande maioria da sala está seguindo tranquilamente o ritmo do curso, enquanto apenas 3 alunos (mais velhos) estão tendo mais dificuldades.

(Fonte: Elaborado pela participante Isabela)

Isabela aborda em seu diário a questão da diversidade etária entre os alunos como a primeira grande dificuldade identificada (Figura 14). Ela observa que os alunos mais jovens possuem um ritmo diferente na assimilação e consolidação do conhecimento em comparação com três alunas mais velhas. Essas alunas expressaram insatisfação, alegando dificuldades em completar certas atividades. Elas também comentaram sobre uma experiência educacional anterior em que o conteúdo foi apresentado de maneira mais "mecânica", ou seja, através de palavras soltas e tradução direta, diferentemente da abordagem mais "dinâmica" adotada por Isabela. Essa disparidade nas expectativas e no ritmo de aprendizado suscitou preocupações em Isabela, que, apesar disso, se mantém esperançosa quanto à progressão do curso, considerando que as aulas estão apenas no início.

Isabela relata em seu diário o emprego de recursos virtuais, destacando o uso do Kahoot, como ferramenta para enriquecer suas aulas. Esse recurso foi bem recebido pelos alunos, indicando uma receptividade positiva às metodologias interativas e digitais. Contudo, ela menciona que enfrentou desafios relacionados às atividades de casa propostas, as quais, segundo os alunos, foram consideradas "muito difíceis". Esta situação levou Isabela a realizar uma reavaliação e subsequente readequação das atividades futuras, buscando ajustá-las de maneira a facilitar a consolidação autônoma do conhecimento adquirido em sala de aula pelos estudantes.

Figura 15. Entrada de Isabela em 19 de Abril



Os alunos (alguns) que têm maiores dificuldades, como a aluna [redacted], pediram para que eu esclarecesse suas dúvidas, e fiquei com a aluna em questão um pouco após a aula, para não ser exposta & exercício novamente.

(Fonte: Elaborado pela participante Isabela)

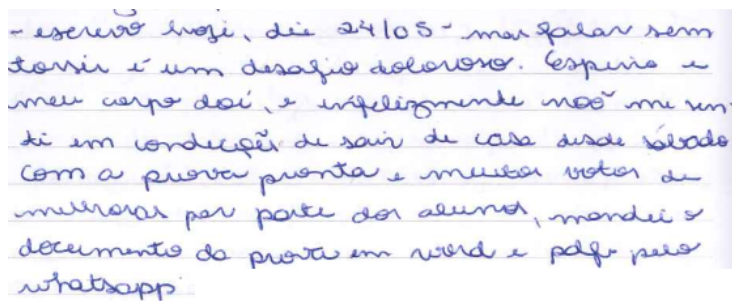
Além disso, a professora-tutora destaca em seu diário que, em várias ocasiões, precisou dedicar tempo extra após as aulas regulares para apoiar alunos com dificuldades específicas, oferecendo esclarecimentos adicionais e revisando conteúdos apresentados em sala (Figura 15). Esse comprometimento extra evidenciou a possibilidade de organizar sessões de reforço para esses alunos, uma ideia que foi encaminhada para avaliação pela supervisão pedagógica do CLDP.

Isabela compartilha um episódio no qual reconheceu ter cometido um erro ao explicar um conceito gramatical de forma incorreta. Ela sublinha a importância de se corrigir perante os

alunos, um ato que evidencia sua maturidade e senso de responsabilidade enquanto professora em formação. Além disso, em outra ocasião, Isabela optou por não prosseguir com o planejamento original do conteúdo ao observar que os alunos enfrentavam dificuldades significativas com a matéria anteriormente abordada. Essa decisão levou à transformação de uma aula planejada em uma sessão de revisão, demonstrando sua flexibilidade pedagógica e compromisso com o aprendizado efetivo dos estudantes.

A professora-tutora descreve a implementação de uma variedade de atividades em sala de aula, incluindo jogos e o uso de recursos digitais. Ela observa que, em algumas ocasiões, essas estratégias pedagógicas foram recebidas positivamente pelos alunos, enquanto em outras, percebeu-se certo receio ou falta de familiaridade dos estudantes com as tecnologias empregadas. Isabela, contudo, não elabora sobre as possíveis razões para essa variação na receptividade dos alunos em suas anotações.

Figura 16. Entrada de Isabela em 24 de Maio



- escrevo hoje, dia 24/05 - me falar sem
 teria e um desafio doloroso. Espere e
 meu corpo dói, e infelizmente não me un-
 ti em condições de sair de casa desde sábado.
 Com a prova pronta e muitos votos de
 melhoras por parte dos alunos, mandei o
 documento da prova em word e pdf pelo
 whatsapp.

(Fonte: Elaborado pela participante Isabela)

Nas etapas finais do semestre, Isabela relata que enfrentou um desafio significativo ao adoecer, o que a impossibilitou de prosseguir com as aulas presenciais. Como medida compensatória, ela optou por designar atividades assíncronas aos alunos, enviando os materiais necessários em formatos *doc* e *pdf* via *WhatsApp* (Figura 16). A resposta dos alunos foi de compreensão e solidariedade em relação à condição de saúde de Isabela, com a maioria completando as tarefas atribuídas de maneira satisfatória. No entanto, houve exceções notáveis: um aluno entregou sua atividade após o prazo estabelecido, sem um acordo prévio, e outra aluna não concluiu a tarefa designada. A professora-tutora expressa seu pesar e preocupação com esses casos específicos em seu diário, refletindo sobre o comprometimento e as dificuldades enfrentadas por parte dos estudantes.

Figura 17. Entrada de Isabela em 12 de Junho

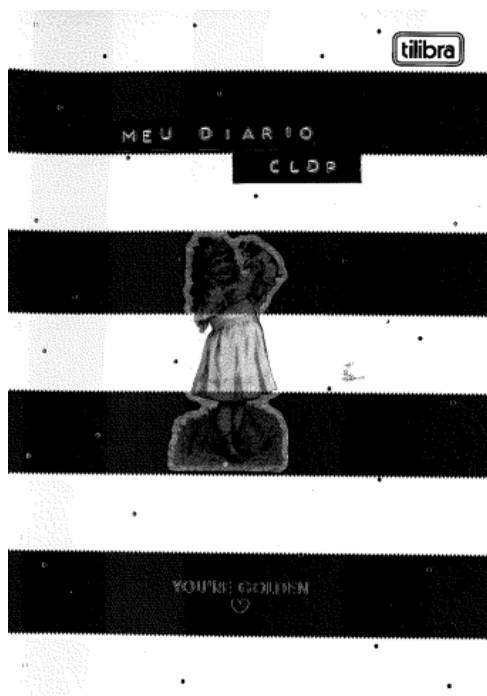
Relembrei mais um vez das
três elementares (as avaliações e a homenagem)
para que me entusiasmasse com urgência, caso
contrário, ficaria sem nota. mandei esses
elementos novamente em seu WhatsApp.

(Fonte: Elaborado pela participante Isabela)

Encerrando as reflexões em seu diário, são destacados casos específicos que suscitaram sentimentos de orgulho, decorrentes do notável avanço de alunos que excederam as expectativas ao longo do semestre. Em contrapartida, são expressas preocupações relativas a estudantes que mostraram pouco interesse ou cujo desenvolvimento não atingiu o nível desejado (Figura 17). Apesar dessas divergências no desempenho acadêmico e no grau de engajamento, prevalece a avaliação de que o trabalho realizado durante o período foi bem executado e resultou em satisfação.

3.1.4. O Diário de Leticia

Figura 18. Capa do Diário de Leticia



(Fonte: Elaboração Própria)

No início de seu diário, Leticia compartilha reflexões sobre a primeira aula ministrada em colaboração com sua parceira, Bianca. Importante ressaltar que Leticia traz consigo uma

bagagem considerável de experiência, sendo uma professora-tutora avançada em sua formação acadêmica no curso de Letras e possuindo extenso histórico de atuação em sala de aula e no CLDP. É relevante mencionar também que, neste semestre, as aulas conduzidas por Letícia e sua parceira no CLDP ocorreram integralmente no formato remoto, por meio da plataforma de videoconferência *Google Meet*. Essa circunstância específica de ensino à distância é refletida nas anotações de Letícia, em que ela expressa entusiasmo por retornar às atividades no Centro de Línguas e pela oportunidade de implementar uma pedagogia mais dinâmica. Letícia aspira a adotar uma abordagem que se alinha à tendência histórico-crítica, engajando-se numa prática socio-comunicativa que transcende os métodos convencionais, situando-se na esfera do pós-método.

Figura 19. Entrada de Letícia em 14 de Abril

O planejamento desta aula, os meus slides, foi bastante desafiador. Acabei que não, o Google e o Facebook tinham sido. Os materiais encontrados na internet são os demais, de um ou outro, e apesar de não serem muito bons, preconceituoso dos países, se vedugando estereótipos. Passamos a tarde indo pesquisando e acabamos tendo que produzir nosso próprio material didático.

(Fonte: Elaborado pela participante Letícia)

Letícia aborda também a complexidade de localizar recursos na internet que transpassem a temática proposta de forma imparcial e sem preconceitos (Figura 19). Essa busca infrutífera motivou as professoras-tutoras a criarem seus próprios materiais didáticos. Entretanto, essa considerável dedicação não se traduziu na participação esperada dos alunos, que demonstraram desinteresse e baixo engajamento. Letícia pondera sobre as possíveis causas dessa falta de envolvimento, questionando se a natureza on-line das aulas ou a dinâmica específica da turma poderiam estar influenciando negativamente a interação dos estudantes.

Figura 20. Entrada de Letícia em 28 de Abril

Sei que alguns alunos não gostaram muito da aula, por isso acho que não fiz literatura nenhuma.

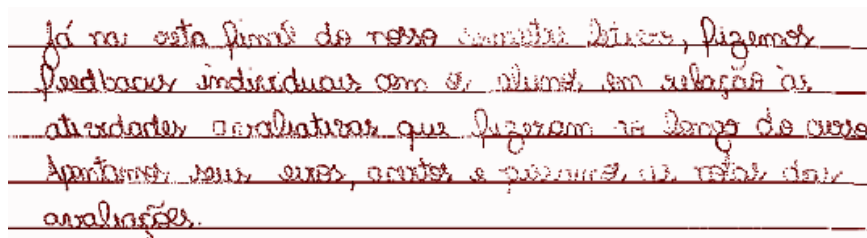
(Fonte: Elaborado pela participante Letícia)

À medida que o semestre avançava, observou-se um incremento na participação dos alunos, especialmente durante as aulas que concentravam em conteúdos gramaticais e linguísticos. Essa mudança progressiva foi recebida com otimismo por Letícia, conforme relatado em seu diário reflexivo. No entanto, um desafio persistiu: quando o foco das aulas se voltou para temas literários e culturais, foi notado um decréscimo no interesse dos estudantes (Figura 20).

Na sexta aula, Letícia descreve a realização de uma atividade em grupos que não transcorreu como esperado. Ela atribui a falha na execução da atividade a uma lacuna em seu conhecimento sobre os recursos digitais necessários para facilitar um desempenho satisfatório. Em outro momento de suas anotações, a professora-tutora expressa preocupação com a possibilidade de evasão de alunos de suas aulas, embora não identifique uma razão específica para tal. Ela reconhece que a evasão é um fenômeno comum nos cursos de línguas do CLDP, variando em intensidade entre os diferentes cursos oferecidos.

Letícia identifica e destaca momentos específicos em que acredita que a apresentação do conteúdo teria sido mais efetiva se realizada em um contexto presencial. Ela também apresenta uma série de dificuldades específicas ao contexto on-line em que as aulas estão sendo ministradas, como falhas na conexão, problemas com áudio/vídeo e de cunho prático enfrentadas pelos alunos relacionadas ao acesso e manuseio dos recursos tecnológicos necessários para acompanhar as aulas. Essas observações evidenciam os desafios adicionais impostos pelo ensino à distância.

Figura 21. Entrada de Letícia em 21 de Junho



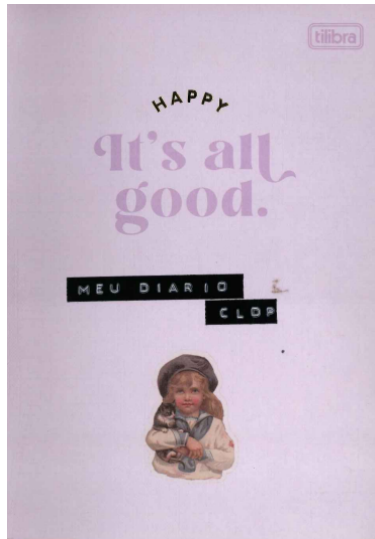
Já na esta fim de esse semestre disse, fizemos feedbacks individuais com os alunos em relação às atividades avaliativas que fizemos ao longo do curso. Apontamos seus erros, acertos e pontos, os pontos das avaliações.

(Fonte: Elaborado pela participante Letícia)

Letícia finaliza as anotações em seu diário detalhando o sistema de avaliação final e o processo de fornecimento de *feedback* aos alunos, concluindo que ambos foram executados de maneira satisfatória (Figura 21).

3.1.5. O Diário de Bianca

Figura 22. Capa do Diário de Bianca

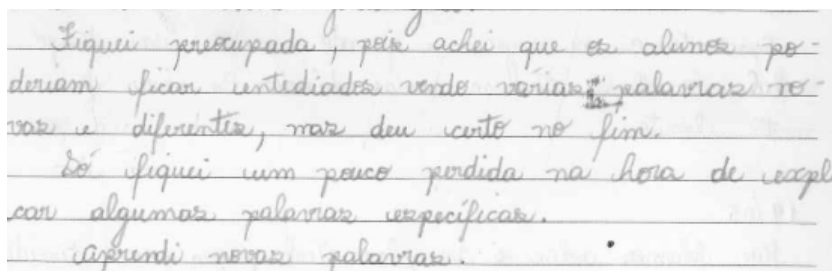


(Fonte: Elaborado Própria)

Na sua primeira experiência docente, Bianca, ainda nos estágios iniciais de sua jornada acadêmica, expressou em, seu diário, reflexões mais concisas. Atuando ao lado de Letícia, ambas ministraram aulas de forma síncrona on-line. No início de suas anotações, Bianca compartilha sentimentos de nervosismo e a preocupação de conduzir aulas que pudessem ser percebidas como irrelevantes ou desinteressantes pelos alunos. Estas inseguranças foram progressivamente superadas ao longo das sessões, em parte graças ao suporte e à orientação proporcionados por sua parceira mais experiente.

Bianca observou um aumento na participação dos alunos durante as aulas que abordaram temas culturais amplos, destacando especialmente a sessão sobre nacionalidades e literatura inglesa. É notável mencionar que, apesar da percepção menos otimista de Letícia quanto ao interesse dos alunos na temática literária, Bianca relatou uma experiência positiva, indicando que os alunos pareciam apreciar esses conteúdos e demonstraram uma participação ativa nessas discussões.

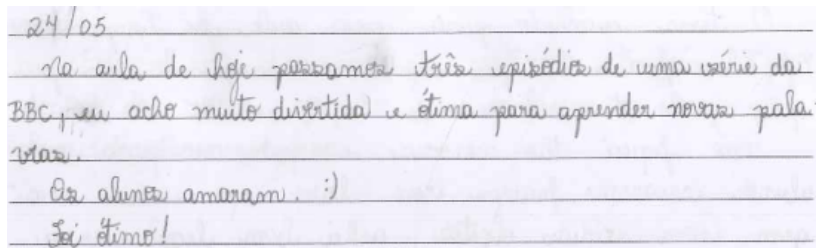
Figura 23. Entrada de Bianca em 05 de Maio



(Fonte: Elaborado pela participante Bianca)

Bianca expressou inicialmente receio quanto à condução de aulas centradas na aquisição de vocabulário por meio de abordagens expositivas (Figura 23). No entanto, após a realização dessas aulas, ela notou uma receptividade positiva por parte dos alunos. Além disso, a professora-tutora destacou em suas anotações a satisfação pessoal em também ter ampliado seu próprio vocabulário, aprendendo novas palavras durante o processo.

Figura 24. Entrada de Bianca em 24 de Maio



(Fonte: Elaborado pela participante Bianca)

À medida que o semestre progredia, Bianca se sentia progressivamente mais à vontade e confiante em sua função docente. Ela revela em suas anotações um crescente prazer em conduzir as aulas junto à sua parceira, evidenciando que a experiência de ensinar estava se tornando não apenas mais confortável, mas também uma fonte de diversão para ela (Figura 24).

3.1.6. O Diário de Giovana

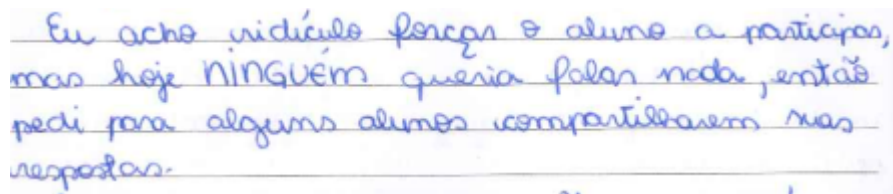
Figura 25. Capa do Diário de Giovana



(Fonte: Elaboração Própria)

Giovana inaugura seu diário descrevendo a experiência de sua primeira aula na posição de professora-tutora, uma situação que a deixou consideravelmente nervosa inicialmente. No entanto, ela relata uma surpresa positiva com a acolhida dos alunos, uma interação que não apenas aliviou seu nervosismo, mas também lhe proporcionou *insights* valiosos. Ela destaca a identificação da principal dificuldade enfrentada pelos alunos em relação ao conteúdo abordado, o que se tornou um direcionamento importante para o planejamento das aulas subsequentes.

Figura 26. Entrada de Giovana em 11 de Abril



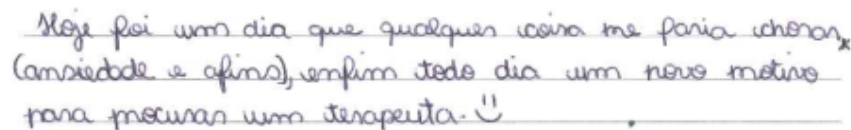
Eu acho ridículo pensar o aluno a participar, mas hoje NINGUÉM queria falar nada, então pedi para alguns alunos compartilharem nas respostas.

(Fonte: Elaborado pela participante Giovana)

Na aula subsequente, Giovana notou um comportamento mais introvertido e uma participação reduzida por parte dos alunos. Essa mudança a levou a adotar uma estratégia ativa, formulando perguntas em voz alta com o objetivo de incentivar a discussão (Figura 26). Essa abordagem resultou em uma resposta positiva, manifestada por um aumento no engajamento dos estudantes durante a aula.

Giovana prossegue com suas reflexões no diário, detalhando as atividades realizadas que, predominantemente, integraram recursos digitais como o *Kahoot*, além da exibição de vídeos e músicas. Essas ferramentas tecnológicas foram complementadas por materiais impressos, conferindo às aulas um caráter dinâmico. A professora-tutora expressa satisfação com a participação ativa e o progresso observado nos alunos, tanto individualmente quanto coletivamente, evidenciando um ambiente de aprendizado produtivo e engajador.

Figura 27. Entrada de Giovana em 9 de Maio



Hoje foi um dia que algumas coisas me foram chegando (ansiedade e afins), enfim todo dia um novo motivo para procurar um terapeuta. :)

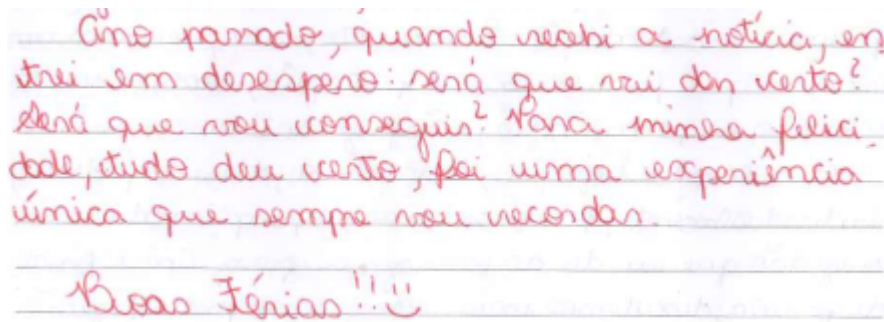
(Fonte: Elaborado pela participante Giovana)

Em várias entradas de seu diário, Giovana menciona momentos de insatisfação pessoal com suas aulas, particularmente quando percebe que não conseguiu torná-las tão interessantes quanto gostaria, ou quando enfrenta questionamentos dos alunos sobre a relevância de determinadas atividades (Figura 27). Apesar desses desafios pontuais, a maioria de suas reflexões

revela uma experiência positiva no contexto do CLDP e na jornada docente. Ela destaca sua dedicação em tornar as aulas mais envolventes e acessíveis, focando em facilitar o entendimento do conteúdo através de métodos dinâmicos e a utilização de jogos, refletindo um compromisso constante com a melhoria da experiência de aprendizagem para seus alunos.

Ao final do semestre, Giovana descreve o processo de avaliação do progresso linguístico dos alunos como uma oportunidade significativa para fornecer *feedback* individualizado. Ela detalha a experiência de discutir cada sugestão dada nas correções da prova final, enfatizando a importância de esclarecer os pontos de melhoria e reconhecer os avanços de cada estudante. Este momento é apresentado como uma etapa crucial na jornada educativa, permitindo um fechamento reflexivo e construtivo do período letivo.

Figura 28. Entrada de Giovana em 22 de Junho



(Fonte: Elaborado pela participante Giovana)

As anotações de Giovana concluem com a descrição de uma confraternização presencial, marcando o encerramento do semestre. Ela reflete sobre as aulas como uma experiência enriquecedora, destacando a importância dessa celebração conjunta e o valor do tempo compartilhado. Este momento final é retratado não apenas como uma oportunidade para socialização, mas também como um ponto de reflexão pessoal sobre o crescimento e aprendizado alcançados durante o semestre, tanto por ela quanto pelos seus alunos (Figura 28).

3.2 O Encontro Dialogado

Nesta seção, voltaremos nossa atenção para o conteúdo registrado durante o encontro dialogado realizado no dia 17 de Abril de 2023 (para acessar a transcrição completa do encontro dialogado, ver **Anexo B**), focado no uso de recursos digitais em sala de aula. Este encontro teve como objetivo principal conjecturar e compartilhar as experiências desenvolvidas pelas

professoras-tutoras em relação à integração de tecnologias digitais na prática educativa. A discussão visou explorar as diferentes maneiras pelas quais os recursos digitais foram empregados para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa dentro do contexto do CLDP, destacando tanto os sucessos alcançados quanto os desafios enfrentados.

3.3. A Análise dos Resultados

Aqui, a análise das experiências compartilhadas no encontro serviu como ponto inicial da reflexão sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas e sobre como estas podem ser aprimoradas e adaptadas para atender às necessidades dinâmicas dos alunos no contexto educacional pós-pandêmico.

Para melhor compreensão, subdividimos a análise em eixos temáticos emergentes da discussão com pontos de relevância encontrados nos diários reflexivos, partindo do pessoal reflexivo ao que foi externado durante o encontro dialogado, sob a luz da bibliografia levantada.

3.3.1 Eixo Temático: Integração de Tecnologia na Educação

A análise da transcrição do conteúdo do encontro dialogado (que pode ser conferido na íntegra no **Anexo B**), centrado no uso de recursos digitais e estratégias pedagógicas no âmbito do ensino de línguas, elucida uma variedade de experiências compartilhadas pelas professoras-tutoras tanto em sua atividade como discente quanto agora na prática docente.

Dentre os temas que emergem dessa discussão, o primeiro que aqui destacamos, por sua relevância, é a integração da tecnologia nos processos de ensino-aprendizagem. Esta temática engloba a adoção de ferramentas tecnológicas, tais como *Kahoot*, *Google Forms*²² e *Classroom*, além da incorporação de dispositivos móveis como instrumentos pedagógicos em sala de aula. Em destaque, podemos pontuar que:

“...foi uma experiência muito enriquecedora nesse sentido de entrar em contato com novas tecnologias, principalmente porque meus professores, os professores que me davam aula na escola, eles eram todos dinossauros, então eles eram bem antigos nesse sentido, e ver todos eles evoluindo tecnologicamente foi muito interessante” (Giovana, sobre sua experiência como aluna durante o ERE).

Durante o encontro dialogado, Giovana compartilha sua experiência no Ensino Médio, caracterizado pela adoção do ERE, período no qual observou uma notável "evolução tecnológica"

²² Google Forms é uma ferramenta gratuita para criação de formulários e pesquisas on-line, parte do pacote Google Workspace. Disponível em: <https://forms.google.com>.

por parte de seus professores. Essa transformação não apenas acompanhou a aplicação dos conteúdos didáticos, mas também exemplifica e corrobora as observações feitas por Bezerra (2021, p. 50), que discorre sobre a capacidade de adaptação do profissional da educação durante o contexto pandêmico, enfatizando sua habilidade para compreender e integrar o uso das TDIC no processo educativo.

No tocante à sua experiência pregressa na docência, Larissa destaca o uso inovador das TDIC por parte dos alunos, frequentemente transcendendo as expectativas iniciais dos professores. A professora-tutora comenta que:

“Eu já tive uma experiência muito interessante onde eu, nessa escola que eu dava aula, eles ficavam em 'u', né? Ficavam no semicírculo. E tinha um aluno que ele gostava de fazer par com um determinado aluno. E nesse dia em específico eles estavam em lados opostos da sala. E eles não quiseram trocar de cadeira nem nada. Eles fizeram uma atividade inteira por ligação. Então eles tinham que perguntar pro outro e o outro tinha que responder. Eles se ligaram dentro da sala de aula e eles perguntavam e respondiam. Eles fizeram a atividade. Então foi assim, foi uma maneira inusitada que eu vi a tecnologia sendo usada e teve grande efeito, porque eles conseguiram fazer normalmente a atividade” (Larissa).

A experiência relatada de atividades conduzidas via ligação telefônica dentro da própria sala de aula ilustra uma adaptação criativa às limitações físicas, evidenciando como as tecnologias podem ser empregadas para superar desafios espaciais e fomentar a comunicação entre os alunos. Na passagem descrita por Larissa, os alunos estavam na mesma sala de aula, mas se por um motivo ou outro, um dos alunos não estivesse no ambiente, da mesma forma a atividade poderia ter sido desempenhada.

Para Larissa, a incorporação dos recursos digitais no contexto educacional transcende a mera utilização tecnológica, configurando-se como um meio de empoderamento e promoção da autonomia discente. Esta visão encontra ressonância na conceituação de TEP proposta por Reig (2012), que advoga pelo uso das tecnologias digitais como ferramentas capazes de fomentar a participação ativa e o desenvolvimento de competências críticas nos alunos. Durante o encontro dialogado, Larissa articulou:

“[...] eu sempre tentava dar autonomia para eles na questão do celular. Então, “ah, eu não sei uma palavra”. Ao invés de me ver como professora e como dicionário, “vamos pesquisar? Então pega o celular, vamos pesquisar num dicionário”” (Larissa).

As citações destacadas enfatizam a importância fundamental da tecnologia na educação, revelando como a integração efetiva de recursos digitais contribui para a concepção de um espaço de aprendizado caracterizado por maior dinamismo, interatividade e engajamento.

3.3.2 Eixo Temático: Adaptação e Gamificação das Aulas

As professoras-tutoras detalham suas abordagens metodológicas adaptadas a contextos de ensino diversificado, demonstrando um compromisso em buscar estratégias e dinâmicas para promover o engajamento dos alunos. A utilização de jogos e a implementação de atividades interativas (como o *Kahoot*) são exemplos proeminentes dessas estratégias, refletindo um esforço consciente em tornar o aprendizado por meios da aplicação das TDIC tão envolvente e eficaz quanto os métodos tradicionais.

Julia relata que, diante da ausência de alunos em uma sessão prévia, recorreu ao uso de seu dispositivo móvel pessoal para facilitar a conclusão da atividade proposta:

“Mas teve uma aula do alfabeto que... Na segunda aula, né? Teve alfabeto e aí teve dois alunos, três que faltaram na aula que a gente passou o alfabeto. E aí a gente deu um papelzinho do alfabeto que eles escreveram embaixo a pronúncia da letra, como eles achavam que era. E aí esses alunos não tinham isso, então aí a gente pegou o do classroom, do celular e deu pra eles conseguirem fazer a atividade que a gente tava. (...) Porque esses alunos ainda não estavam no class. **Então a gente pegou o nosso celular e deu pra eles usarem durante a aula**” (Julia, sobre a segunda aula como professora-tutora do CLDP).

O *Kahoot*, aplicativo interativo de aprendizagem baseada em jogos, exemplifica uma inovação pedagógica ao integrar gamificação no ensino, tornando o aprendizado mais motivador. Seu uso em sala de aula, destacado pelas professoras-tutoras, favorece a participação ativa dos alunos e a assimilação dinâmica de conteúdos, refletindo a eficácia de recursos digitais.

“eu gosto do Kahoot, quando eu conheci eu achei muito divertido. E eu acho que agrega, tipo assim, **o Kahoot é um momento divertido, mas é um momento que você pensa, que você aprende ali**” (Julia).

“Semana passada a gente fez uma atividade de Kahoot, eu levei pra eles. Eu tive amigos da minha sala, da faculdade, do inglês, que eu falei, “ah, vai ter Kahoot hoje na aula” “Eu vou!” Eles vieram só pra jogar Kahoot. E a sala inteira se divertindo, a sala inteira rindo. E eu lembro que eu falei, “vai ter um prêmio no final”. Era um abraço, mas era um prêmio. **Mas eles gostaram, me enviaram, me mandaram muita mensagem depois: "eu adorei a aula" e eu fiquei feliz**” (Giovana).

“Mas, por exemplo, o Kahoot, que eu nunca tinha usado, eu aprendi sozinha, mexer com o Kahoot, foi um negócio, mandei pro meu namorado, falei... Ô,

gente... Eu falei, tipo assim, pra ele... ”Ô, Namorado, tenta fazer aí”, meu namorado, “tenta fazer aí, vê se você gosta, se está dando certo.” E deu certo” (Isabela).

Contudo, a gamificação do processo educativo transcende a necessidade de aplicativos e ferramentas digitais, podendo ser efetivamente alcançada por meio de recursos convencionais, como a lousa e o giz. Isabela ressalta essa possibilidade ao descrever que:

“Eu tinha pedido na aula anterior para eles trazerem cinco palavrinhas de vocabulário, porque eles tinham aprendido o alfabeto. Eu falei, cada palavrinha vai começar com uma letra diferente. Não importa para mim se é verbo, adjetivo, substantivo, adverbos, não importa. Você vai trazer 5 palavras, as mais aleatórias possíveis. Uma com uma letrinha diferente. Aí eles chegaram, primeira coisa. "Ah, mas então é pra entregar as palavrinhas pra você? A gente pesquisou aqui..." Não, a gente vai usar a lousa. **O que eu fiz? Dividi em duas partes, porque já tá bem na metade dessa lousa. Cada metade da sala no meio-equipe, metade da sala na outra. Eles vinham formando sequências com as palavras.** Então se a palavra termina com R, a próxima palavra tem que começar com R. Então foi exercício para eles irem vendo essa questão além das letras, depois a gente foi fazer um negócio de vocabulário, a gente vai lendo o que essa palavra significa, e aí no dia que eu tava com a garganta péssima, então assim, coincidiu, foi ótimo. **Eu adorei, deu pra fazer com a lousa isso, porque eu ainda tô aprendendo negócio de jogos, porque eu sou da velha guarda**” (Isabela)

As citações destacadas reforçam o conceito de gamificação no contexto educacional, demonstrando que, embora o uso de aplicativos e recursos digitais como o *Kahoot* contribua significativamente para essa dinâmica, não se limita exclusivamente a eles. As práticas mencionadas ilustram a versatilidade da gamificação como estratégia pedagógica, ressaltando seu potencial para engajar estudantes através de uma ampla gama de recursos.

3.3.3 Eixo Temático: Desafios e Soluções no Ensino Remoto

As discussões abordaram, também, os desafios inerentes ao ensino à distância, como o engajamento e a participação dos alunos, juntamente com estratégias eficazes para mitigar tais dificuldades. Bianca e Letícia enfrentaram a tarefa adicional de ministrar aulas exclusivamente on-line durante a pesquisa. Essa modalidade impõe obstáculos específicos, como a necessidade de manter o engajamento e a participação dos alunos em um ambiente virtual. O incentivo à interação por meio de perguntas e discussões orais surge como uma solução, enfatizando a importância de criar um ambiente virtual dinâmico que promova a comunicação ativa entre estudantes e professores.

Bianca comenta que:

“Pra mim foi bem diferente, mas foi algo que me ajudou bastante essa experiência e dar aula on-line também. Porque a gente faz tudo no digital, né? Então, a gente usa vários sites, vídeos, a gente agora tá pensando em passar uma música, algo sobre séries também. E isso ajuda bastante a dar uma dinâmica nas aulas, porque às vezes pode ser muito maçante só passar as regras assim no slide. E tá sendo bem diferente, porque eu mesmo não esperava que ia ser tão... Como que eu posso dizer? Eu não achei que seria dessa forma, porque não sabia como era, não estava acostumada com isso. (...) **Achei que seria mais difícil, e está sendo mais fácil.**” (Bianca)

“Eu achei que eles não participariam. Eu fiquei com medo. (...) **Mas eles fizeram bastante pergunta também. Até na hora que estava explicando assim eles levam a sua mão lá no meet. E perguntam,** a gente falou na primeira aula pra eles não terem vergonha porque eu acho que isso é um motivo que muita gente fica preocupado, né? Vergonha de falar inglês. Então a gente falou que ali é um espaço que ninguém vai julgar a outra pessoa” (Bianca)

Aqui, os apontamentos de Bianca encontram eco nas análises de Ribeiro (2021), Rabello (2021), e Ludovico, Nunes e Barcelos (2021) acerca do ensino à distância, especialmente em um contexto pós-pandêmico. Esses autores sugerem que, após um período de adaptação forçosa tanto por parte de docentes quanto de discentes ao modelo remoto, há uma expectativa de que as sessões de ensino mediadas por tecnologia se tornem progressivamente mais "fáceis".

Tal perspectiva indica uma evolução na preparação e na receptividade aos métodos de ensino remoto, sugerindo uma tendência de otimização das práticas pedagógicas digitais e uma maior fluidez na interação educacional à distância. Contudo, não se busca aqui inferir a inexistência de desafios. Pelo contrário, reconhece-se que embora os desafios mais significativos já tenham sido superados, ainda há dificuldades que devem ser transpostas através de experiências de aprendizagem eficazes e engajadoras em ambientes virtuais.

3.3.4 Eixo Temático: Reflexão sobre Práticas Docentes

As reflexões compartilhadas pelas professoras-tutoras durante o encontro dialogado acerca de suas práticas pedagógicas ilustram uma profunda análise sobre como suas decisões metodológicas impactam o processo de aprendizagem dos alunos. Essas considerações ressoam com os princípios defendidos por pensadores renomados na área da educação, como Freire (1996), Giroux (1997) e Pérez-Gómez (1995). Especificamente, as ideias de Pérez-Gómez

fornece um marco teórico valioso para interpretar os desafios e experiências enfrentados pelas professoras em formação, ao destacar que:

“No processo de reflexão-na-ação o aluno-mestre não pode limitar-se a aplicar as técnicas aprendidas ou os métodos de investigação consagrados, devendo também aprender a construir e a comparar novas estratégias de ação, novas formulas de pesquisa, novas teorias e categorias de compreensão, novos modos de enfrentar e definir os problemas. Em conclusão, **o profissional reflexivo constrói de forma idiosincrática o seu próprio conhecimento profissional, o qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica**” (Pérez Gómez, 1995 , 110, grifo nosso).

Tal introspecção reflexiva evidencia a importância atribuída não apenas à eficácia das estratégias de ensino adotadas, mas também à necessidade de uma busca contínua por aprimoramentos e adaptações. Essa atitude proativa frente à pedagogia demonstra um compromisso com a excelência, no qual a revisão e a atualização das abordagens de ensino são vistas como componentes para atender de forma efetiva às necessidades dinâmicas dos estudantes e aos desafios emergentes do contexto educacional contemporâneo.

Visando estimular a reflexão crítica sobre suas práticas docentes, introduziu-se, no âmbito do encontro dialogado, uma dicotomia relativa aos instrumentos pedagógicos empregados em sala de aula: especificamente, a utilização da lousa e do giz em contraposição ao uso de slides. Esta provocação teórica, inspirada nas considerações de Moran (2016), objetivava incentivar as professoras-tutoras a avaliar as implicações e eficácias dessas ferramentas distintas dentro do processo educacional. Nesse contexto, Larissa ofereceu seus comentários sobre o tema, ao refletir que:

“E como professora, eu sempre tentei levar isso para os meus alunos também. Então, por exemplo, eu já dei um ano de aula numa escola particular de inglês, então eu sempre tentava trazer coisas tecnológicas. **É óbvio que quando a gente pensa em tecnologia, às vezes a gente fica muito presa na questão do slide, que é o básico da tecnologia em sala de aula. Mas a gente tem outros recursos.** (...) Então sempre dá essa autonomia para o aluno, trazendo uma coisa muito mais didática, muito mais feliz e alegre para que ele aprenda melhor do que você só ficar falando e explicando. **Até agora eu e a "Julia" A gente não teve a oportunidade de sair muito fora do slide, né?**” (Larissa, sobre o uso dos slides embora existam outros recursos).

“E acho que na questão da lousa e slide depende muito do momento. É igual a "Julia" falou, a gente estava ensinando imperativo, uma coisa bem por cima, então a gente colocou frases. “Olhe, o que estão em azul são verbos”, então eles já fazem essa assimilação. Por slide é muito mais fácil do que na hora de escrever na lousa. Porém, eu entendo também que chega uma parte no inglês que se eu escrever uma frase inteira na lousa e eu começar a dissecar essa frase para

os meus alunos, é muito mais fácil eu fazer isso escrevendo do que eu já trazer pronto no slide. **Então são ambitos diferentes para ser trabalhados, né?** (Larissa, ainda sobre o uso de lousa ou *slide*).

Isabela ressalta a importância de diversificar os recursos utilizados em sala de aula, adaptando-os conforme os objetivos pedagógicos específicos. Essa abordagem reflete uma compreensão da dinâmica de aprendizagem, na qual a alternância entre diferentes meios — como a lousa e giz versus o uso de slides — não é vista como uma escolha excludente, mas como uma estratégia para enriquecer a experiência educacional. A professora-tutora ainda pontua que:

“Sempre passo tarefa impressa, eles gostam, porque daí eles vão anotando, ninguém entrega nada pra mim por enquanto. A gente corrige na aula, eles lêem, né? E eu acho que tá dando certo” (Isabela)

“A aula que vem, quarta-feira. Eu imprimir pra eles e eles vão completando. Vai ser Listening, não vai ter dicas. Então eu vou falar, "gente, vai estar misturados pronomes. Depois a gente vai corrigir, vai fazer vocabulário, enfim. Mas eu quero que vocês escutem". **Pra não ficar igual, eu vou alternando, Kahoot, lousa, né?**” (Isabela)

A discussão em torno das práticas pedagógicas das professoras-tutoras, ilustrada pelos diálogos e reflexões compartilhadas, ressalta a essência do profissional reflexivo conforme conceituado por Perrenoud (2002). A capacidade de avaliar criticamente suas metodologias, a abertura para inovar e adaptar-se às necessidades emergentes dos alunos, e o compromisso com o aprimoramento contínuo da prática docente são características aqui destacadas.

Na seção subsequente, apresentamos as considerações finais, que emergem da leitura e interpretação detalhada dos diários reflexivos e do encontro dialogado. Estas reflexões finais visam sintetizar as aprendizagens significativas, desafios superados e a jornada de desenvolvimento profissional das professoras-tutoras no contexto da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início desta dissertação, foi proposta a máxima de que o discurso em torno da tecnologia está em constante evolução — o que se falava sobre tecnologia ontem não corresponde mais ao que se discute hoje. Esta premissa demonstrou-se verdadeira e particularmente pertinente ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, conforme evidenciado pela transformação da própria concepção sobre a tecnologia previamente estabelecida. A investigação aqui apresentada não apenas reiterou a fluidez e a dinâmica das discussões acerca das TDICS na formação de professores no contexto do CLDP, mas também provocou uma revisão substancial de percepções iniciais, de modo a ilustrar a maneira pela qual as interações com as ferramentas digitais e suas aplicações no contexto educacional podem redefinir a compreensão e abordagem pedagógica frente à tecnologia.

Este trabalho objetivou contribuir para a evolução do ensino de idiomas, adequando-o às necessidades do período pós-pandêmico e capacitando uma nova geração de educadores para a era digital. Ao investigar o impacto das TDICs nas práticas pedagógicas e nas percepções de futuros professores de idiomas, buscou-se elucidar como as inovações digitais poderiam transformar o ensino de línguas. A análise não procurou apenas compreender as mudanças nas metodologias de ensino impulsionadas pela tecnologia, mas também antecipar as competências necessárias para os educadores neste novo contexto, promovendo o desenvolvimento de práticas educacionais que respondessem eficazmente às dinâmicas atuais e futuras da aprendizagem de idiomas.

A revisão de literatura empreendida no primeiro capítulo proporcionou um quadro para situar as transformações na formação docente diante das mudanças tecnológicas e sociais contemporâneas, notadamente as aceleradas pela crise sanitária global da COVID-19. O exame do papel da tecnologia no âmbito educacional, abrangendo desde a fase anterior à pandemia, atravessando a fase de adoção do ERE durante o auge da pandemia, até a chegada à etapa subsequente ao período pandêmico, iluminou os obstáculos e possibilidades que configuram a capacitação de educadores dentro do panorama educacional vigente.

Além disso, a ênfase na formação crítico-reflexiva dos professores e o papel dos diários reflexivos e do encontro dialogado como instrumentos de desenvolvimento profissional sublinham a importância de práticas pedagógicas que encorajam a autoavaliação e a adaptação

contínua, em solitude ou com seus pares. Este aspecto do estudo fundamenta como as professoras-tutoras utilizaram de suas próprias reflexões para navegar e melhorar suas abordagens de ensino, reforçando a necessidade de uma preparação docente crítica.

Foi através da análise dos diários reflexivos que se revelou a existência de um antagonismo por parte dos alunos quanto ao uso indiscriminado da tecnologia em sala de aula. Em uma abordagem crítico-reflexiva, as professoras-tutoras constataram que, quando as TDICs são empregadas meramente como substitutas de ferramentas analógicas, sem agregar valor pedagógico adicional, a receptividade dos alunos tende a ser baixa ou até negativa. Essa postura pode ser atribuída à supervalorização da tecnologia nos últimos anos, o que tem levado os estudantes a demonstrarem certa resistência e desconforto frente ao uso de tecnologias que não contribuem significativamente para o enriquecimento da experiência de aprendizagem.

No decurso da elaboração desta dissertação, houve uma perda de alguns dados armazenados na nuvem, o que veio a sublinhar a crescente dependência humana em relação aos meios tecnológicos. Especificamente, tratava-se de registros de encontros dialogados subsequentes ao episódio aqui descrito, os quais corroboravam as reflexões das professoras tal como manifestadas em seus diários reflexivos. Embora a incorporação dessas gravações, com o auxílio dos pares, pudesse potencializar os argumentos apresentados, as análises e conclusões delineadas permanecem inalteradas, refletindo uma consonância com os achados que sobreviveram a esse contratempo tecnológico. Este incidente, paradoxalmente, reforça a narrativa da pesquisa ao evidenciar as complexidades e desafios intrínsecos à praxis educativa.

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) emergiu como um campo de pesquisa excepcionalmente favorável, destacando-se por sua natureza única e inovadora no cenário educacional. A singularidade do CLDP reside em sua abordagem inclusiva e diversificada ao ensino, combinada com um modelo pedagógico que não apenas enfatiza a formação docente, mas também empodera alunos de graduação ao posicioná-los como professores-tutores. Este enfoque no desenvolvimento profissional dos estudantes, aliado ao compromisso do centro com a democratização do acesso ao ensino de idiomas, proporciona uma rica tapeçaria de variáveis dinâmicas, tornando-o um contexto estimulante para investigações acadêmicas.

Além disso, a estrutura flexível do CLDP, que permite aos discentes a liberdade de selecionar materiais e definir as abordagens metodológicas no processo de ensino e aprendizagem

de línguas estrangeiras, cria um ambiente propício à experimentação e à inovação pedagógica. Esta autonomia, somada às diversas formas de engajamento e ensino praticadas no centro, oferece uma oportunidade ímpar para a análise aprofundada dos processos educacionais, facilitando o entendimento de como as práticas pedagógicas podem ser otimizadas para responder às necessidades contemporâneas dos aprendizes.

Considerando esses aspectos distintivos e o firme comprometimento do CLDP com a atualização e a capacitação contínua dos docentes sob a tutela dos professores supervisores das línguas, a escolha deste como cenário para a coleta de dados desta pesquisa revelou-se acertada. As características inovadoras e o ambiente dinâmico do CLDP não apenas enriqueceram o estudo, mas também forneceram reflexões valiosas sobre as tendências atuais e futuras na formação de professores de línguas, especialmente no que tange ao uso das tecnologias digitais no ensino de idiomas.

Este estudo aqui apresentado através da análise proposta enfatiza, então, a relevância de adotar práticas pedagógicas que não apenas engajem os alunos de maneira afirmativa, mas também os instiguem a uma participação ativa e crítica, especialmente no contexto do uso das Tecnologias para o Empoderamento e Participação (as TEP). Ao embasar-se nas contribuições de autores como Reig (2012) e Mayrink (2018), a pesquisa destaca a necessidade de transcender a simples utilização de ferramentas tecnológicas no ensino, direcionando o foco para a maneira como essas tecnologias podem ser integradas de forma que potencializem o protagonismo e a autonomia dos estudantes no processo educativo.

Nesse sentido, essa conclusão aponta que, mais do que estar em dia com as novidades tecnológicas, o elemento determinante no cenário educacional contemporâneo é a capacidade de utilizar essas tecnologias de modo a fomentar o empoderamento dos alunos e sua autonomia no uso e aprendizagem de línguas. Isso implica em proporcionar condições para que eles não apenas consumam conteúdo, mas também sejam capazes de produzir conhecimento, questionar, interagir e colaborar de forma significativa, consolidando um aprendizado que é ao mesmo tempo pessoal e coletivo.

Portanto, enquanto o debate sobre o avanço tecnológico e sua inserção na educação continua evoluindo, aqui se revela que o coração da questão reside nas metodologias pedagógicas empregadas. Através da implementação estratégica das TEP, é possível desbravar novas trilhas para o ensino de línguas que não só respondam aos desafios impostos pelo contexto

pós-pandêmico, mas que também preparem os educandos para um futuro onde a capacidade de adaptar-se, criar e participar ativamente da sociedade digital será indispensável. Assim, ao debruçar sobre a literatura da área, a pesquisa oferece um olhar renovado sobre as possibilidades que se abrem para a educação linguística, destacando o papel fundamental dos educadores na orientação desse processo transformador.

Afinal de contas, o entendimento do que constitui a tecnologia está em constante evolução; o que era percebido como tecnologia ontem não reflete o que será considerado tecnologia amanhã. Esse dinamismo inerente ao desenvolvimento tecnológico desafia continuamente nossas concepções e práticas, impondo a necessidade de adaptação e revisão periódica das abordagens pedagógicas e metodológicas. Tal fluidez não apenas caracteriza o avanço tecnológico, mas também ressalta a importância de uma postura flexível e aberta à inovação por parte dos educadores, garantindo que o processo educacional permaneça relevante e alinhado às necessidades emergentes de uma sociedade empoderada e autônoma.

REFERÊNCIAS

ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. Reflexões sobre a formação de Professores: Relatos sobre o uso de Tecnologias Educacionais na Experiência Docente. *In*: JESUS, D.M.; MACIEL, R.F. (Orgs). **Olhares sobre tecnologias digitais: linguagens, ensino, formação e prática docente**. Coleção Novas Perspectivas em Linguística Aplicada vol.44, Campinas, SP: Pontes Editores, 2015.

ARAÚJO, E. V.; VILAÇA, M. L. C. **Tecnologia, sociedade e educação na era digital**. Duque de Caxias: UNIGRANRIO, 2016.

BARCELOS, A. M. F. **A Cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos formandos de letras**. 1995. 140, LI f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 1995. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/269102>. Acesso em: 20 abr. 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Tradução: Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

BEZERRA, F. A. S. Experiências de Ensino-Aprendizagem Remoto de Inglês na Licenciatura em Letras/Inglês Durante a Pandemia de COVID-19: Multiletramentos Digitais e Interseccionalidade. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 41–66, set. 2021.

BRAMMERTS, H. Tandem language learning via the internet and the International E-Mail Tandem Network. *In*: LITTLE, D.; BRAMMERTS, H. (Eds.), **A Guide to Language Learning in Tandem via the Internet**. CLCS Occasional Paper, n. 46. Dublin: Trinity College, 1996, p. 9-21.

BRASIL. Conselho Nacional da Saúde. **Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Dispõe sobre diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 20 jan. 2023.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

CECCHETTINI, E. E. B. Introdução. *In*: VERAS, M. **Inovação e métodos de ensino para nativos digitais**. São Paulo: Atlas, 2011.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: Experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

CLANDININ, D. J. **Teachers' Professional Knowledge Landscapes**: Teacher Stories. Stories of Teachers. School Stories. Stories of Schools. Educational Researcher, v. 25, n. 3, p. 24-30, abr. 1996. Publicado por: American Educational Research Association.

COLL, C.; MONEREO, C. Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. *In*: COLL, C.; MONEREO, C. (Orgs.). **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010, p. 15-45.

COMISSÃO FULBRIGHT BRASIL. U.S. Student: English Teaching Assistantship (ETA). Disponível em: <https://fulbright.org.br/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

DENARDI, D. A. C.; MARCOS, R. A.; STANKOSKI, C. R. Impactos da Pandemia COVID-19 nas Aulas de Inglês. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 113–143, set. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GENEROSO, L. P. et al. Impact of COVID-19 pandemic on psychological aspects and bruxism in the Brazilian population: observational study. **BrJP**, v. 5, n. 1, p. 32–38, jan. 2022.

GIMENEZ, T. et al. Policies for English language teacher education in Brazil today: Preliminary remarks. **PROFILE: Issues in Teachers' Professional Development**, v. 18, n. 1, p. 219-234, 2016.

GIROUX, H. A. **Os Professores Como Intelectuais**. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em educação**: para além das teorias de reprodução. Tradução: Ângela Maria B. Biaggio. Petrópolis: Vozes, 1986.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE - Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

HODGES, C. et al. Diferenças entre o aprendizado on-line e o Ensino Remoto de emergência. **Revista Escola, Professor, Educação e Tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.

INSTITUTO DE PESQUISAS PLANO CDE. O ensino de inglês na educação pública brasileira. São Paulo: Elaborado com exclusividade para o British Council, 2015.

LUDOVICO, F. M.; NUNES, M. B.; BARCELLOS, P. DA S. C. C. Trajetórias de uma Professora de Língua Inglesa em Ensino Remoto Emergencial. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 4, p. 1103–1134, out. 2021.

MAYRINK, M. F. **Tecnologia e empoderamento na formação de professores de língua espanhola**. Campinas, SP: Pontes, 2021. Disponível em: https://biblio.fflch.usp.br/Mayrink_MF_3124169_TecnologiaEEmpoderamentoNaFormacaoDeProfessoresDeLinguaEspanhola.pdf. Acesso em: 13 fev. 2024.

MAYRINK, M. Tecnologia e empoderamento na formação de professores de língua espanhola. *In*: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (Orgs.). **Novas práticas em pesquisa sobre tecnologia, formação docente e ensino de línguas em diálogo a linguagem**: rompendo fronteiras. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2018, v. 1, p. 93-106.

MENDES, A. R.; FINARDI, K. R. **Linguistic Education Under Revision**: Globalization and EFL Teacher Education in Brazil. *Education and Linguistics Research*, v. 4, n. 1, 2018.

MESSIAS, R. A. L.; SECONE, I. H. First Japanese Language Teaching Experiences In A Language Center From The Perspective Of Graduates. **SciELO Preprints**, 2022. DOI: 10.1590/SciELO Preprints.4746. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/4746>. Acesso em: 28 jul. 2023.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. What is technological pedagogical content (TPACK)? **Journal of Education**, v. 193, n. 3, p. 13-19, 2013.

MOORE, M. G. Teoria da Distância Transacional. *In*: KEEGAN, D. **Theoretical Principles of Distance Education**. Tradução: Wilson de Azevedo, revisão de tradução de José Manuel da Silva. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, São Paulo, v. 1, ago. 2002.

MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. **O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a terceira idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos**. 2023. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", Araraquara, 2023.

MORAN, J. M. As múltiplas formas de aprender. 2005. Disponível em: <http://www.eca.usp.br/prof/moran/positivo.pdf>. Acesso em: maio de 2021.

MORAN, J. M. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; TORRES-MORALES, O. E. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania**: aproximações jovens. Ponta Grossa, PR: UEPG, 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote- Instituto Inovação Educacional, 1995, p. 15-53.

NÓVOA, A. Universidade e formação docente. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, n. 7, p. 129-137, ago. 2000.

PARRY, E.; URWIN, P. Generational Differences in Work Values: A Review of Theory and Evidence. **International Journal of Management Reviews**, v. 13, p. 79-96, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2010.00285.x>.

PEREZ GOMEZ, A. A função e a formação do professor/a no ensino para a compreensão: diferentes perspectivas. *In*: PEREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PERRENOUD, P. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

PINTO, P. T.; GARCIA, D. N. de M.; SANTOS, D. C. dos. Ações de internacionalização para o ensino e a pesquisa na área de línguas. **Fórum Linguístico**, v. 18, n. 1, p. 5618-5630, 6 abr. 2021. <http://dx.doi.org/10.5007/1984-8412.2021.e72639>.

PRENSKY, M. Digital Natives, Digital Immigrants. **On the Horizon**. MCB University Press, v. 9, n. 5, 2001.

PRENSKY, M. The emerging online life of the digital native. 2004. Disponível em: https://marcprensky.com/writing/Prensky-The_Emerging_Online_Life_of_the_Digital_Native-03.pdf. Acesso em: 12 jan. 2024.

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). **Relatório do Desenvolvimento Humano 2021/2022**: Tempos incertos, vidas instáveis – A construir o nosso futuro num mundo em transformação. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2022.

RABELLO, C. Aprendizagem de línguas mediada por tecnologias e formação de professores: recursos digitais na aprendizagem on-line para além da pandemia. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 067-090, set./dez. 2021.

RAMOS, K. A. H. P.; CARVALHO, K. C. H. P. de. Contextos de formação de professores de línguas: atravessamentos. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 1, 2021, p. 221-236. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/linguagememfoco/article/view/4956>.

REIG, D. Disonancia Cognitiva y apropiación de las TIC. **Revista Telos**, Cuadernos de Comunicación e Innovación, n. 90, p. 9-10, jan.-mar. 2012.

REZENDE JUNIOR, E. L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2020.

RIBEIRO, A. E. Do fosso às pontes: um ensaio sobre natividade digital, nativos Jr. e descoleções. **Revista da Abralín**, v. 18, n. 1, 2019, p. 01-24. Disponível em: <http://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1330>. Acesso em: 28 jul. 2023.

RIBEIRO, A. E. Ensino, pesquisa e extensão na pandemia: dor e delícia dos letramentos. *In*: ASSIS, J. A.; KOMESU, F.; FLUKIGER, C. (Orgs.). **Práticas discursivas em letramento acadêmico**: questões em estudo. Efeitos da Covid-19 em práticas letradas acadêmicas. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2020.

SACCOMANI, M. C. S.; COUTINHO, L. C. S. Da formação inicial de professores à formação continuada: Contribuições da pedagogia histórico-crítica na busca de uma formação emancipadora. *In*: **Germinal**: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 7, n. 1, p. 233-242, jun. 2015.

SALOMÃO, A. C. B. Vizinhança global ou proximidade imposta? Impactos da comunicação intercultural mediada por computador sobre o papel da cultura no ensino de língua inglesa. **D.E.L.T.A.**, v. 27, n. 2, São Paulo, 2011, p. 235-256. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502011000200003.

SARDELICH, M. E. TIC/TAC/TEP: Tecnologias para empoderar e aprender. **UNISANTA Humanitas**, v. 1, n. 1, p. 22-31, 2012.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHEIFER, C. L.; REGO, M. C. S. Da redundância à gambiarra: reflexões para o ensino de línguas na era do digital. *In*: LEFFA, V. J. et al. (Orgs.). **Tecnologias e ensino de línguas**: uma década de pesquisa em linguística aplicada. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020. Disponível em: <http://repositorio.unisc.br:8080/jspui/handle/11624/2921>.

SCHÖN, D. A. **The reflective practitioner**. Nova York: Basic Books, 1983.

SCORSOLINI-COMIN, F. Psicologia da educação e as tecnologias digitais de informação e comunicação. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 18, n. 3, p. 447–455, set. 2014.

SEDUC. **Resolução SEDUC 67, de 27 de julho de 2022**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento dos Centros de Estudos de Línguas – CEL, e dá providências correlatas.

SHULMAN, L. S. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher*, v. 15, n. 2, p. 4-14, fev. 1986. Publicado por: **American Educational Research Association**. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1175860>. Acesso em: 02 ago. 2012.

SILVA, J. M. DE O. E.; LOPES, R. L. M.; DINIZ, N. M. F. Fenomenologia. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 61, n. 2, p. 254–257, mar. 2008.

SILVA, T. M. T.; LOVISOLO, H. R. Educação da mente e do corpo, professor pesquisador reflexivo e a ciência do concreto. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 33, n. 3, p. 605–621, jul. 2011.

SIQUEIRA, A. B. DE. Educação Aberta, Letramento Midiático e MOOCs: Questões para a prática docente, a partir da ecologia das mídias. **Pro-Posições**, v. 33, p. e20190023, 2022.

SOARES, L. H. et al. A autoridade docente e a sociedade da informação: o papel das tecnologias informacionais na docência. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 28, n. 106, p. 88–109, jan. 2020.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. do. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. Magis, **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 5, n. 10, p. 173-187, 2012.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

TELLES, J. A. **TELETANDEM BRASIL**: Línguas Estrangeiras para Todos. Projeto de pesquisa. Faculdade de Ciências e Letras de Assis (UNESP), 2006. Disponível em: http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf.

ULRICH, T. A.; COLE, G. S. Toward more effective training of future entrepreneurs. **Journal of Small Business Management**, v. 25, n. 4, p. 32, 1987.

UNESP. **Resolução nº 12, de 07 de março de 2018**. Dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp. São Paulo, 2018.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JÚLIO DE MESQUITA FILHO". Centro de Línguas. Idiomas Sem Fronteiras. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/idiomas-sem-fronteiras>. Acesso em: 20 jan. 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” - IBILCE. Teletandem. Disponível em: <https://www.ibilce.unesp.br/#!/departamentos/letras-modernas/teletandem/pagina-inicial/>. Acesso em: 20 jan. 2024.

VETROMILLE-CASTRO, R.; DUARTE, G. B. Interação e a sala de aula de língua estrangeira em contextos digitais: uma perspectiva complexa. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 18, n. 23, p. 129-146, jan./jun. 2011.

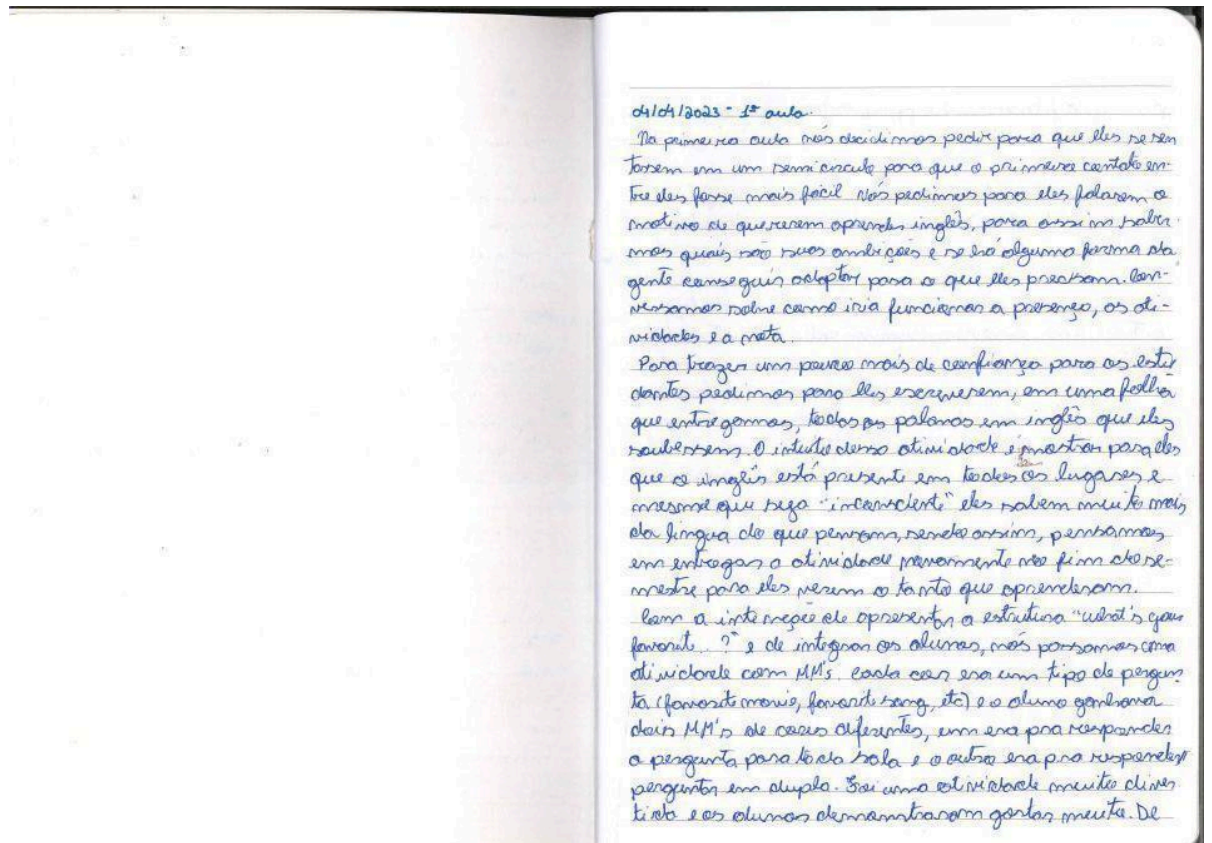
XAVIER, A. C. **Letramento digital e ensino**. 2002. Disponível em: <http://www.nehte.com.br/artigos/Letramento-Digital-Xavier.pdf>.

ZACHARIAS, V. R. C. Letramento digital: desafios e possibilidades para o ensino. *In*: COSCARELLI, C. V. (Org.). **Tecnologias para aprender**. 1. ed. São Paulo: Parábola, 2016, p. 15-29.

ANEXOS

A. Os Diários Digitalizados

1. Julia



primária ficaram mais operativos, mas depois de entenderem melhor a dinâmica ficaram mais tranquilos.

Em seguida introduzimos o IMPERATIVO, falando das construções básicas dos verbos e como ele pode ser usado na frase. A intenção de apresentar o imperativo era a de ensinar comandos que podem ser usados durante a aula, como: repeat, help, read, write, entre outros. Após isso conversamos sobre os "quatro verbos" (reading, listening, speaking, e writing) e explicamos os nomes dos verbos usados em sala de aula e a significação desses verbos. Por exemplo, mencionamos um book e perguntamos o que fazemos com um livro e eles responderam READ e então escrevemos na lousa na coluna "READING".

Essa foi a primeira aula que eu dei na minha sala, eu fiquei muito nervosa e ansiosa. Não acho que tive um bom desempenho durante a aula, mas eu entendo que foi a minha primeira vez. A aula foi muito divertida comigo e sempre perguntava se eu estava confortável em falar tal coisa de ou falar tal parte. Me senti mais segura com eles, mas ainda assim fiquei muito nervosa e às vezes parecia que não conseguia chegar de repente com eles. Não foi a primeira vez de falar com eles.

Aula 02 (11/04)

Na segunda aula nós trabalhamos com greetings e free wills. Para introduzir e ensinar nos mostramos uma imagem com os filmes mais populares e perguntamos quais são os mais usados no Brasil e se tem algum outro que não está na imagem. Além da imagem nós mostramos um vídeo que mostra os filmes de greetings em países pelo mundo e fizemos uma discussão rápida sobre o que eles preferiam de vídeos, se eles já conheciam alguma dos greetings mostrados, etc. Em seguida mostramos uma atividade de conversação em duplas para eles fazerem "good night", "good morning" e "good afternoon", e fizemos uma introdução básica sobre si mesmo. Em seguida nós introduzimos os artigos indefinidos (a e an). Os alunos ficaram um pouco confusos porque o uso me sempre é referente a primeira letra, mas depois da primeira aula eles ficaram entendendo melhor como funciona o uso deles. Nós mostramos uma atividade que era para completar a frase com o artigo e mostramos uma sequência a mesma ideia para eles fazerem de bom trabalho.

Depois nós trabalhamos com o alfabeto e mostramos para eles uma música infantil. Quando terminamos a música entregamos uma folha com os letras do alfabeto bem grande e pedimos para

As vezes escrevem embora a letra como se fosse a pronúncia da letra enquanto a gente repete o alfabeto bem devagar. Lembrando essa folha, a gente espera que durante os atividades relacionadas com o spelling eles tenham mais facilidade em lembrar como é a pronúncia das letras. Lembrando uma atividade para praticar o spelling e para finalizar a aula, pedimos para que eles escrevessem o nome deles completo em uma folha e fizemos uma conversa com a dupla que envolve a folha o nome completo.

Nessa aula eu esperei antes uns poucos minutos mais, mas o resultado foi muito bom. Também fizemos uma atividade que era um tempo melhor, mas ainda tinha muito a melhorar.

Aula 03 (13/04)

Iniciamos a terceira aula com uma revisão do alfabeto através do jogo da forca. Dividimos a sala em dois grupos, pedimos para escreverem palavras que eles tinham aprendido na aula e a gente ia escrevendo aleatoriamente uma das palavras e ia pedindo para eles iram falando as letras.

Após o jogo nós conversamos sobre os números 10 a 100. Para que eles entendessem que segue uma estrutura básica, nós dividimos os números de 10 a 10, 11 a 12, 13 a 19 e o resto. Assim eles percebem que de 13 a 19 todos terminam com "teen". Depois nós fizemos a diferença na pronúncia de "teen" e de "ty" porque pode causar dúvidas na hora de ouvir. Não praticamos o que aprendemos, mostramos uma atividade de conversação em duplas (prática com o nome e o spelling) e depois fizemos um jogo para que eles praticassem o listening e percebemos as diferenças na pronúncia. O professor ganhou um Kit Kat.

Essa aula foi bem divertida, acredito que o jogo da forca e o jogo de palavras os alunos bem participaram durante a aula eles pareceram gostar bastante das atividades em duplas que a gente propôs.

Aula 04 (18/04)

A aula quarta não ocorreu de forma presencial por conta da paralisação. Então para eles nós fizemos sem nenhum conteúdo, mas passamos uma atividade assimétrica pela forma que vai contar como nota e presença.

A atividade era praticar o que foi trabalhado por nós, então escolhemos exercícios dos artigos A e AN, o alfabeto, palavras e números. Os alunos que estavam desmotivados todos os aulas fizeram um grande esforço, e por conta da atividade de listening que a gente conseguiu alcançar, percebemos a confusão com os sons dos letras G e D, e os vezes como tracear como a G. Alguns dizem, não sabem muito disso das outras aulas.

Aula 05 (20/04)

Não comecei da aula mas jogamos batalha royal para fazer uma revisão de afixação e das sílabas. Os alunos gostaram muito da atividade e enquanto eles jogavam eu lá com passamos entre os duplos para observar se estavam conseguindo fazer a atividade de forma tranquila. Por conta disso, nós percebemos uma dificuldade em diferenciar as letras G, D, M e N, então depois de que terminamos o jogo, nós repetimos os letras para eles perceberem a diferença entre o som das letras.

Em seguida fomos iniciar o verbo To Be. Antes de iniciar efetivamente o verbo to be, nós trabalhamos uma frase para mostrar para eles a diferença entre o presente, o verbo to be e o complemento.

Hoje falamos do verbo to be, nós iniciamos com a forma afirmativa e depois pedimos para eles escreverem uma frase sobre eles mesmos usando o verbo to be. Depois passamos uma atividade em grupo em que cada aluno recebeu um flashcard de profissão. O primeiro fala da sua profissão usando o verbo to be e o subject I e em seguida fala o de aluno anterior (subject). Simbolizamos a atividade depois de todas as alunos foi tiveram palavras.

Depois trabalhamos a forma negativa e inter.

negativa e preliminares para que eles escrevessem frases usando as imagens que estavam no slide (sem características ou estados mais e do color).

Passamos uma atividade impressa para eles começarem outra aula e terminamos na próxima. Nós escolhemos que vamos precisar de algumas aulas para falar sobre o verbo to be porque alguns alunos chamam atenção alguns dificuldades, principalmente em diferenciar o presente do verbo to be.

Essa aula foi desafiadora porque era a primeira vez que falamos de algo completamente gramatical e eu estava sem muita experiência. Nos durante a aula eu percebi que nós não estávamos fazendo a aula na forma correta, eu sabia muito mais do que eu pensava e eu não conseguia ouvir dos eles e tinha os alunos. Foi uma aula complicada, porque muitos tinham dificuldades, mas foi bom saber que conseguimos passar a matéria e que mesmo com alguns alunos eles estão aprendendo as conteúdos.

Aula 06 (25/04)

Não tinha aula mas eles tinham revisado o verbo to be através de algumas atividades interativas, mas antes começamos em um jogo de verdade ou mentira sobre o verbo to be.

Para revisão nós escolhemos fazer o jogo Kahoot, mas estávamos bem animados com a ideia do jogo, mas muitos esperavam, nós fomos felizes. O jogo ocorreu em um ciclo em equipes, pessoas que eram fofas e também mais todos tem acesso a internet. Enquanto isso, eles não gostaram do jogo, mas sei qual a motivação e o conteúdo de não terem certeza, mas nós foi bem sucedido. Ficamos felizes que eles aceitaram a maioria dos perguntas, então estou conseguindo acompanhar o conteúdo.

Depois a gente começou com o que tínhamos planejado, passamos por outra atividade online, mas agora nós teríamos uma tarefa conjunta. Usamos a plataforma **WORD WALL** e escolhemos um jogo para reorganizar as frases nas três formas do verbo to be. Eles não gostaram disso também, mas a gente acabou importante terminando a por-

que eles estavam praticando o verbo to be e a construção de frases:

Similgamos a aula com a atividade de impressão que passamos na aula anterior, com plátomos, a folha de exercício e depois corrigimos. Durante essa atividade eles estavam mais animados e engajados, então ficou clara a preferência da turma em relação às atividades impressas.

Essa aula foi bem difícil por conta da dificuldade dos alunos. Nos duas semanas seguintes da aula, mas depois entendemos que não é a preferência deles as atividades digitais e vamos nos adaptando conforme foram surgindo os desafios.

Aula 07 (27/09)

Começamos a aula com um vídeo de conversação básica em que os personagens usam o verbo to be para falar de suas profissões. Os alunos entenderam as propostas da mídia e ficaram felizes que eles conseguiram pegar a maioria dos vocabulários usados.

Logo depois falamos com eles sobre social media para introduzir o que é FULL NAME, FIRST NAME, MIDDLE NAME, LAST NAME e NICKNAME. Depois de explicarmos passamos uma atividade em dupla para praticar o que acabamos de aprender e o praticar o spelling também. Em seguida falamos sobre o vocabulário de email (at, dot e underscore) e realizamos uma atividade em dupla para praticar em escrever e o spelling novamente.

Similgamos esse tópico, iniciamos com eles as possessives objectives mostrando o que são, para que servem e como se relacionam com os subject pronouns. Para praticar em sala passamos uma atividade impressa. Percebemos que muitos alunos estavam com dificuldade no assunto, então chamamos que vamos deixar um tempo sobre matéria para que eles entendam

completamente o que são as possessives objectives.

Essa aula foi um desafio, eu achei necessário estudar o assunto antes para não me perder durante a aula e isso facilitou bastante. Ainda me sinto inseguro e insegura, mas sempre vou dar o meu melhor.

Aula 08 (28/09)

Por conta de alguns imprevistos passamos com eles a aula presencial e para que eles não ficassem com falta de conteúdo, resolvemos passar uma atividade online no mesmo momento que a presença e a aula.

Na atividade nós abordamos os construtores to be, to have, to do, to be, Possessives, Adjectives e Social Media. Ficamos felizes porque a maioria entendeu todos os pontos e os que não foram feitos apenas uma ou duas.

metômas para explicar os poemas "usual" e "inusual". Explicamos **UNEMPLOYED** e **SELF EMPLOYED**

Explicamos o que são as frases "what do you do?" e como responder a pergunta. Em seguida entregamos alguns folhetos de profissões e pedis para que em duplo realizem uma atividade básica de conversação usando o material apresentado em aula. Para finalizar a aula mostramos uma atividade de matching de profissões e damos um tempo para eles fazerem. Assim que eles terminaram, a gente corrigiu a atividade e tiramos as dúvidas durante a correção.

Essa aula foi bem divertida, as alunos interagiram bem com a gente e um com o outro. Foi que foi uma das primeiras aulas que fiquei mais a vontade e mais tão ansiosa. A gente me esquecia bastante durante as aulas e sentia meus limites.

Aula 12 (16/05)

Para retomarmos o assunto da aula anterior - profissões - nós fizemos bingo. Nesse mesmo aula tiramos a intenção de usar o pocket, mas fomos para o tablet e para facilitar o bingo, usamos o meet e o projetor para mostrar a profissão escolhida em grande para todos conseguirem ver. Eles gostaram muito do jogo e 3 pessoas ganharam - infelizmente porque tivemos que terminar 5:30kd

Após finalizar o jogo, pedimos para escreverem no classroom e no pocket. Nós planejamos que eles escreverem e pedissem no pocket um de algo comum e o que tinhamos visto na aula e o que eles estavam pensando, mas mostramos duas imagens de situações, uma de duas pessoas e uma de uma sala de aula e outra de duas pessoas em uma festa. A outra atividade era para eles escreverem um texto sobre eles mesmos, mas intencionalmente usamos o verbo to be e os pronomes objectivos.

Durante a realização das atividades eles se empenharam bastante para escrever o texto deles. Percebemos que alguns têm mais dificuldade que outros, então quando tinham dúvida de alguma palavra já não preocupar mais e eles não tinham disponível.

ligados no classroom e outras preferiam escrever a gente para ajudar.

A aula em geral foi muito boa, eles gostaram da forma de ambiente e de atividades. Mas nessa aula especifica o laud me entendeu bastante porque meu logon me google reconheceu ele conseguiu. Então ele me chamou pra entrar no google, pra entrar no class, no link do pocket pra entrar com a conta no pocket e tudo isso foi bem interessante, mas me ficou um pouco de dúvida.

Aula 13 (18/05)

Essa aula foi feita no tablet e para que a gente conseguisse dar continuidade nas atividades de writing que tinhamos planejado e conseguimos finalizar essa "rota" de **PADLET**. Para essa aula pedimos que escrevessem em texto sobre duas pessoas, sendo um texto sobre uma pessoa feminina e o outro sobre uma pessoa masculina, praticando o uso dos pronomes (he e she) e dos possessivos (him/her). Lembramos alguns mais tinham terminado a atividade da aula anterior pedimos para que terminassem antes de iniciarem a nova aula.

Como esperado, eles gostaram da atividade e interagiram bem durante a aula. Alguns de nós conseguimos desenvolver de forma satisfatória o texto deles. Antes de finalizar a aula, nós fizemos uma pausa para conversarmos e conversamos de duas horas, conversamos sobre e terminamos refrigerando.

Aula 14 (23/05)

Essa aula foi um grande desafio para mim. A Goli precisava se apresentar por meio de vídeos e eu precisava dar aula seguindo por um tempo. Nessa aula comecei com uma tarefa que fiz para Serenus, mostrando vocabulários como *disposal, airport, passport, breakfast, tickets, money, hotel, luggage*. Comentei com eles sobre alguns lugares que visitei, como feiras antigas e eles fizeram bastante perguntas e interagiram bem. Em seguida perguntei para cada um "where do you want to go?" esperei que falasse algum lugar que quisessem visitar.

Depois introduzi a pergunta "where are you from?" explicando para eles o que era e diferenciando de "where do you live?". Em seguida, expliquei o que eram os landmarks mostrando imagens de alguns pontos turísticos em diversos países pelo mundo, como sempre, eles interagiram muito bem respondendo o que eu perguntava. Para introduzir um pouco sobre os países, fiz uma atividade de matching dos países no mapa, alguns comonom porque não sabemos nada de geografia, mas na maioria foi tudo certo, depois de corrigido eles fizeram uma atividade de speaking em dupla relacionando

com o mapa

Após essa atividade, eu mostrei um vídeo de duas pessoas conversando e o homem está tentando explicar a nacionalidade da mulher. A gente discutiu o que foi falado no vídeo e eles conseguiram entender tudo que foi falado. Depois mostrei fotos de vários famosos e perguntei onde eles eram e qual o nacionalidade deles. Enquanto eles falavam eu ia escrevendo no quadro em inglês.

A próxima atividade foi um áudio de algumas conversas e eles precisavam completar com o nome das personagens e o país que elas vivem. O livro, além de práticas de listening e que eles tivessem a oportunidade de praticar o spelling também porque os nomes eram muito difíceis.

Para finalizar a aula pedi para que todos se levantassem e ficassem em círculo, depois entreguei um card de uma pessoa famosa para cada um, entreguei cards com objetos diferentes e expliquei que iríamos fazer o *hotelling* com um diálogo que estava no slide. A pessoa que caísse com o objeto *A* seria o *leitor A* e o diálogo e a que caísse com o objeto *B* seria o *leitor B*.

As respostas seriam referentes a pessoa que estava no card que entreguei para eles antes. Eles já tinham feito essa atividade em outras momentos, então já sabiam como ir a fundo nisso.

Mas uma das minhas alunas não quis participar porque estava com vergonha de falar na frente dos outros. Essa aluna demonstrava muita dificuldade e timidez durante as aulas, mas tem evoluído bastante.

Como foi antes, a aula foi um desafio para mim. Acabou que tinha conseguido me apoiar bem durante a aula e não tive muita dificuldade, mas fiquei extremamente nervosa durante toda a aula e não foi muito divertida. Entretanto, as alunas são muito curiosas e empurrinhas, então elas ageram bastante e mantiveram a calma.

Aula 15 (25/05)

Por conta de uma viagem que precisei fazer essa aula foi cancelada, mas para compensar passamos uma atividade ensinando na plataforma de *google classroom* sobre o verbo *to be* e as *possessives adjectives*, além de falar sobre *habits* e *nationalities*. Também fizemos algumas questões de *personal questions* e *occupations*.

A atividade foi bem divertida, então as alunas conseguiram fazer bem tudo na primeira tentativa e não erramos muito coisas. Para uma aluna específica eu precisei entregar a atividade impressa porque ela não tinha computador e ela precisava entregar algumas coisas impressas.

Aula 16 (30/05)

As iniciações à aula fiz o mesmo sobre países e nacionalidades, outros de duas atividades impressas. Depois da correção fiz eu e eles que eles tinham em mente de bem a construção.

Para seguir com a atividade passei um slide com três perguntas relacionadas com *culture ou gastronomy?* e pedi para que eles nos pedissem para eu sua dupla enquanto eu passava a ouvir-me de a responder a estas tarefas formulada de forma correta. Alguns tiveram alguns problemas, mas depois de eu explicar fiz eu tu esse resolveu. Depois disse o seguinte para eles o que são "dish" estranhos de um slide com exemplos típicos de Brasil, perguntei para cada um *what is your favorite dish?* Quando todos falaram, pedi uma atividade para fazer o matching dos pratos típicos de outros países.

Em seguida perguntei *what is Brazil like?* e pedi para que falassem adjetivos que descrevem o Brasil. Enquanto eles falavam eu ia escrevendo em inglês na lousa. Para praticar a descrição de lugares, por ser um atividade em dupla de conversação básica, cada aluno pegou um lugar que goste

terse e pediu para a sua dupla descrever o lugar para ele.

Continuando o assunto adjetivos passei uma atividade de impressão para eles fazerem. Eles demoraram um bom tempo para terminarem, mas enquanto eles faziam eu fui acompanhando e estava com o guião pronto por mais que tivesse demorado. Era uma atividade simplificada porque tinha um vocabulário diferente e eram muitos palavras novas para eles. Pedi para que lessem para casa que na próxima aula iríamos corrigir juntas.

Essa aula foi muito difícil para mim. Eu estava muito ansiosa, não apenas pela aula mas porque no dia seguinte iria apresentar uma apresentação, o que estava um pouco por conta da chuva e quem não estava bem que eu e o clima ficou pro Brasil. Em um determinado momento cheguei a pensar que todas as aulas seriam assim, mas não é que eu sei isso que aconteceu porque é uma atividade muito boa da aula. Mas depois de começar com meus amigos fiquei mais calma.

Aula 17 (01/06)

Iniciamos a aula explicando a diferença entre *city, street* e *neighbourhood* e que para responder a pergunta *where do you live?* eles poderiam usar qualquer um dos três para responder. Aí veio a referência a diferença de *where do you live?* e *where are you from?*

Voltei para a descrição de lugares, retomei alguns adjetivos que tinham sido apresentados na outra aula e por ser uma atividade de matching das imagens com os adjetivos. Eles fizeram bem rápido e após a correção foi introduzi a pergunta: *what is your neighbourhood like?* e pedi para que me falasse pelo menos 3 adjetivos da vizinhança deles.

Depois eu retomei a atividade que tinha sido dada na aula anterior, como tinha faltado muitos alunos, eu só pedi desculpas enquanto planejava a aula que seria melhor se eu passasse essa atividade para quem faltou antes de corrigir e para quem tinha vindo na aula anterior, passar um pedaço de tabuleiro para praticar a formação de perguntas e respostas. Tudo ocorreu perfeitamente, o que foi um momento divertido para mim.

Quando todos terminaram eu fui corrigir na lousa. Em seguida perguntei para eles *what is your favourite destination?* Eles poderiam falar um lugar que fossem ou querem ir, como exemplo eu pedi para eles falarem a eles. Após isso entreguei uma folha que imitava um passaporte e uma passagem de avião e pedi para que eles criassem a própria passagem e que na parte de foto deles fizesse um desenho deles mesmo. Sevi lápis de cor e giz de cera para o caso deles quiserem pintar o desenho. O resultado ficou incrível.

Perguntei para eles o que tinham na vizinhança deles e mostrei slides com algumas casas que curtiram as fotos vizinhanças. Depois pedi para que me falassem algumas casas que tinham perto da vizinhança enquanto eu ia escrevendo na lousa o que eles iam falar. E para ligar com os adjetivos mostrei imagens que mostram algumas situações e qual seria o adjetivo certo para descrever aquela casa ou momento. Enquanto eu passava os slides, eu fizemos a atividade de impressão com eles que tinha basicamente o mesmo conceito.

Essa aula foi muito boa, acho que por eu não ter com uma boa expectativa por conta da contéúda, eu me surpreendi com essa e me diverti bastante durante a aula.

Aula 18 (06/06)

Para manter o que foi passado sobre objetivos nós passamos uma atividade em duplas. Eles receberam suas imagens e precisavam falar os três objetivos que descreverem aquele lugar que estava na imagem.

Em seguida mostramos imagens de alguns lugares que tinham na cidade para eles escreverem um pouco mais o vocabulário, depois disso fomos perguntando um ao outro que tinha perto da casa deles, assim que todos falaram, entregamos uma atividade para ligar as imagens dos lugares com o nome correto.

Usamos essa atividade para introduzir o THERE TO BE. Então mostramos a imagem de uma cidade com vários lugares e fomos perguntando para eles "Is there a bank here?" Eles entenderam bem rápido como funciona e depois que explicamos a gramática do THERE TO BE fiz mais exercícios para eles.

Essa aula foi um pouco parada por conta de falarem bastante rápido por conta de não serem novos no país, então fizemos porque a aula foi muito rápida. O tema da aula foi bem simples e eles entenderam muito bem o conteúdo, acho mais por conta da semelhança com o verbo to be.

Aula 19 (13/06)

Essa aula ocorreu de forma on-line como por conta da chuva e etc pois, por irras criamos uma sala no meet e mantemos, no grupo para os alunos. Usamos essa aula para passar exercícios de fixação de **THE RE TO BE**, então a gente separou eles em salas no meet, cada sala com dois ou três alunos e falávamos qual exercício eles tinham que fazer. Enquanto eles faziam eu e a oeli nos dividíamos e fomos passando pelas salas para saber se estava tudo ok e se bem. Quando todos terminaram a gente corrigiu e o processo se repetiu.

Essa foi a primeira aula on-line que a gente deu e estávamos apreensivos porque não sabíamos se dava a conta. De início ficamos perdidos na divisão das salas, as alunos também ficaram um pouco confusas, mas foi mais rápido do que se imaginava. Depois a gente ficou preocupado em deixar eles mais trabalharem nos exercícios porque pensamos que eles poderiam ficar entediados, mas todos leram bem a série e fizeram tudo conforme a gente pediu. Inclusive durante a correção eles participaram a todo momento.

Aula 20 (15/06)

Essa aula a gente achou importante usar como revisão para a prova escrita que se deu passada no próximo aula. Era uma primeira tentativa a gente não sabe exatamente como fazer essa revisão sem que fique na resolução de exercícios, mas depois a gente achou um jeito muito divertido de passar por tudo que tínhamos visto durante o curso.

A ideia foi passar o primeiro episódio de **Friends** e a partir dele fazer os questionários sobre o conteúdo. Passamos o episódio em inglês e com a legenda em inglês os alunos entenderam grande parte do episódio, mesmo aqueles que têm mais dificuldade. Depois que terminamos o episódio a gente conversou com eles sobre o que aconteceu e em quais locais o episódio passou.

Depois para eles falarem características em inglês dos espaços que os personagens estavam (café, casa do Monica) e o que tinham dentro desses ambientes. Foram características dos seis personagens também. Terminando o discurso, a gente pediu para que eles escrevessem um texto sobre um personagem da série, fizessem uma apresentação dele e que usassem o **VERB**.

TO BE, OS POSSESSIVES ADJECTIVES, OS OCCUPATIONS, etc.

A aula foi muito boa, os alunos gostaram e interagiram muito bem. Inclusive pedimos para as mães aulas online.

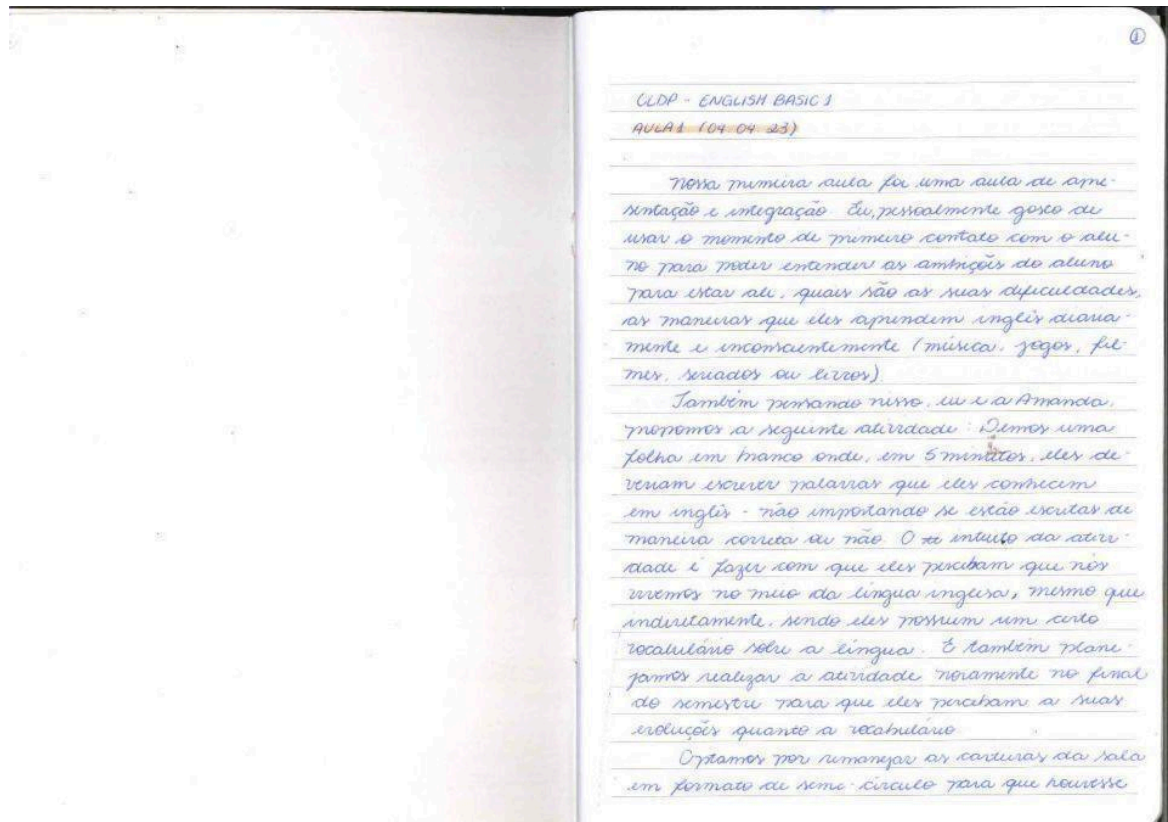
Aula 21 (20/06)

Essa foi a nossa última aula e passamos uma prova escrita bem simples, com questões de **listening**, **writing** e **reading**. A gente correu quem corrigiu a prova na mesma hora, então eles entregaram a prova e a gente pediu para que escrevessem (se quisesse) para ver como foi a prova.

Se quer muito feliz que a maioria foi muito bem na prova e que todos conseguiram passar com uma boa nota.

Aula 22 (22/06)

Usamos esse último momento para uma confraternização ♥



uma melhor integração entre eles, e foi bem perceptível que eles tiveram uma melhor oportunidade para conversar. Trocar opiniões e se ajudar durante as atividades.

Partindo em uma atividade de integração e para já começar a trabalhar memórias por meio de perguntas como "WHAT'S YOUR FAVORITE?", eu e a Amanda propusemos uma atividade com MM's. Cada cor representa uma pergunta, e cada aluno tinha direito a dois MM's (de cores diferentes). Uma pergunta referente a um MM's era respondida para a sala toda. Em seguida, em pares eles se perguntaram e responderam entre si com base no MM's que havia sobrado.

Essa atividade foi um sucesso. De primeira eles se sentiram meio inseguros em responder em voz alta e perguntar ao parceiro, mas assim que se sentiram mais confortáveis e seguros com suas memórias.

Ainda nessa aula fizemos a apresentação do IMPERATIVE (entendendo o básico do conceito do verbo, como ele se apresenta no infinitivo e como ele se molda com base no tempo verbal).

Com base nisso, ao ensinarmos sobre a base do que é o imperative, nós ensinamos sobre

alguns dos comandos usados em sala (que não são muito usados durante). Como por exemplo REPEAT, PLEASE; UNDERLINE; READ; WORK IN PAIRS; TALK TO A CLASSMATE. E também usamos esse momento para associar alguns objetos usados em sala com os quatro sentidos: READING, LISTENING, SPEAKING, WRITING. Como por exemplo:

READING	WRITING	SPEAKING	LISTENING
BOOK	PEN	CELLPHONE	CELLPHONE
NOTEBOOK	PENCIL	MICROPHONE	EAR
CELLPHONE	CELLPHONE	MOUTH	
EYES	HANDS		

Mesmo tendo dado aula durante um ano para diversos níveis e faixas etárias, eu senti que eu gostei mais na frente dos alunos e de marcar ali mesmo. Mas depois de conversar com os alunos e explicar sobre a nova metodologia, com isso vamos voltar sobre suas ambições, eu me senti mais segura a ensinar.

GLDP - ENGLISH BASIC 1

AULA 2 (11-04-23)

Trabalhamos nessa aula, quitting e farewell através de uma imagem com alguns dos tipos que existem e perguntando quais são os mais comuns usados no Brasil e quais outros podemos citar. Como uma forma de enriquecimento cultural nós passamos um vídeo que mostra os diversos tipos de quittings ao redor do mundo, e ali eles tiveram a oportunidade de falar um pouco sobre o que acharam do vídeo e se conheciam esses tipos de cumprimentos. Logo após, nós falamos um pouco sobre o uso do good morning, afternoon, evening e night, para que assim pudessem fazer uma atividade de speaking em dupla, onde eles encenaram uma conversação básica que trabalhasse quittings e introduções rápidas sobre si mesmo.

Em seguida, escolhemos falar sobre os artigos indefinidos A e AN, tomando que isso os ajudaria muito na construção de textos. Pudemos começar a trabalhar com construção de textos simples de apresentação assim que ensinamos a eles o verbo to be e me-

nomes reflexivos). Então falamos sobre os dois tipos de artigo e como usar eles.

De início eu já percebi uma certa dificuldade pois os artigos não são usados somente por conta da próxima letra que o segue, mas também precisamos ter atenção ao som que ela tem. Isso acaba confundindo muito os alunos na hora das atividades e da escrita.

Deimos uma atividade impressa de fixação para eles colocarem o artigo de acordo com a frase, e ainda mandamos uma tarefa relacionada a essa matéria para que pudessem estudar mais em casa.

Nessa aula, também trabalhamos o alfabeto através de uma música infantil, porém diferente e que pegi um pouco da música americana convencional sobre o alfabeto. Em seguida, entregamos uma folha para eles com as letras e pedimos para que eles descrevessem embaixo de cada uma, a memória que eles iam criando conforme eu fosse repassando as letras. Ao longo das aulas, quando fizemos as atividades que envolveram o alfabeto, ter essa folha em mãos vai ajudar muito eles. A tendência é que no começo a memória não seja bem mecanizada, mas conforme eles

foram praticando a falação, a pronúncia sairá mais fluída.

Emnamos a aula, emnando a eles o conceito de que é spelling, mas a partir disso tivemos mais chance de fazer tipos de exercícios de speaking sobre o alfabeto. Primeiro, pedimos para que eles escrevessem os próprios nomes e solitarii ele para a sala, em seguida, trabalhamos o speaking com uma conversa simples que foi realizada em dupla, onde os alunos tiveram que soletrar o nome e o sobrenome.

OLD - ENGLISH BASIC 1

AULA 3 (13.04.23)

Comçamos a aula com uma revisão do alfabeto através do jogo da forca, que foi realizado em dois grupos. Para que assim, eles revissem alguns vocabulários já trabalhados em sala e a pronúncia do alfabeto.

Em seguida, emnamos sobre os números de 0 até 100 e com ele escrito por escrito ao lado. Para emnar os números, nós tentamos ir pelas particularidades que eles apresentam em grupos (Por exemplo: Números inteiros sempre apresentam T1 no final da palavra). Para que assim eles entendessem como fazer a identificação do número e confirmar o tempo eles vão pedindo a pronúncia. Depois disso, fizemos questões de tirar um tempo para enfatizar os sons de TEEN e TY (som longo e som curto), que podem causar muita confusão na hora de ouvir e entender as palavras.

Para treinar a pronúncia fizemos duas atividades que envolvem o speaking e understanding. A primeira foi uma conversa simples e em dupla (Essa atividade vem ser-

do muito bem recebida, os alunos gostam bastante). A segunda atividade foi um bingo bem simples onde eles treinaram o understanding sobre o que estava sendo falado para que pudessem marcar os números.

Para encerrar a aula, nós fizemos uma atividade com a sala toda, onde mostramos algumas frases já trabalhadas ali antes, como por exemplo, "WHAT IS YOUR NAME?", e pedimos para que eles nos falassem possíveis respostas para essas frases, lembrando os que já sabiam, os que aprenderam recentemente e emnando alguma frase nova.

OLD - ENGLISH BASIC 1

AULA 4 (13.04.23)

Essa aula teria de ter acontecido de forma presencial, mas por conta da paralisação organizada pelo CA de Letras, nós optamos em dar uma atividade assíncrona pelo google forms.

A atividade trabalha o uso dos artigos indefinidos A e AN, o alfabeto, soletração e os números (escrita e pronúncia de TEEN e TY). Foi uma atividade muito bem recebida pelos alunos e todos os que compareceram as aulas conseguiram realizar. Seriam alguns erros muito específicos quando corrigimos os exercícios, que foi ótimo perceber para que pudessemos trabalhar nas próximas aulas.

Conseguimos colocar duas atividades de listening no formulário, então conseguimos perceber uma certa dificuldade na diferenciação entre o som de G e de D. Também notamos que eles ainda tem uma certa dificuldade na utilização dos artigos indefinidos, mas eles dependem muito, não só da letra inicial da palavra que segue ele, mas também do som que essa letra produz.

10

CLDP - ENGLISH BASIC 1
AUA5 (20/04/2023)

No começo da aula fizemos uma atividade de revisão sobre o alfabeto e números usando o jogo de palavra cruzada, onde os alunos se dividiram em dupla para jogar. Foi uma atividade muito bem recebida e foi através dela que retomamos a dificuldade dos alunos quanto a diferenciação do som das letras G, O, M e N; e a partir disso tiramos um tempo da aula para os som dessas letras.

Eu senti que esta foi uma das aulas mais desafiadoras até agora porque eu sempre sinto muita dificuldade em ensinar o verbo to be (gramática de um modo geral), um ser tão do muito repetitivo e cansativo tanto pra mim quanto para os alunos, mas acredito que fizemos o melhor para tentar manter tudo o mais simples, dinâmico e leve possível. Durante em consideração que nesse dia usaremos ensinando o verbo to be em específico, que por se não foi tão chato para a maioria das pessoas, porque ele é normalmente a única coisa ensinada nas escolas e sempre de uma maneira terrível. O verbo to be é a parte gramatical do inglês cuja maioria das pessoas tem o proble-

11

no contato, e na maioria das vezes não é uma experiência boa.

Trabalhamos com eles usando slides, a leitura, atividades impressas e algumas atividades em grupo de speaking que achamos que seria interessante para fixar o conteúdo de uma maneira mais leve e prática. O uso da leitura, principalmente quando se trata de gramática, é necessário para responder dúvidas específicas ou regras e ideias que surgem no momento da aula. Eu e a Amanda, por exemplo, decidimos que antes de ensinar o verbo to be em si, nós ensinamos eles a montar uma frase, para entender ela em partes antes de entender o todo, porque achamos necessário já que na nova educação não tivemos isso.

Durante em consideração, quando trouxe uma fala da Amanda logo após a aula, onde ela dizia ficar um pouco perdida e insegura ao ensinar ou responder as perguntas de alguns alunos, isso faz de que não nos foi ensinado as regras e os porquês da coisa. Na minha metodologia usada com nós ou pelo fato dos nossos professores não sabermos também. Lembro que quando eu comecei a dar aulas de inglês, era muito comum eu tirar horas do meu dia pa-

12

ra aprender o inglês de novo e a cada hora descobria iam surgindo mais dúvidas que eu sabia que os alunos poderiam ter também. Acredito que é a partir disso que devemos começar a ser diferentes.

Trabalhamos com uma atividade de speaking em grupo, onde cada aluno recebeu um placard com uma pergunta. O primeiro aluno falava o que ele era (I AM), o segundo falava qual a profissão do aluno anterior a ele (HE/ SHE IS E I AM). Seguimos assim até que todos tivessem se aproximado, trabalhando a fala e aprendendo um novo vocabulário sobre profissões.

Finalizamos a aula com uma atividade impressa que continuará sendo trabalhada na próxima aula. Acredito que o verbo to be tomara mais uma aula do novo cronograma, por percebermos que alguns alunos tiveram dificuldade de em identificar os pronomes em uma frase, principalmente quando eles não estão explícitos, como por exemplo THE BOOKS ARE ON SALE (Pronome THEY porque livros estão no plural).

13

CLDP - ENGLISH BASIC 1
AUA6 (25/04/23)

Decidimos usar esta aula para fazer uma revisão sobre o verbo to be e continuar estudando mais sobre as atividades interativas. Por isso começamos revisando o conceito de short answers no verbo to be, para assim relembrar os conceitos básicos do verbo nas suas formas afirmativas, negativas e interrogativas.

Em seguida decidimos que seria interessante fazer uma revisão de conteúdo usando o jogo kahoot, porém as novas experiências de resposta ao jogo não foram alcançadas. Dividimos os alunos em três grupos de quatro alunos (aproximadamente), com o intuito de que eles respondessem as perguntas propostas trabalhando em grupo. O jogo em si não foi muito bem recebido pelos alunos, acredito que por conta do de que isso foi o primeiro contato do jogo pela maioria. Porém tivemos resultados positivos quanto aos acertos que as equipes tiveram no jogo. De fato, a taxa de acerto nas respostas foi grande, com cada equipe usando somente uma questão cada.

9

Mesmo após essa atividade, nós decidimos tentar novamente, tentando uma atividade que seria tratada com a sala toda. Por meio de um jogo usando o site do WORD WALL, onde seriam apresentadas aos alunos frases embaralhadas do verbo to be nas suas três formas, e os alunos deveriam desembaralhar com essa atividade os alunos puderam pôr a lógica em ação, entender como cada frase é construída e revisar o conteúdo.

Terminamos a aula fazendo um exercício de uma atividades que foi passada na aula anterior e o corrigindo juntos. Foi a partir deste exercício que percebemos que muitos alunos preferem mais atividades impressas onde eles podem fazer anotações no próprio papel ao cometer erros ou acertos.

10

ENGLISH BASIC - CLDP
AULA 7 (27.04.23)

Comçamos a aula apresentando um vídeo básico de conversação, onde os personagens faziam o uso do verbo to be e de algumas preposições. Após o alunos o assistirem, pedimos para que eles nos falassem o que conseguiram entender e identificar no vídeo.

O planejamento dessa aula era conversar um pouco com eles sobre mídias sociais no intuito de introduzir o vocabulário sobre e-mails e ensinar sobre FULL NAME, FIRST NAME, MIDDLE NAME, LAST NAME e NICKNAME. Assim que eles entendissem a diferença entre os vários tópicos citados anteriormente, os alunos se dividiram em pares para que eles realizassem uma atividade de conversação básica entre eles no intuito de aplicar esses conceitos e aproveitar esse momento para novamente trabalhar o spelling (sempre com o intuito de continuarmos treinando as memórias das letras do alfabeto).

Em seguida vimos o vocabulário referente a e-mail, novamente pedindo para que eles se dividissem em duplas e trinassem o

11

uso deste vocabulário usando o e-mail deles.

Revisando nisso e tentando um tudo o que ensinamos até agora, incluindo o verbo to be e perguntar como "what's your name?" e "what's your favorite...?", nós comçamos a ensinar sobre possessivos adjetivos. A ideia é que com todas as informações ensinadas, eles poderiam comçar a fazer uma maior identificação em frases e conseguir formar frases sozinhos. Para isso explicamos o que é o adjetivo possessivo, como ele não opresentados em uma frase e uma comparação deles com os pronomes. Finalizando a aula com um exercício impresso que foi corrigido em aula, e com isso pudemos ver que eles vão comçar a ter um pouco mais de dificuldade num conteúdo.

12

ENGLISH BASIC - CLDP
AULA 8 (02.05)

Por melhor maneira não conseguimos realizar a aula de forma presencial, então para concretizar a aula, nós decidimos ensinar para os alunos uma atividade interativa pelo google forms cujo conteúdo era sobre o verbo to be e os adjetivos possessivos. A atividade contou como nota e exercícios e como sempre foi super bem recebida pelos alunos. Eles sempre se esforçam ao máximo para as atividades e nunca tivemos dificuldades em questão de preparação, aplicação e realização das atividades.

18

ENGLISH BASIC 1 - CLOP
AULA 9 (09.05)

Essa aula foi para música e revisão sobre os adjetivos possessivos, visto que a maioria dos alunos tiveram muitas dificuldades com as atividades impressas. Foi muito perceptível que eles se confundiram constantemente com qual adjetivo usar na frase, *my* ou *his*, e ficaram nas dúvidas que tinham sido corrigidas até o momento. Nos próximos a retomada de trazer mais atividades para serem feitas em sala de aula. Também aproveitamos o momento para tomar alguns erros que foram cometidos para explicar novamente o conceito de que na língua inglesa o contexto de uma frase conta muito na hora da realização de um exercício.

19

ENGLISH BASIC 1 - CLOP
AULA 30 (09.05)

Gostaria de começar a relatar essa aula falando sobre uma de nossas alunas, chamada do curso de letras e que tem vontade de migrar nas aulas de inglês como língua estrangeira. A preocupação dela era que ela não conseguia acompanhar as aulas de inglês da faculdade, e por causa disso ela decidiu entrar para as aulas de inglês do CLOP.

De início percebemos o quanto ela era quieta, introvertida e tinha muito medo de perguntar, então começamos a dar uma atenção individual maior para ela durante as aulas, e aos poucos fomos percebendo que ao fazer isso acabamos por encorajar muito mais ela. Ela tem mais interesse nas aulas, suas participações aumentaram, teve dúvidas durante as aulas e na hora da resolução de exercícios. Então, vi o crescimento que ela teve em pouco tempo por isso mesmo fizemos a partir dessa aula e em diante a começar a praticar mais o listening, reading e writing. Então começamos com

20

uma atividade de áudio onde os alunos ouviram três conversas sobre pessoas perguntando o e-mail de letras, e eles deviam marcar o e-mail correto que ouviram no áudio. Muitos ficaram impressionados com o quanto conseguiram entender. Também estamos começando a falar muito mais o inglês na aula, evitando ao máximo o uso do português, somente para casos muito extremos.

Em seguida, trouxemos um texto de apresentação de uma personagem, contando um pouco sobre a sua vida. O texto trouxe também muito o uso do verbo *to be* e adjetivo possessivo, e em acompanhamento de algumas perguntas, então foi um ótimo jeito de trabalhar com eles a leitura, interpretação de texto e análise do mesmo para responder as perguntas.

Finalizamos a aula falando mais uma vez sobre o conceito de personal questions e a estrutura que normalmente as acompanham, estruturas essas que podem ser usadas para fazer perguntas de rotina normal.

Ainda nessa aula focamos em falar sobre bandas e esportes de uma maneira descontraindo para que não fosse mais um diálogo, mantendo algumas perguntas para des-

21

culinar sobre os assuntos. Para bandas e cantores nós mostramos alguns famosos e uma música de cada e pedimos para que eles nos dissessem o nome da música. Foi para os esportes nós mostramos alguns dos esportes mais famosos e começamos um pouco sobre eles contextualizando com as olimpíadas e a cultura do mundo.

22

ENGLISH BASIC 1 - CLDP
AULA 11 (11.05)

Comencamos a aula fazendo uma atividade de revisão de conteúdo sobre os esportes através de um jogo, onde os alunos tinham cinco minutos para nomear alguns esportes listados no slide. Por exemplo, 1 esporte que acontece no gelo; 2 esportes que acontecem na água e assim em diante. Os alunos foram separados em grupos de 3 ou 4 pessoas, receberam uma lista de esportes no classroom para ajudar eles nos jogos. O intuito era que eles trabalhassem em grupo, sem a ajuda de um dicionário ou tradutor para conseguir completar a "missão".

Em seguida, fizemos uma atividade interativa para trabalhar o understanding e o talking. Fizemos algumas perguntas relacionadas aos conteúdos que têm sido ensinados até agora. Ultimamente usamos tentando manter a aula inteiramente em inglês e foi muito interessante ver como os alunos entenderam e receberam as perguntas. Eles acabaram compartilhando várias informações, consequentemente mais vocabulário aprendido.

Nessa aula também começamos a ensinar

23

vocabulário relacionado a profissões. Primeiro perguntamos aos alunos o que eles queriam ser quando eram crianças, para assim introduzir o assunto. Começamos mostrando a eles algumas das profissões mais incomuns que existem no mundo e perguntamos qual dessas eles escolheriam sem citar quais são as profissões especificamente, depois que eles escolheram, nós falamos o que cada uma das profissões eram e o que elas faziam. Apoiamos esse momento para também falar sobre o que tinham as profissões usual e unusual.

Em seguida ensinamos mais alguns vocabulários que envolvem profissões como unemployed, self-employed e redundant work. Então ensinamos como perguntar para as pessoas qual a sua profissão e como responder a pergunta. Assim trabalhamos o speaking em dupla, através de uma conversa básica, também fazendo uso de flashcards com as profissões escritas. Finalizamos a aula com uma atividade de ligar as imagens de algumas profissões com o seu nome.

24

ENGLISH BASIC 1 - CLDP
AULA 12 (16.05)

Viemos que usáramos aprofundando sobre as 10 profissões na aula anterior, e sabendo que eles se divertem muito jogando bingo, nós decidimos que seria uma ótima escolha fazer uma revisão através desse jogo. Eles são muito competitivos e se esforçam ao máximo para entender tudo rápido e ganhar.

Nessa aula nós usamos usar o PADLET, então decidimos usar a sala de teletrabalho. Pela configuração que a sala estava e pelo tamanho das fichas e sem rotacionar para o bingo, não era ser possível que todos os alunos conseguissem interagir, então criamos um MEET no quadro interativo e usamos mostrando as cartas pela câmera de computador, assim todos conseguiram ver. Eles aderiram a ideia, usaram muito e aprenderam muito o jogo.

Em seguida, pedimos para que todos os alunos fizessem o login no Padlet que criamos e havíamos postado no classroom. A ideia inicial era que eles trabalhassem individualmente, porém mesmo se pedimos eles acabaram fazendo coletivamente, pois eles gostam de se ajun-

25

dar e tirar dúvidas entre eles.

Pedimos para que eles realizassem duas atividades naquele dia. A primeira atividade era que eles escrevessem um diálogo a partir de todo o conteúdo que havia sido ensinado até aquele momento e tomando como base uma das duas imagens que estavam disponibilizadas para eles (Imagem 1. Duas pessoas em uma sala de aula e imagem 2. Duas pessoas em uma festa). A segunda atividade era o desenvolvimento de um texto falando sobre eles mesmos com o intuito de usarem predominantemente o verbo to be (nomens pessoais) e os adjetivos possessivos.

A partir dessa atividade quisíamos incentivar eles a usarem mais a criatividade, os dicionários e todos os materiais que eles podem encontrar na internet, memorizando a independência e a autenticidade em estabelecer os melhores sites para se procurar informações. Foi também uma maneira de conhecer mais os alunos e tiveram até alunos que decidiram inventar personagens ao invés de falar sobre si mesmos.

26

ENGLISH BASICS - CLDP
AULA 13 (18.05)

Também fizemos essa aula ~~também~~ no ~~te-~~letandem para que pudéssemos dar continuidade às atividades que nós estávamos fazendo no PADLET. Alguns alunos estavam terminando as atividades de escrita da aula anterior, e para aqueles que já haviam terminado, a próxima atividade era que eles escrevessem um texto sobre duas pessoas. Um dos textos deveria usar o pronome feminino e o outro o pronome masculino.

Mais uma vez esta foi uma maneira de conhecemos melhor os alunos, e para que eles usassem esse momento de maneira criativa, visto que alguns deles falaram sobre parentes próximos, enquanto outros criaram personagens para falar sobre.

Nesse mesmo dia decidimos tirar alguns minutos do final da aula para uma comemoração. Usamos esse momento para celebrar o aniversário de dois alunos.

27

ENGLISH BASICS - CLDP
AULA 18 (06.06)

Nessa aula começamos uma revisão do conteúdo da aula passada sobre adjetivos para descrever lugares através de uma atividade em dupla. Pedimos para que eles se dividissem em dupla e entregassem algumas imagens para eles, com o intuito de que eles descrevessem as imagens usando três adjetivos.

Em seguida, mostramos aos alunos algumas imagens de lugares que temos na cidade, para assim aumentar o vocabulário deles. Em seguida, depois de dizer alguns lugares e pedir para que eles eleitassem alguns lugares perto da casa deles, nós entregamos uma atividade onde eles marcaram lugar e lugar com o seu nome.

Com isso pudemos introduzir o there to be para eles. Mostramos uma imagem de uma cidade com diversos lugares e fomos perguntando a eles "Is there a shopping mall in the picture?" e assim por diante. Depois disso, conseguimos introduzir o there to be e explicar a parte gramatical para eles. Visto que o there to be é bem re-

28

mitante ao verbo to be em si, eles não tiveram muito problema em entender o conceito e assim colocar ele em prática.

ENGLISH BASICS - CLDP
AULA 19 (13.06)

Neste dia, por conta da chuva e do frio, decidimos que seria melhor fazermos a aula de maneira assíncrona para que todos pudessem participar. Foi a nossa primeira experiência dando aula online, então sabíamos que não ia dar muito certo ao tentar dar um pouco errado, porém como também já sabíamos mexer com o google meet e entendemos bem as suas funções, conseguimos manejar bem a aula.

Começamos a aula mostrando a imagem da aula passada de uma cidade com vários lugares, e começamos a perguntar sobre coisas que tem na imagem usando there to be. E a partir disso fizemos uma revisão gramatical do conteúdo e usando esse tempo para relembrar sobre o verbo to be também.

Para fixação, tentamos desenvolver as atividades com os alunos em dupla. Pedimos os alunos em salas no google meet, para que assim eles conseguissem trabalhar com mais liberdade e para que assim pudéssemos dar atenção individual

29

80

No começo ficamos bem perdidos quanto a direção e como fazer para navegar entre as salas para ajudar os alunos, e eles também ficaram perdidos em relação a uma função do google meet, mas no final conseguimos nos organizar bem. ~~Logo~~ Também ficamos com um pouco de receio de que os alunos, estando no online, não fizessem as atividades e ficassem conversando ou divertindo o assunto, porém eles fizeram todas as atividades propostas e conseguiram se manter bem para fazer elas.

Mesmo tendo conseguido realizar uma aula de forma online, eu ainda me sinto muito mais a vontade em dar uma aula presencial. Ter em contato direto e aproximação com os alunos que as aulas assíncronas não dão.

81

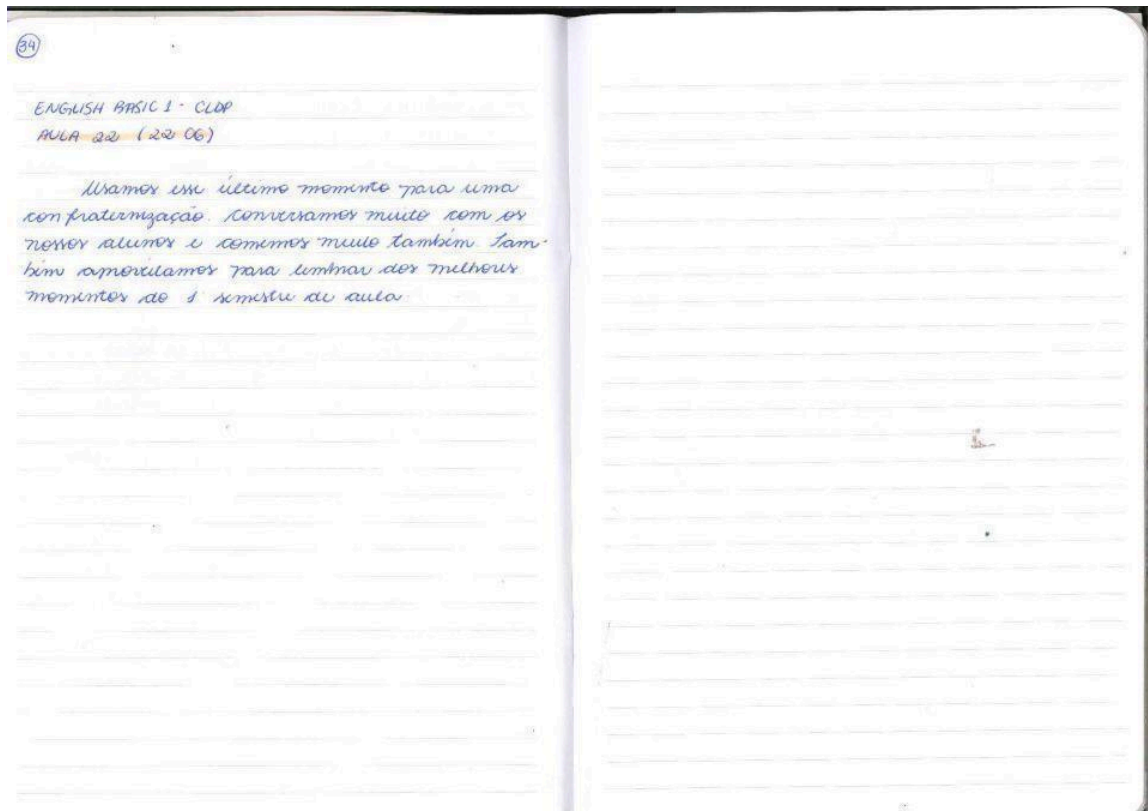
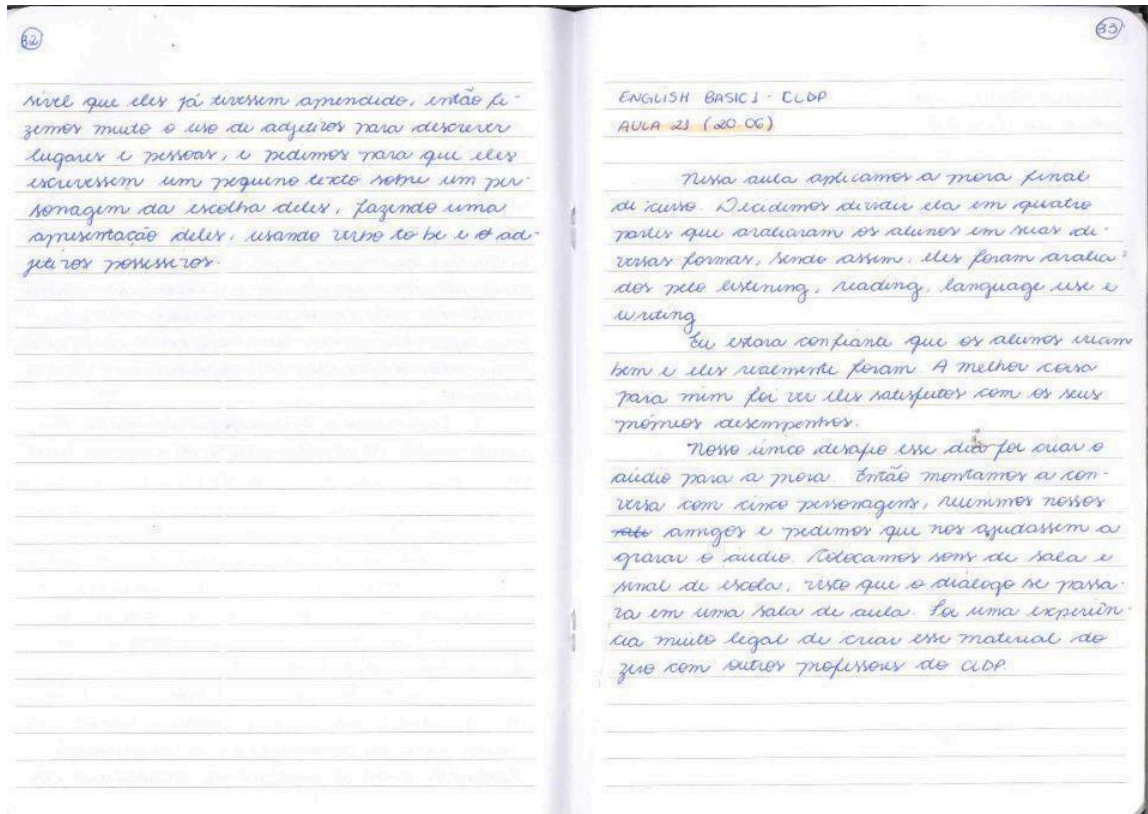
ENGLISH BASIC 1 - UDD

AULA 20 (15.06)

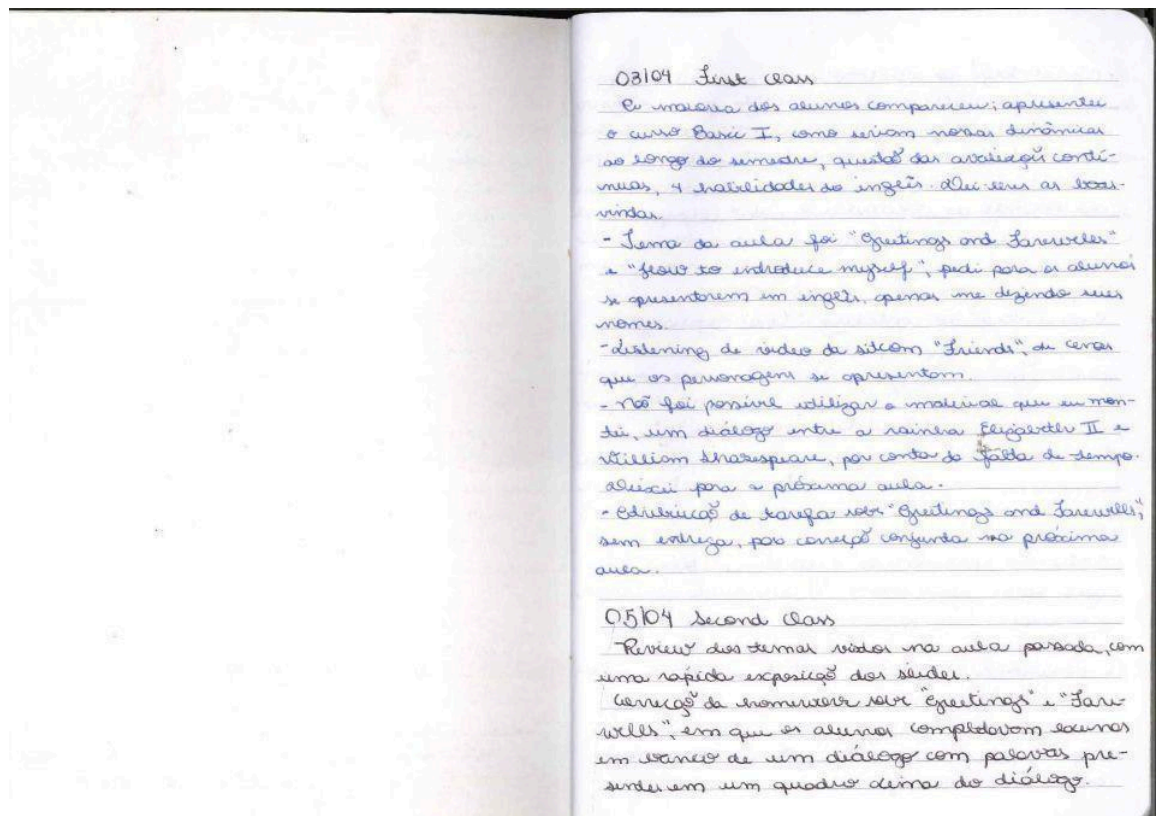
Pensando que daríamos uma prova escrita no dia 20, decidimos que usamos o tempo desta aula para fazer uma revisão de conteúdo, porém não queríamos fazer uma revisão da maneira convencional através de exercícios, então escolhemos um episódio do seriado *Friends* para que pudessemos usar ele para contextualizar todo o conteúdo que aprendemos até o momento.

Escolhemos o episódio *Joey*, onde são apresentados os personagens e os lugares que eles mais frequentam, e também decidimos que iríamos assistir o episódio em inglês com a legenda em inglês. Eu acudutara que os alunos teriam dificuldade em entender o episódio, porém eles tiveram grande facilidade, tanto pelas palavras que já sabiam, quanto por fazer conexões visuais de que estava acontecendo.

Após assistir o episódio, nós discutimos sobre o que ele se tratava, falamos um pouco sobre os personagens e a ambientação. Tentamos usar o máximo de vocabulário por



3. Isabela



- Apresentaço as atividades entre a rainha Elizabeth II e William Shakespeare, para tornar evidente as diferenças de formalidade e informalidade no inglês falado ("spelling") e por eu realizar a leitura, eles não tiveram dúvidas no respeito ao vocabulário, então coloquei os dois em duplas para praticar, enquanto eu circulava entre eles e podia por retomar para mim.

Ex. pronúncia deles e muito boa.

- Apresentaço do conteúdo "John Elperavet" e da origem longa e curta, com a mostra de um áudio em inglês então de uma voz masculina recitando. Os alunos repetiram em português. Maior dificuldade na letra "y".

Fiz associações com eles para que os sons se tornassem mais familiares: D e J = DJ (que toca música), X de X-men, H de HBO e B, U de You e Us, etc.

- Alunos aprenderam o spelling (how do you spell your name? / How would you spell your name?) e pedi a cada um deles que recitasse o primeiro nome por mim.

- Ensino da capital letra, seu nome, nickname, middle name.

- Estruturas de base para a próxima aula: trazer 5 palavras em inglês que comecem com 5 estruturas diferentes.

10/04 Third class

- Revisão de "John Elperavet", com o spelling dos alunos de forma conjunta recitando e separado.

- Vocabulary game: com as 5 palavras que cada um pesquisou como base, de 2 a 5 em dois grupos, cada um com uma unidade do livro.

- O jogo é: a partir de palavra anterior, formar sequências na classe, com a próxima palavra começando com a última letra do anterior. Ex: river → random → mother

- Sei dificuldade e os alunos gostaram. Depois eles começaram, eram as palavras em voz alta (dividido a equipe, eu recitava um voz), e eu repetia as palavras que eles dizem de forma encadeada que vai. Ex. pronúncia deles é boa.

- Conteúdo de personal pronoun ("subject and object pronoun" na leitura). Eles fizeram um exercício impuro dividido em duas partes em sala, para começar com o Conquistador um, e o outro começamos na próxima aula.

- Estruturas de introdução: dados com alguns em inglês para que lessem e completassem em português com o pronome certo (subject or object) por começo conjunto na próxima aula.

13/04 Fourth class

- Fizemos o começo das atividades que envolvem o personal pronoun (subject and object pronoun), que passei na aula passada mas que não terminamos, e começamos a fazer a conexão da homework.

- Dificuldade ao grande número de alunos que falaram na aula passada (e 3 que nem tinham começado a frequentar as aulas), então tivemos de o tema em uma grande revisão.

- Reading das frases pelas alunos lidas e de variações conjuntas.

- Comecei a ter as primeiras preocupações, que eu pensei por o prof. O lugar: a grande maioria do sala está seguindo tranquilamente o ritmo do tema, enquanto apenas 3 alunos (mas vários) estão tendo mais dificuldades, meu filho e atrasar a turma e que ele mesmo é indolente.

→ Então aos alunos na aula passada que tem dificuldade de ler e herdaram com eles, e que o conteúdo de língua vai ser pesquisado, então também fizemos paradas para ler as dicionários online Oxford e Cambridge, buscando dicionários impressos e até mesmo que pesquisassem palavras desconhecidas no Google. Mesmo assim, um dos alunos mais velhos explicou desentendimentos, dizendo que não con-

segue ler frases inteiras com calma em sessões por completar os pronomes. Quando fui falando a introdução com eles das palavras, ele percebeu que conhecia todas as palavras da frase, menos o verbo, que poderia ter sido pesquisado.

- Outra dos 3 alunos me mandou mensagem no privado, dizendo que não sabia se conseguia conseguir com o curso, disse que estava "atrasado" mas depois fez a primeira aula que ele acompanhou e não ficou atrás e conseguiu entender que já havia ensinado para ele. Disse que usava dicionário inglês anteriormente no modo "gratuito", em que aprendia palavra por palavra. Ex: "love" - amor, "yellow" - amarelo, "house" - casa, etc. ele viu a ele que, por o início de aulas de preparação, e um dos frases era essencial, mesmo por o exercício I, e pedi a ela que revisasse os conteúdos com calma e que seguisse acompanhando com o tema já visto.

- Espere que na aula que vem foi comigo conciliar o ritmo deles com o de maioria, voltando a revisão e tema e trazer mais uma dinâmica.

17/04 - Fifth class

- Retomamos o estudo dos pronomes pessoais e partimos para o estudo dos pronomes possessivos.
- Fizemos o exercício do Subject and Object Pronouns do livro de Kassat. Os alunos se empenharam com essa atividade em aula.
- Conseguimos terminar o Reading da aula anterior. Os alunos consideraram isso extremamente mais difícil que as outras, então planejei as próximas lições de forma que ainda mantivessem estruturas gramais, e não-estruturadas.
- 3 acidentes durante o curso, chegando que seria difícil prever por conta de certas compreensões e falta de identificação com a língua - a primeira que disse não estava entendendo nada, desde o início, em fazer L1/PAD, mas não havia conseguido nada.
- Não conseguimos trabalhar os "Reflexive Pronouns", que estão presentes no plano de aula, então deixei para a próxima aula.
- Fizemos uma nova lição de gramática, de completar as frases de acordo com os pronomes presentes nas alternativas, levando em consideração que estes continham pronomes pessoais e possessivos.

19/04 Sixth class

- Retomamos os quatro tipos de pronomes citados na última aula (pessoais - subject and object pronouns e possessivos - possessive adjectives and possessive pronouns) e passamos pronomes reflexivos.
- Deixei a correção do homework para o próximo aula, pois preferi dar mais tempo a eles para fazerem, visto que expandi mais o conteúdo de com uma revisão dos pronomes e com os pronomes reflexivos. Os alunos (alguns, os que têm maiores dificuldades, como a aluna Ediana), pediram para que eu escrevesse suas dúvidas, e fiquei com a aluna em questão um pouco após a aula, para não expor o conteúdo novamente.
- Estou preocupada com ela e com o aluno Danilo, pois não estão seguindo o ritmo dos demais que conseguem realizar os trabalhos sem problemas e que tiram as dúvidas em sala.
- Aluno D não está fazendo os exercícios, embora eu os ponho como tarefa, corrigi no livro e depois enviei os trabalhos corrigidos no grupo de WhatsApp e Classroom. Ele precisa de reforço, tem como a aluna A, deixei essa questão para meus colegas e seu professor.

- Apresentei uma atividade de listening de música "Mein", de Taylor Swift. Passou duas vezes a música, e pedi para que os alunos ouvissem mais em casa. A música não é desafiadora para os alunos, mas eles realizaram a atividade sem quaisquer obstáculos. Deixei para corrigir as partes de prova, mas a avaliação.

21/04 - Seventh class

- Revisão dos pronomes, com correção de tarefas (os alunos se saíram bem, com uma ou outra questão sendo objeto de dúvida).
- Apresentei os números cardinais e ordinais.
- Eu me entendi em uma das questões, mas redigitei meu erro para eles, para que não se confundissem - as questões de "aren't we" se corrigidas, não "aren't us".
- Fizemos alunos em pares para fazer perguntas um para o outro, e depois responderem para mim como se fossem os colegas - questões "How old are you?" e "How many lessons do you have?". Eles pareceram se divertir.
- Fizemos novamente, para colocar números cardinais por extenso, junto com um pequeno exercício de números cardinais, conteúdo que não conseguimos terminar.

Pedi para que, caso eles conseguissem, fizessem fazendo o 2º exercício.

26/04 - Eighth class

- Revisão dos Cardinal and ordinal numbers.
- Não avisei no conteúdo, preferindo focar nos Cardinal and ordinal numbers, nas exceções.

03/05 - Ninth class

- Correção na aula dos Cardinal and ordinal numbers. Estava com muita ansiedade, então pedi para que eles me auxiliassem no escrita. Fui feliz que eles se saíram com um pouco de dificuldade no escrita (ortografia) então retomei o conteúdo e passei um vídeo de uma professora americana falando e escrevendo os números ordinais.
- Enfoquei no conteúdo de dates: falei sobre estrutura, dia e mês de ano, e os animais e escrevi dates compostas, diferenciando os métodos americano e o britânico com slides e os vídeos.
- Não passei tarefa, mas pedi que pesquisassem como escrever seu dia de nascimento.
- Muitos alunos faltaram, visto que por conta do feriado.

08/05 - Juntar Class

- Foi feita uma breve revisão do conteúdo "Dates".
- Conteúdo: artigos "El Emi Sue", adjectivos e substantivos.
- Ao final da aula expusimos o jogo STOP, com duas categorias, "my mother-in-law" e "para os adjectivos" e "What is that?" para os substantivos. Eu fiz uma revista online por definições as letras de cada rodada, e permiti que usassem as células para pesquisarem as palavras.
- Como o conteúdo era novo e o jogo era novidade pelo encargo da letra de cada rodada, senti que tivemos bastante dificuldade com o jogo, com as rodadas se estendendo muito e geralmente os meus alunos a ~~perderem~~ ganhar.
- Como que o jogo que mais apresentaram foi o Kahoot, apesar de terem gostado bastante de "Guess who I am", de addivinarem a celebridades, jogo que realizei na aula do dia 10/05 (mais detalhes adiante).
- O conteúdo foi interessante por ser, sendo que eles conseguiram entender melhor a parte com esse conteúdo de artigos e o novo conteúdo.
- Soltei um parágrafo em português sem querer as

sembar do STOP que eu jogava, na categoria "minha sogra e", com minha avó. Não sei se todos perceberam, mas eu não me derubei e prometi a mim mesma ficar mais atenta. São todos adultos, mas um deles pediu ajuda com os vocabulários (ainda que sem quem contextualizá-lo). E o engajado, eu contei a ele, e que amo a minha sogra.

10/05 - Escrivendo Class

- Estava escrevendo esse relatório junto com o do dia 08/05, na mesma semana.
- Eu fiz uma pequena revisão dos artigos adjectivos and nouns.
- Conteúdo foi finalmente sobre to be no presente. Não dei tempo na aula anterior, apenas um exercício de escolher entre "a/an", que logo corrigi no começo da aula.
- Focamos o verbo to be no presente, forma afirmativa, negativa, interrogativa e interrogativa negativa. Fiz um quadro na lousa para organizar melhor.
- Todos puderam pegar com a diferença entre "is" e "are", fazendo perguntas sobre o fato de conhecerem o pronome foi essencial para fugirmos maiores atividades sobre artigos e pronomes.

- Jogamos "Who am I" ou "Guess who I am", a partir de impressões que fiz durante as aulas de celebridades americanas e brasileiras mais famosos, como Lizy Swift e Leandro, depois a sala em três grupos e cada grupo tentou adivinhar a celebridade do outro com perguntas orientadoras na lousa. As respostas estavam no folder dos fatos junto com cada grupo, então o grupo que respondia as perguntas sabia como responder, usando o verbo to be. Certo que se divertiram bastante!

15/05 - Juntar Class

- Conteúdo: verbos to be no presente.
- Realização de exercícios impressos em sala para que fizessem e corrigissemos juntos em sala.
- Além em sala um para colocar o verbo certo com "is/are" e outro para colocar as frases afirmativas com o to be negativo e as interrogativas. Conseguimos corrigir as 10 primeiras, depois o segundo para corrigir no próximo aula.
- Como homework: formar frases afirmativas com o verbo to be (10 frases) por entrego. Vale como atividade avaliativa.

17/05 - Juntar Class

- Revisão dos conteúdos vistos durante o semestre, foi que na próxima aula termos prova escrita.
- Correção do 2º exercício distribuído na aula passada.
- Corrigi as frases de todos e fiz um desenvolvimento enquanto eles faziam exercícios contidos nos slides de revisão (exibir o pronome certo) e a forma certa de to be ("omitted").
- Todos fizeram e entenderam as frases, menos a Ediana, que faltou na aula e nos dias seguintes. Eu a lembrei por email e WhatsApp, mas sem resposta até o momento.
- De forma geral, todos se saíram muito bem, com uma a outra frase com palavras fora de ordem. Lela se esqueceu de usar o artigo e o verbo na forma interrogativa, por exemplo, em alguns casos. Atribuí mais atenção a todos que me entenderam, pois o conteúdo era o entrego de 10 frases autorais, e elas assim o fizeram, muito bem.
- Lembrei a eles que a prova seria no próximo dia aula, com alguns exercícios para resolver um, com consulta. Meu objetivo é que, se quiserem, e a grande maioria deles, exercícios de responder perguntas e formar frases.

autoran, então a formigada "cola" não é minha preocupação.

22/05 - no ceax (Cela assíncrona)

Para minha tristeza (amara que não só minha!) cá tem doença de gripe no setor feia, durante a segunda aula de Series da Classe II, no dia 19/05, não tive febre e senti negativo para covid no terço-feira (20/05) - exerceu hoje, dia 24/05 - mas falar sem sentir e um desajuste doloroso. Espere e meu corpo dói, e infelizmente não me senti em condições de sair de casa desde sábado. Com a prova pronta e meus votos de melhoras por parte dos alunos, mandei o documento da prova em word e pdf pelo whatsapp (total não me dá a edição, então mandei por email para ela) para que me entregassem na quinta dia 24/05. (o que não aconteceu, logo depois o requê). A prova é simples e se concluiu em quatro partes: I - Considering questions: as respostas são pensadas, pois as perguntas são "What's the air you?", "What's your date of birth?", "What is your favorite holiday?" e "What's your favorite season?". Também pedi que as respostas

fossem completas.

II - São quatro questões de alternância, para escolher o pronome certo. misturei todos os tipos de pronomes que vimos durante o semestre, então eles deveriam ler as frases com atenção para escolher o pronome correto para a lacuna em branco da frase.

III - abri para alguns palavras em uma tabela e para 10 frases incompletas em branco, para que eles completassem cada frase com uma das palavras da tabela. Era o exercício mais tranquilo, e misturei "question" and "answer" com adjectives, em sua maioria.

IV - Formas verbais: duas frases autorais, uma afirmativa, duas negativas e duas interrogativas. Frases que são frases autorais e completas. Cada frase computava 1 ponto; eles analisando as respostas e vendo a nota a partir de cada palavra.

Essa foi a prova que montei, valendo 10 e pontuando 7,0 em exercícios autorais e 10 3,0 em objetivos (assinalar ou completar palavras). Espere que eles se saiam bem! Sig com carinho.

24/05 - no class (Cela assíncrona)

• Continuo doente.

• Infelizmente, essa semana está sendo sua ficção, mas avisei os alunos e eles ficaram tranquilos a respeito. A prova, portanto, será entregue para mim no sábado, junto com exercícios que elaborarei para eles, para contar como presença de hoje. Eles me entregaram uma segunda conexão e um exercício tranquilo de três partes:

I - Escolher o pronome correto para a frase
II - Completar 10 frases com o verbo to be na afirmativa ou interrogativa ou negativa.

III - Escrever números cardinais e ordinais por ordem (escrever 10 números). Portanto, eles me entregaram a prova e um exercício na segunda, mas me enviaram também alguns papéis como presença, pois que ninguém seja prejudicado pela minha falta.

29/05 - Sixteenth class

• Conteúdo foi maisolidade, paciência e linguagens.

• Representação do conteúdo foi rápida; meu intento era o de que eles fizessem várias exercícios distintas para praticar a pronúncia e o raciocínio rápido.

• Foram atividades de reading a dialogar em pares, alternando as personagens (Zé Caraca e Woody Woodpecker, o formigado fã-pare); exercício de assinatura e alternância com os slides, para escolher a personalidade correta; listening de "Country Song" e "Animatics"; "guess the country by the landmark".

• Foi o desenvolvimento dos alunos muito satisfatório! Eles pareceram se divertir com as atividades.

• Estou preocupada com Edvina e Daniele, pois ainda não me entregaram as avaliações (era para hoje). Daniele disse que me entregará depois, mas Edvina nem veio hoje, e não dá notícia desde o dia 17/05.

• Não passei tarifas; pedi para que viessem na aula que vem, pois que eu já corrigisse a tarefa do dia 24/05 e entregarem

as atividades corrigidas.

31/05 - Surventenir class

Revisão dos conteúdos vistos no semestre até o presente momento (verbo to be, números, pronomes).

• Muitos dos alunos faltaram. Vieram apenas 6 dos 10 alunos, então decidi não corrigir a q. leva em sala (até porque ele não estava na aula, e ele ainda não me entregou a dele).

• Corrigi tarefas do dia 24/05, que parti como atividade de aula assíncrona.

• Fiz música para completar lacunas em canções "Cell together me", dos Beatles, que contém conteúdos que já vimos, como o algarismo numérico, cor e o verbo to be no presente, além de já apresentarem o conteúdo da próxima aula: o 1^o imple present.

• Foi uma aula um pouco desanimada (tive protesto na faculdade e deixei os alunos que não quiseram comparecer, não atribuindo falta a ninguém), mas deu um desonho para a turma após a prova e o exercício do dia 24/05.

05/06 - Eigententiv class

Simo fez Simple Present, e também re-temei o verbo to be a partir dos short answers.

Fiz uma aula mais expositiva, com apenas um exercício ao final, seguido por um game of questions dos short answers. Nesse jogo, alunos tinham que se sentar em duplas e fazer perguntas que cabem nos slides um ao outro, e respondendo com o to be.

• Reparei que, como era conteúdo novo, eles sentiram mais dificuldade nesse jogo do que nos exercícios anteriores, de qualquer forma, pareceram se divertir com as perguntas (uma delas era "Is the egg your favorite movie?") e entender melhor o funcionamento dos short answers.

• Por ter sido uma aula mais expositiva e com muito conteúdo novo, temo que talvez tenha contado um pouco de alunos, vou tentar trazer mais dinâmicas para as próximas aulas.

07/06 Twenty-first class

- Finalizei o conteúdo do simple present, trazendo suas formas negativas e interrogativas, bem como a interrogativa negativa.
- Mais uma vez, precisei esperar e alongar mais o conteúdo, pois muitos alunos faltaram na aula passada; precisei também revisar as short answers e o simple present na afirmativa.
- Realizei de exercícios individuais em sala para escolher o auxiliar correto do simple present (do I doer / don't / doer's).
- Distribuí o homework para o dia 12/06 valendo nota como atividade avaliativa pela entrega; os alunos escreveram de um pdf com imagens, exercícios e atividades de conjugação os verbos no simple present para os sujeitos he/she/it, fazendo isso utilizando as três formas principais (afirmativa, negativa, interrogativa). Serviu como um grande treino para revisar o simple present.
- Distribuição de avaliação "Writing my autobiography", em que os alunos devem escrever uma curta autobiografia em inglês, de

2 parágrafos a uma página, utilizando os conteúdos que vimos no semestre, especialmente o do we e o simple present. Deixei a eles que assim que saberei mais sobre eles, que gostaria de saber sobre sua família, interesse, rotina, o que quisessem me contar sobre eles próprios.

- Entendi que esta atividade é mais proveitosa do que uma prova tradicional, porque eles têm que pesquisar os conteúdos, aplicar ao próprio caso, emitir e ingerir a sua vital e mergulhar de vez no aprendizado.
- Ainda me interessei sua avaliação, a 1ª de 12/06 - Twenty-first class

- Revisar de simple present; foi uma aula voltada à dinâmica e não à exposição de conteúdos.
- Foram feitos exercícios individuais, de escolher o verbo ou auxiliar correto do simple present, outros exercícios de colorir os verbos no 3º passo do singular, e um speaking em duplas ou trios para que utilizassem os verbos do exercício anterior através de perguntas e respostas.
- Eles foram muito bem nesse exercício

de speaking, animaram bem rápido as short answers do simple present, pelo que pude perceber de suas respostas às minhas perguntas.

- Como a grande maioria não me entendeu o homework que valia nota e que era para hoje (12/06), deixei que me entregassem na quarta (14/06), alertando-os que preciso fechar a nota até o dia 19/06 (segunda).
- Foi uma aula sem dinâmica e produtiva; os alunos pareciam se atolar bem diante do conteúdo.
- Relembrei Adriano da entrega das avaliações e da tarefa; ele é a única que parece perdida; sei mais cedo da aula para jogar vídeo, fiz comentários fora de hora durante a aula e não se comprometeu com os exercícios. Relembrei mais uma vez dos três elementos da avaliação e a homework para que me entregasse com urgência, caso contrário, ficaria sem nota. mandei um elemento novamente em seu WhatsApp.
- Fiquei muito feliz comendo a prova do Danilo! Ele teve 9,15 na 1ª avaliação, e gostei muito de sua frase e raciocínio lógico e rápido que demonstrou na questão parte da prova!

14/06 - Twenty-first class

- Conteúdo foi short answers and WH questions.
- Foi uma aula mais dinâmica com exercícios de escolher o pronome correto para a estrutura das frases mostradas nos slides. Depois eles realizaram as soluções corrigimos juntos.
- Ao final da aula, nos divertimos com um jogo de roleta: eu escolhia um par ou ímpar após receber uma pergunta, e depois a pessoa respondia. Depois, fiz com que eles perguntassem uns aos outros através do roleta.
- Muitos alunos não me entenderam a prática II ou a tarefa avaliativa, o que me preocupou um pouco, porque quero fechar as notas até segunda (19/06). Esperei disso, avisei aos presentes e ausentes (por WhatsApp) que poderiam ir me entregando até 19/06, que sua nota na última aula; nela, eu planejo corrigir a última homework, tirar dúvidas e fazer a devolutiva individualmente enquanto os outros vão fazendo exercícios de casa.
- No mais, está tudo certo, com exceção de Adriano, todos os alunos estão se empenhando e indo bem nas atividades e aulas.

29/04/23

Temas abordados:

- países e nacionalidades
- país com inglês, como língua oficial

Relato sobre a aula

O planejamento desta aula, ao meu ver, foi bastante desafiador, levando em conta o conteúdo, e também tendo sido um material muito interessante no contexto da aula, porém, devido a falta de tempo, não pude fazer uma apresentação dos países, se prolongando até o fim. Também, eu tinha feito previamente a avaliação sobre as atividades, mas precisei material didático.

Apesar disso, a aula foi muito boa, a participação dos alunos foi ótima, e as experiências foram muito boas. Não foi suficientemente cativante, se foi devido à metodologia utilizada, ou se não é a dinâmica da turma. Não tenho pensado a aula pensando que os alunos não amam, mas não consigo dizer que não gostem.

29/04/23

Temas abordados:

- eventos simples
- to be (present)
- horas
- cores

Relato sobre a aula

Como é possível notar, a aula abordou vários temas, ao mesmo tempo, mas são conteúdos que estão em uma mesma linha, ou seja, no mesmo nível de ensino, que está relacionado com o desenvolvimento de habilidades que poderiam desenvolver com eles. Para produzir os slides, usei como base o material didático de meu primeiro semestre de língua inglesa com o Tom Garcia.

Não sei dizer com certeza se os alunos conseguiram compreender a conteúdo com clareza, mas espero que com muitos diálogos sejam sentados, discutidos e explicados. Já considero isso uma boa memória (alguns dos meus alunos reconheceram sempre).

28/04/23

Temas abordados:

- Simple present (form e regras para o uso e exemplos)
- Subjuntivo inglês

Relato da aula:

Não demos nenhuma aula no conteúdo de inglês na aula. Acabei melhor passar duas aulas sobre simple present. Ainda que seja um conteúdo bem introdutório, ele tem um nível considerável de dificuldade. Não mostrei detalhes, só revisei com os alunos as formas, pensei em corrigir. Porém, a última aula estava falando sobre os "verbos" nos verbos, e hoje vou dizer que com "do" e "be" não. Se alguns quiserem, vou fazer perguntas de participação sobre as regras, inclusive apesar de que eles estejam aprendendo as regras, não sempre se lembrarão de que participam.

28/04/23

Temas abordados:

- Simple present
- Subjuntivo inglês

Relato sobre a aula:

Nessa aula, não abordamos as estruturas diferentes, vamos introduzir uma aula de literatura para eles. Começamos a aula dialogando sobre o que é literatura e o que é literatura inglesa, e depois aprofundamos a discussão para questões que relacionam literatura e sociedade. As discussões foram ótimas e a participação dos alunos foi excelente.

A ideia era que eles me analisassem, mas precisei melhorar minha organização de tempo.

Essa que alguns alunos não gostaram muito da aula, por isso não vou dar literatura novamente.

ostiosis

temas abstratos:

- simple present
- the time

Relato sa aula

Na aula, trabalhamos com a série de bonecas de cera principal. A aula teve uma participação superior dos alunos. Os alunos perceberam que sempre praticar o inglês, desde pequeno, traz uma vantagem de um grupo. Vou repetir o mesmo conceito que ainda não tenho condições suficientes para ser de referência para quem tem dificuldades e não que falar plenamente em inglês.

ostiosis

Temas abstratos:

- unfermões pessoais
- família

Durante a aula, discutimos o vocabulário de uma família e também como falar sobre as características pessoais de pessoas. As aulas estão um pouco mais interessantes agora. Os alunos gostam quando nós falamos sobre um inglês aplicando o conteúdo, então fizemos uma aula.

11/05/20

Clima abedonado

- propulsão de plasma

Relato do cubo:

O clima abedonado, no propulsor de plasma, é geral, foi bastante tranquilo. A parte mais difícil foi explicar os usos de um ou outro. Geralmente do cubo, onde que se segue sempre uma explicação que se cerca, isto é, para explicar de onde vem, de onde vem, alguns usamos, então descrevendo de como o tipo de uso que vem.

É uma aula que ensina a explicar porque, como, então, fica mais fácil legal.

11/05/20

Clima abedonado

- propulsão de plasma

Relato do cubo:

O cubo tem uma abedonagem bem simples à aula a fazer. É um conteúdo bastante complexo e isso nem sempre é fácil de explicar. Então mais fácil exemplificar e explicar determinadas questões pessoalmente. Mas a gente dá uma aula.

#10918A

Clases abiertas:

- simple past

Resalte sobre a aula:

Finalmente vamos de simples present perfect
 aula, começamos com os verbos regulares, e com as
 conjugações formadas, a partir do -ed. Descrevemos
 temas a partir do verbo, que foi um pouco desafiador
 para a compreensão das aulas. Tivemos então pedindo
 mais informações sobre pronome, então eu trouxe
 as peças para os verbos regulares, eu trouxe para
 falar os verbos irregulares também.

#10918B

Clases abertas:

- simple past

- verbos irregulares

Resalte da aula:

Pense principalmente na palavra simples, e é como
 games a aula realmente os verbos regulares e descre-
 vendo as diferenças com os verbos irregulares. Porém
 não vou falar com os verbos irregulares com a
 sheet para eles praticarem, além de uma tabela sobre
 nada de conteúdo.

24/05/2020

Tema: atividade

- características/atributos:

Linha sobre a aula:

Essa aula foi bem diferente na parte que tinha de vídeo e slides porque não foi o usual "fazem inglês não, inglês não", no vídeo, por exemplo, que se apresentaram os estados do Brasil na TV, mas cada "item" parecia ser feito pensando no aluno. Havia vídeos e... me veio à lembrança dos especialistas que me ajudaram, então um vídeo para reconhecer e reconhecer com os alunos, além de slides para mostrar palavras e vocabulário, e vídeos também sobre algumas das partes e drama. Por alguns pontos, também, comentei com suas dúvidas e expus minhas opiniões sobre cada episódio.

24/05/2020

Com eu não a Caroline podemos participar dessa aula, então fizemos uma atividade diferente sobre o vídeo da aula anterior.

↳ Revisão de conteúdo!

Não tentamos, eu acho, e há uma aula e

07/06/22

Como abertura:

- present continuous

Relato do uso:

Procuramos a verdade da aula anterior dando mais foco em exemplos de uso desse tempo verbal aqui, buscando principalmente identificar a aula, mas cada vez eu vou pagando mais atenção aos detalhes.

24/06/22

Como abertura:

- present continuous

Relato:

Atualmente estamos a caminho de present continuous. Apresentamos alguns verbos irregulares, sobre a forma original, os detalhes de como geramos, negativos e interrogativos, e pedimos que os alunos formem frases a partir de alguns verbos que eles escolheram.

leitura

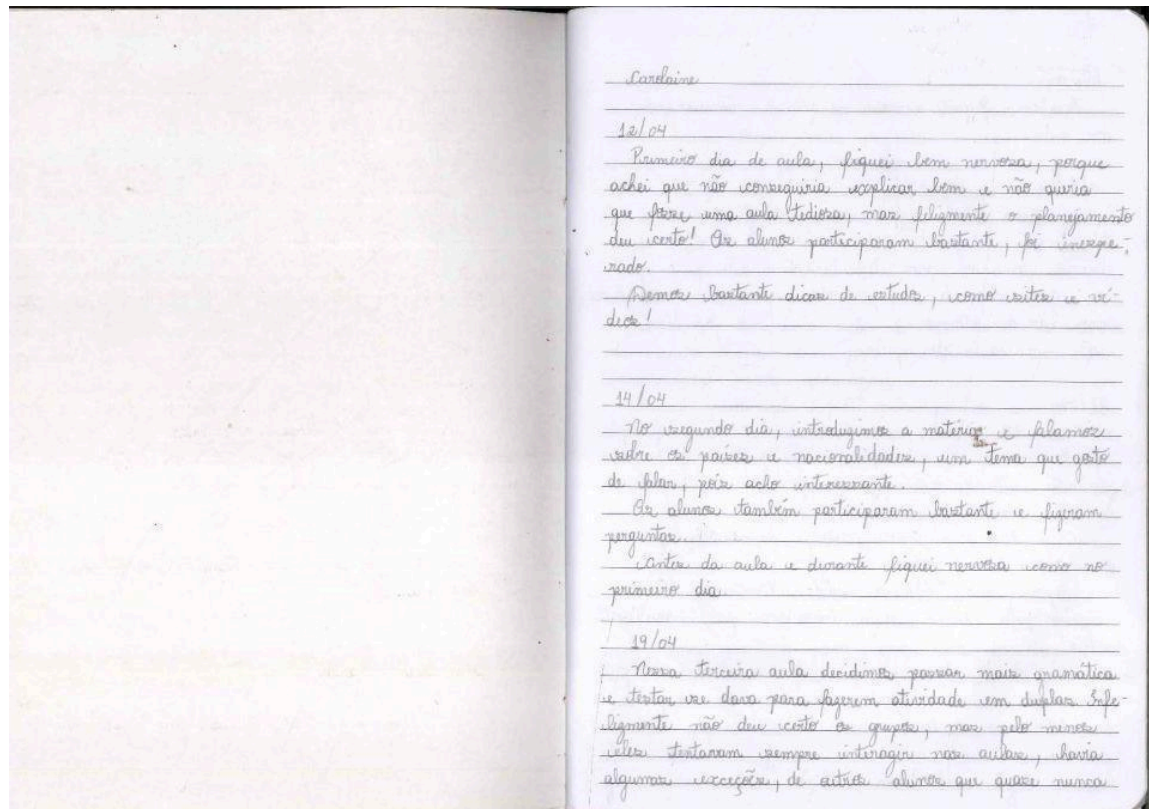
Essa chamada para uma aula coletiva e não pode deixar de ser planejada, pois ainda não se sabe se vai para dar a aula segundo um roteiro ou se haverá outras opções de aula, portanto por uma atividade avulsiva em que os alunos tenham um tempo de leitura para eles.

5-

leitura

Já na esta parte da leitura, os alunos devem trabalhar individualmente com o livro, em relação às atividades avaliativas que deverão ser feitas ao longo da leitura, com o uso de notas e fichas de leitura.

5-



filosofia.

Também fizemos revisão e achi que não conseguimos dar aula.

26/04

Uma aula também passamos discutindo gramática (particularmente as gestões), falamos sobre o e o e o e fizemos exercícios com eles durante a aula para praticar as gestões de ter passado uma música no final, mas não deu tempo.

Fei uma aula tranquila.

28/04

Comencemos a aula apresentando uma música (que eles já tinham passado na aula passada) e os alunos gostaram bastante, pedimos para eles que completassem a letra após escutarem.

Achi tem legal uma ideia e fiquei feliz por os alunos terem gostado.

Após isso, falamos sobre literatura, tema sugerido pela Carol, aula inovadora pra mim, gostei muito!

Os alunos disseram que gostaram também, pediram dar suas opiniões e reconheceram um pouco da literatura inglesa.

03/05

Na sexta aula passamos o Je Kave, foi uma aula mais focada nos regras de esse jogo. No final decidimos passar uma atividade em grupo novamente, mas tivemos problemas de novo.

Achi tranquilo passar esse tema, não foi preocupante.

05/05

Decidimos dar uma aula de vocabulário, a Carol deu uma ótima ideia para a atividade que foi criar uma árvore genealógica.

Fiquei preocupada, por achi que os alunos poderiam ficar entediados vendo várias palavras no tab e diferentes, mas deu certo no fim.

Os fizemos um pouco perdido na hora de explicar algumas palavras específicas.

aprendi novas palavras.

10/05

O tema escolhido para essa aula foi Repetitions of Place, assunto que ainda me confunde um pouco, principalmente no uso de In, On e At.

Não fiquei tão nervosa e pedimos para os alunos criarem frases com esse em uma imagem com vários objetos, achi tem legal uma

atividade.

12/05

Uma aula, falamos sobre Repetitions of Time, achi menos complicado do que a aula passada.

Não fizemos dinâmicas diferentes, falamos mais no conteúdo.

17/05

Na aula de hoje passamos o Simple Past, tema que tenho mais confiança para falar, mas também tenho medo de cometer erros e sentir os alunos.

Apresentamos as regras e quando usamos esse tempo verbal, os alunos tiveram várias dúvidas. Os alunos ficaram muito lentos.

19/05

Hoje falamos sobre os Irregular Verbs, um pouco tímido por mim, decidimos fazer vários exercícios com os alunos, pois achamos estava um pouco complicado para eles também.

24/05

Na aula de hoje passamos dois episódios de uma série da BBC, um acho muito divertido e tema para aprender novas palavras.

Os alunos amaram. :)

Fei ótimo!

26/05

Nesse dia não pude dar aula, transformei para atividade.

31/05

Hoje não pude dar aula, transformei para atividade.

21/06

22/06

23/06

24/06

25/06

26/06

27/06

28/06

29/06

30/06

01/07

02/07

03/07

04/07

05/07

06/07

07/07

08/07

09/07

10/07

11/07

12/07

13/07

14/07

15/07

16/07

17/07

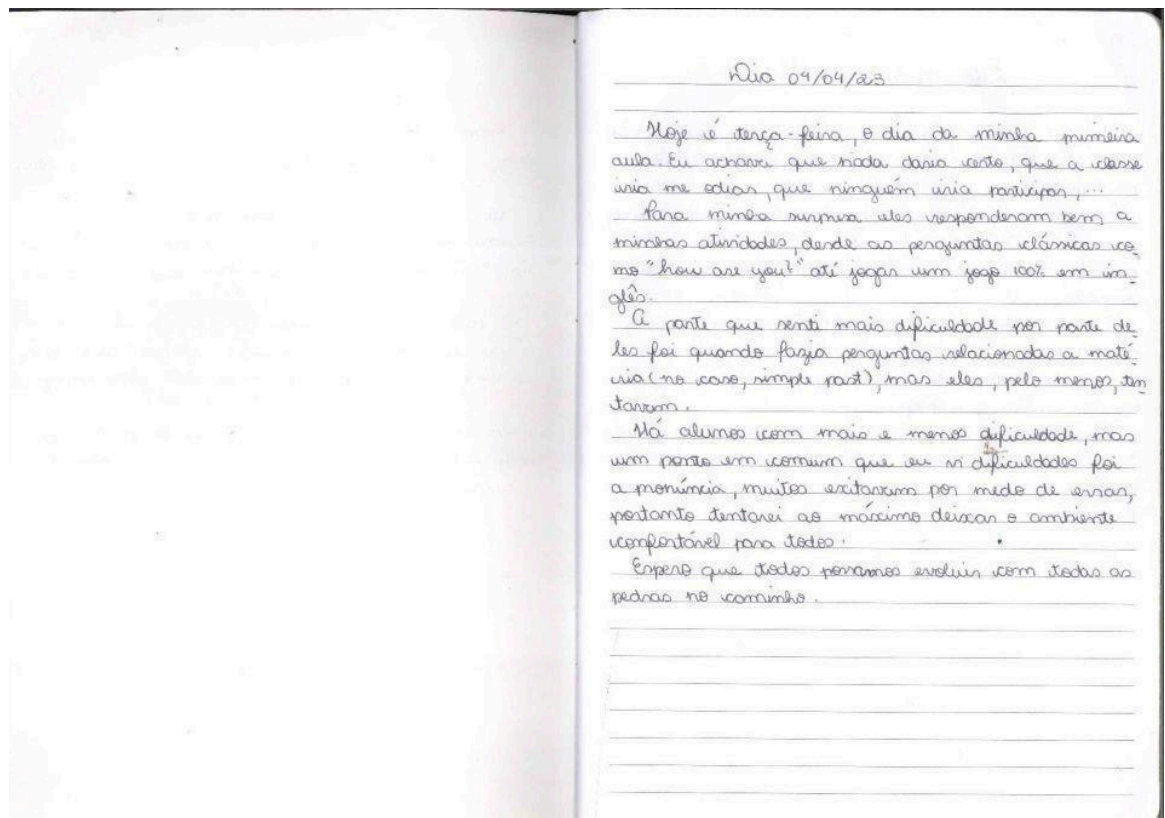
18/07

19/07

20/07

21/07

6. Giovana



Qua 11/04/2023

Hoje é terça-feira minha segunda aula presencial, foi estranho ver todos que não há semana na parada.

Eu acho ridículo pensar o aluno a participar, mas hoje NINGUÉM queria falar nada, então pedi para alguns alunos compartilharem suas respostas.

Em questão de compreensão de matéria, acho que eles entenderam, tiraram dúvidas e responderam todas as perguntas que fiz e as discussões que propus.

Por mais que não consegui colocar a música "Gateway Con", fiquei feliz por conseguir ficar o conteúdo na cabeça dos meus menestres favoritos.

Qua 13/04/2023

Hoje é quinta-feira e que dia... Eu nunca me diverti tanto em uma aula. Trabalhei com as duas áreas que gosto, listening e speaking, e consegui ver na cara dos alunos que eles estão um se divertindo.

Logo no começo coloquei "Gateway Con" e eles se deram muito bem na atividade, aí percebi que eles estão se sentindo mais à vontade dentro da sala e que me deixam MUITO feliz.

Por mais que a aula foi muito legal, vi que eles precisam de mais listening e speaking, então, case eu tenha tempo, gostaria de falar sobre fonética e fonologia com eles.

A estela da aula foi o Kahoot, todos gostaram de jogar, se divertiram bastante e ainda treinaram o inglês, com certeza parei de novo.

Acho as tarefas, acho que seria pior, ninguém teve erros gritantes, percebi que os erros são por falta de prática, então, estou pensando em dar atividades complementares e deixá-los à vontade para fazer ou não conforme a dificuldade. Mas ainda estou pensando nisso.

Qua 20/04/2023

Hoje é quinta-feira no período de tardes, não a grande maioria dos alunos e fiquei feliz com a participação de todos.

O conteúdo era substantivos contáveis e incontáveis e, por mais que seja um conteúdo comum, eles conseguiram entender. Fiquei satisfeita com o desenvolvimento deles como um grupo e percebi um crescimento significativo na presença, o que me mostra que eles chegam em casa, só por saber disso, eles já deixaram meu dia melhor.

Qua 25/04/2023

Hoje é terça-feira e que aula chata, não sei quem achou uma boa ideia para os substantivos contáveis e incontáveis, mas esse deixo não estava bem.

Quase ninguém tinha feito a tarefa, e que me deixou bem chateada, mas é a vida. Pedi para eles escreverem uma receita para mim de qualquer comida, todos conseguiram escrever e tiveram só alguns problemas de vocabulário e gramaticais, o que é de se esperar, então estou feliz por pelo menos isso ter dado certo.

Como a grande maioria não tinha feito a tarefa, fizemos todos juntos em sala, o que garantiu algumas ideias, mas, em geral, foi uma aula chatinha.

Nunca mais quero ver essa situação de que poderia ter achado um jeito de ver mais legal. Próxima aula tem Kahoot.

Dia 27/04/23

Hoje é quinta-feira e eu me encontrarei desaperçada, já estou quase acabando a matéria, ou não, não sei.

Enfim, depois de pensar um pouco cheguei a uma conclusão: não dá para ensinar inglês. Propus (?) uma aula sobre memória, que dá uma ideia, camente sobre uma aula de experiências, falei até sobre uma aula mais culta.

Estou pensando seriamente em passar algum episódio de vídeo para discutirmos as diferenças culturais entre Brasil e Estados Unidos. Algum filme sobre a comunidade latina nos EUA, tem um musical ótimo para isso, chama-se "In the Heights".

As ideias estão chegando, algum dia elas vão ser organizadas e colocadas em prática. Espero conseguir fazer eles falarem mais inglês em sala, mas sinto que eles ainda são muito inseguros com isso.

Dia 02/05/23

Hoje é terça-feira e hoje estou bem tranquila. A aula foi bem de boas, todos estavam comprometidos em ir de boas que vai certo.

Comecei falando que a aula seria mais com ênfase no speaking, ou seja, não des que falar e tudo bem assim.

Consegui os slides de desperso quando comecei me a falar sobre listening, principalmente quando eles perceberam que seria com notas mitônicas, tive que tocar o áudio 3 vezes, o que eu achei ótimo, já que era um inglês que eles não estavam acostumados.

Deixei tempo para ser quinta-feira, espero que eles façam, mas confio neles.

Dia 04/05/23

Hoje é quinta-feira e a aula fluiu bem melhor do que eu esperava. O tema era "Review" e para uma revisão, eles realmente se saíram bem.

Foi o ponto alto da aula foi quando eles jogaram "Stop" um inglês, todos deram boas risadas enquanto todos se confundiam com as letras e a unicidade das palavras.

Senti que os alunos realmente aproveitaram a aula, fizeram dúvidas, realizaram as atividades e viraram.

Hoje foi um ótimo dia.

Dia 09/05/23

Hoje é terça-feira e tivemos matéria nova hoje. Foi future simple, ficando em will x be going to, mas aproveitei para apresentá-los shall e present continuous e, surpreendentemente, eles entenderam bem a matéria, tiraram as dúvidas e fizeram as atividades. Tudo estava correndo bem, até que um aluno falou bem para mim e falou "não entendi o intuito dessa atividade". Era para analisar o texto, ou seja, trabalho reading use of English e compreensão de texto. Isso me quebrou um pouco, pode parecer bobo, mas quando alguém não dá ouler a algo que não se esforça para fazer, não tem como não acabar um pouco com o seu dia.

Hoje foi um dia que qualquer coisa me faria chorar (ansiedade e afins), enfim todo dia um novo motivo para procurar um terapeuta. 😊

Dia 11/05/2023

Hoje é quinta-feira e a aula foi mediativa. Fizemos exercícios sobre o para do misturando os três tempos verbais: presente, passado e futuro. Eles amenizaram bastante para entenderem e tirarem as dúvidas.

As final da aula jogamos Kahoot para descontrainmos um pouco e hoje tem prêmio diário que vem com as preposições.

Dia 16/05/2023

Hoje é terça-feira e a aula foi a mais com placa que dei até agora.

Preposições é um assunto que todos tem dificuldade, por isso tentei passar o máximo possível para expandir o vocabulário deles, mas sem deixar a aula muito monótona.

Então, fui bem desuiga, detalhando tudo, um pouco de mais, fazendo e respondendo perguntas. Fui dois vídeos sobre preposições de lugar e, e claro, a música de hoje, "You belong with me" da Taylor.

No exercício foi o momento mais desestruturado da aula, aimes e fizemos piada com a imagem, e importante foi que eles entenderam.

Aula que nem vi ver mais sobre exercícios, estou pensando em jogar stop, mas ainda é um pensamento.

Dia 18/05/23

Hoje é quinta-feira e foi dia de fazer exercícios sobre preposições UNVI.

Não foi tão ruim quanto eu imaginei, mas eles ainda precisam trabalhar, principalmente a Santa Trindade: un, on e ot.

Pelo menos eles estão ficando mais confortáveis ao dar as respostas e ao falar inglês. Isso já me anima um pouco.

Amiguinho, fiz atividade em grupo e quem não respondeu foi eu. Juro que com praçoquinha, inglês -18 reais na minha conta, mas eles estão aprendendo e isso vale, pelo menos, 17,99.

Dia 22/05/23

Hoje é terça-feira e a aula foi basicamente resolução de exercícios, e que por si só já é mais "chato", pelo menos eles entendem que a prática é tão importante quanto a teoria.

No final da aula eles jogaram stop, e que deixei o(?) mais animado, principalmente quando tem um prêmio para o vencedor, a não ser que a pergunta.

Final de história: finalmente acabaram as preposições, o que é ótimo.

Dia 30/05/2023

Hoje é terça-feira e esta semana eu quis fazer uma aula mais de boas. Hoje, o tema foi sinônimos e antônimos.

Foi mais que não é uma matéria muito complexa, dei uma aprofundada no que eles já haviam sobre o assunto. Resolvi jogar um bingo com palavras a fim de fazê-los aprender mais palavras, ampliando seus respectivos vocabulários.

Para quinta-feira, eu pensei em fazer a 3ª aula e esperada, aula de fonética e fonologia, mas nem sei.

Dia 01/06/2023

Hoje é dia quinta-feira e eu fiz a 3ª aula esperada aula de fonética e fonologia.

Os alunos se jogaram mesmo na aula de "melhor" a pronúncia mesmo, pediram mais exemplos, perguntaram como pronunciavam palavras com ditongo e r no final.

Não acho que foi uma aula chat, muitos aprenderam algumas dicas que dei durante a aula. Aprendi bons detalhes, como o uccis, o uccandis e o uccandis, alguns mais difíceis que os outros, mas sempre com exemplos para que eles consigam captar a ideia principal.

Dia 25/05/2023

Esqueci de anotar na quinta-feira (25/05), então aqui vai o que lembro:

Na aula foi uma revisão do que foi dado na aula.

Atitudes tiveram dúvidas sobre as matérias.

Percebi dificuldades no listening.

Os alunos gostam das músicas da Rihanna.

É um que eu lembro da aula, além de, é claro, lembrar que eles pediram bastante uma revisão para tirar as dúvidas.

Montamos também a comemoração para dia 22/06. Vou fazer pizza italiana para eles.

Dia 02/06/2023

Hoje é terça-feira e não deu certo.

A internet da faculdade caiu, fiquei bem furado, mas não podemos desistir, por isso a aula não foi feita e fui me virando.

O tema de hoje foi "Phonics and spelling", uma aula voltada a mais para a aquisição de vocabulário. Foi mais que não pude passar as ideias que tinha planejado, a participação dos alunos foi fundamental para aumentar o meu ânimo.

A melhor parte foram as perguntas, em especial uma, vindo de uma aluna de nome Gabi, como fala que "eu tô com dor"?

Não dá para descrever o quanto todos se divertiram, então o que era para ser um dia de aula se tornou uma aula bem leve e divertida. Um estímulo para ir para um próximo.

Dia 13/06/23

Hoje é terça-feira e estou muito ansiosa, apresentei a proposta de avaliação e senti muitas mentes variadas.

As olhos deles expressaram duas coisas: como se desespere, mas acho que não era minha culpa, final de semestre que fala. Justamente pelo desespere trazido por todo o contexto acadêmico, daí di discutir novamente a avaliação.

O formato escolhido foi a entrega de um texto dissertativo, dei duas opções: a primeira constituída em escolher uma tema previamente apresentada e discutida em sala e, a segunda em escolher uma das músicas apresentadas em sala.

Depois de escolhida a opção e o objeto de pesquisa, era só falar e porquê escolheu aquela música/música.

Espero que dê certo.

Dia 20/06/23

Hoje é terça-feira e que final de semana, comecei a revisar os trabalhos no domingo e que momento desesperador.

Alguns foram muito bem e outros nem tanto, mas, no geral, a sala foi bem. Foi mais que a maioria dos ensaios foram relacionados a construção final e as introduções. Em muitos casos, eles usaram recursos que funcionam no português, como o sujeito oculto, que, em inglês, não faz sentido.

A aula de hoje foi, basicamente, dar um feedback, individualmente, para cada aluno, explicando cada sugestão que eu dei ao corrigir a prova. Após o final da aula, discutimos mais sobre a reformativa de quinta-feira.

Dia 22/06/23

Hoje é quinta-feira e o último dia de aula, ou seja, reformativa.

Foi até empolgante, todos os alunos estavam tendo reformativa. Mas enfim, foi uma semana de grandes emoções, boas e más, majoritariamente, boas.

Uma parada, quando vi a notícia, em tui sem desespero: será que vai dar certo? Será que vou conseguir? Fazer minha felicidade, tudo deu certo, foi uma experiência única que sempre vou recordar.

Bons Férias!!!

B. A Transcrição do Encontro Dialogado de 17 de Abril de 2023

[Pesquisador]

Ok... Então, nossa primeira pergunta de hoje é sobre o uso de recursos digitais em sala de aula. Especificamente na nossa experiência com o ensino de línguas, em inglês. Então, eu gostaria que vocês, minhas colegas amadas, falem um pouco da experiência de vocês, como alunas, que recursos os professores utilizaram com vocês e vocês experimentaram em sala de aula. E também agora como professoras-tutoras do Centro de Línguas. O que vocês já usaram? Ok? Muito bem. Quem gostaria de começar?

[Larissa]

Como aluna, eu tive muito a chance e o privilégio de sempre estar trabalhando com tecnologia dentro de sala de aula, seja por questão de sala de informática, ou mesmo a questão do slide, trabalhar com filme, coisas didáticas assim, em sala de aula, eu sempre tive essa oportunidade. E, para mim, pessoalmente, tem efeito maior do que ficar só na louça e no transcrever, né? Então você tem uma coisa mais visual, você tem uma coisa mais didática, você tem uma coisa que você leva pro aluno uma autonomia maior para ele trabalhar naquilo também, então foi o que eu senti como aluna.

E como professora, eu sempre tentei levar isso para os meus alunos também. Então, por exemplo, eu já dei um ano de aula numa escola particular de inglês, então eu sempre tentava trazer coisas tecnológicas. É óbvio que quando a gente pensa em tecnologia, às vezes a gente fica muito presa na questão do slide, que é o básico da tecnologia em sala de aula. Mas a gente tem outros recursos, por exemplo, Kahoot muito divertido, todo mundo adora e é sempre muito bom pra trabalhar em sala de aula.

Eu já tive uma experiência muito interessante onde eu, nessa escola que eu dava aula, eles ficavam em "u", né? Ficavam no semicírculo. E tinha um aluno que ele gostava de fazer par com um determinado aluno. E nesse dia em específico eles estavam em lados opostos da sala. E eles não quiseram trocar de cadeira nem nada. Eles fizeram uma atividade inteira por ligação.

Então eles tinham que perguntar pro outro e o outro tinha que responder. Eles se ligaram dentro da sala de aula e eles perguntavam e respondiam. Eles fizeram a atividade. Então foi assim, foi uma maneira inusitada que eu vi a tecnologia sendo usada e teve grande efeito, porque eles conseguiram fazer normalmente a atividade.

[Pesquisador]

Inclusive isso, às vezes, nos pode dar ideia que os alunos não precisavam estar na mesma sala. Sim, né? As vezes se o aluno, ele está doente ou se por algum motivo, se ele estivesse em outro ambiente, ele conseguiria fazer a atividade também da mesma forma.

[Larissa]

Então assim, foi muito estranho ter esse contato, mas também foi um contato muito interessante.

E eu sempre tentava dar autonomia para eles na questão do celular.

Então, ah, eu não sei uma palavra. Ao invés de me ver como professora e como dicionário, vamos pesquisar?

Então pega o celular, vamos pesquisar num dicionário. Não vem com esse negócio de Google Tradutor que também é uma aberração. Então vamos pesquisar no dicionário, trazer jogos que poderiam facilmente ser trabalhados em grupo, mas vamos fazer uma diminuição, vamos trabalhar em dupla.

Então pega o celular e vamos fazer vocês dois em dupla com o uso do celular.

Então sempre dá essa autonomia para o aluno, trazendo uma coisa muito mais didática, muito mais feliz e alegre para que ele aprenda melhor do que você só ficar falando e explicando.

Até agora eu e a "Julia" A gente não teve a oportunidade de sair muito fora do slide, né? A gente só deu algumas aulas.

[Julia]

Mas teve uma aula do alfabeto que... Na segunda aula, né? Teve alfabeto e aí teve dois alunos, três que faltaram na aula que a gente passou o alfabeto. E aí a gente deu um papelzinho do alfabeto que eles escreveram embaixo a pronúncia da letra, como eles achavam que era. E aí esses alunos não tinham isso, então aí a gente pegou o do classroom, do celular e deu pra eles conseguirem fazer a atividade que a gente tava.

[Pesquisador]

No seu dispositivo?

[Julia]

No meu dispositivo. Porque esses alunos ainda não estavam no class. Então a gente pegou o nosso celular e deu pra eles usarem durante a aula.

Mas acho que, tipo, tirando o slide, foi mais isso, sim.

[Larissa]

A gente tem planos, né, de usar outros recursos digitais. Mais pra frente, mas é que agora realmente não tem oportunidade de fazer um uso de eles.

[Pesquisador]

Ok, vamos par a "Julia"

[Julia]

É da minha experiência. Eu não... Por exemplo, nos cursos de inglês que eu fazia, eu era muito novinha, então eu não lembro direito de ter esses recursos assim, mas eu gosto muito dos slides, eu gosto do Kahoot, quando eu conheci eu achei muito divertido.

E eu acho que agrega, tipo assim, o Kahoot é um momento divertido, mas é um momento que você pensa, que você aprende ali.

Então eu acho que é muito importante os recursos digitais assim, na sala de aula, porque faz parecer que eles estão mais incluídos na aula, eles que se interessam mais, se envolvem mais.

[Pesquisador]

Na sua opinião e na sua experiência, você acha que se você passasse o conteúdo do slide na lousa, você teria a mesma recepção dos alunos?

[Julia]

Eu acho que não, porque assim, eu e a "Larissa", ao menos quando a gente faz o slide, a gente faz o slide super coloridinho, com cada questão de uma cor, para eles assimilarem que se é da mesma cor é a mesma regra e eu acho que na lousa não sei, tipo tem uns gizes diferentes mas não chama tanta atenção, aí a gente põe um animalzinho ali, tipo pra chamar mais, ficar mais divertidinho, então acho que essa questão de ser colorido, ser mais divertido de ver faz fixar mais, pelo menos pra mim fixa mais.

[Larissa]

Eu acho também dois pontos que eu queria levantar, por exemplo, a questão do Kahoot. Ao mesmo tempo que você trabalha de uma forma diferente um conteúdo, é uma maneira de integrar a sala. Então você cria aquela competição saudável, todo mundo ri, todo mundo fica debatendo aquela pergunta

E acontece muito isso, a gente trabalha muito em pares, a gente já fez uma atividade com batata quente também

Então tipo assim, eles se integram naquilo, eles participam e eles conversam entre si, eles te ajudam

E acho que na questão da lousa e slide depende muito do momento. É igual a "Julia" falou, a gente estava ensinando imperativo, uma coisa bem por cima, então a gente colocou frases.

Olhe, o que estão em azul são verbos, então eles já fazem essa assimilação. Por side é muito mais fácil do que na hora de escrever na lousa.

Porém, eu entendo também que chega uma parte no inglês que se eu escrever uma frase inteira na lousa e eu começar a dissecar essa frase para os meus alunos, é muito mais fácil eu fazer isso escrevendo do que eu já trazer pronto no slide.

Então são ambitos diferentes para ser trabalhados, né?

[Julia]

Na aula de imperativo a gente usou o slide e a lousa. A gente fez um mix dos dois. Porque teve coisas que faziam mais sentido estar só no slide

e outras que precisaria ser na lousa porque ia ser do momento. Os alunos iam falando e a gente ia acrescentando.

[Larissa]

Na construção, com o aluno.

[Pesquisador]

Quem gostaria de compartilhar agora?

[Giovana]

É, eu sou uma cria de pandemia, né? Meus dois últimos anos de ensino médio foi praticamente 100% on-line. Então, a gente teve muito contato com o recurso tecnológico, tanto a aula assíncrona, outro tipo de atividade, outro tipo de realizar avaliações. Então, assim, foi uma experiência catastrófica, foi, mas foi uma experiência muito enriquecedora nesse sentido de entrar em contato com novas tecnologias, principalmente porque meus professores, os professores que me davam aula na escola, eles eram todos dinossauros, então eles eram bem antigos nesse sentido, e ver todos eles evoluindo tecnologicamente foi muito interessante.

Então foi durante a pandemia que me apresentaram o Kahoot, o Google Forums, o Classroom... Também tinha aquele do, ah, bate uma foto e manda pra gente,

foi quando a gente aprendeu a usar PDF direitinho, fazer documento no Word, E aí como aluna foi uma experiência muito bacana por mais que o contexto não tenha sido. E agora, como professora, assim, eu uso muito. Semana passada a gente fez uma atividade de Kahoot, eu levei pra eles. Eu tive amigos da minha sala, da faculdade, do inglês, que eu falei, ah, vai ter Kahoot hoje na aula. Eu vou! Eles vieram só pra jogar Kahoot.

E a sala inteira se divertindo, a sala inteira rindo. E eu lembro que eu falei, vai ter um prêmio no final. Era um abraço, mas era um prêmio. Mas eles gostaram, me enviaram, me mandaram muita mensagem depois: "eu adorei a aula" e eu fiquei feliz.

E uma coisa também que eu utilizei na última aula, que eu estava passando sobre past continuous ainda, eu estava fazendo alguns exercícios de fixação. Eu passei áudio, eu fui trabalhar o Listening com eles. Então eu levei o áudio, duas pessoas falantes de inglês norte-americano. E depois a gente foi fazer uma atividade de Speaking, que eu pedia para eles se voluntariarem para lerem a conversa. Aí, você sabe, né? A sala fica meio tímida nessa hora. Aí eu falei, tá bom, gente, se vocês não quiserem, é aquela coisa, a gente joga uma roleta russa, porque eu não decorei o nome de ninguém ainda.

Aí eu só vou olhar na lista e chamar. E se não for... Vocês não sabem, vocês não sabem, essa é a louca que está aqui na frente. Mas eles voluntariaram porque estava todo mundo mais unido depois do Kahoot. E aí eles fizeram, todo mundo tirou dúvida, fiquei super feliz que eles realmente estão se jogando nesse sentido. E eu vi que com o slide também para passar matéria, eles acham mais descontraído a aula.

Então mesmo que seja uma aula de gramática que é mais chato, eles conseguem gostar mais da aula por conta do slide.

Também estou com a ideia da música, então eles estão adorando música. Tudo bem, até agora só foi Taylor Swift. Mas eles estão amando.

Ah, foi uma música só até agora. Mas eles estão gostando, eles estão entendendo, e esse que é o importante. E aí, na hora de pedir cobrar a tarefa deles, eu cobro tudo no Classroom, que é o jeito que me foi apresentado e a gente corrige tudo na sala.

Eu levo isso para a lousa, porque eu acho que fica melhor.

Porque de vez em quando vão surgindo durante a aula outras respostas que todo mundo leva para perguntar, e eu gosto mais de escrever isso na hora do momento. Porque fala... Ai, gente, tem tal estrutura também. São coisa que são mais momentâneas eu gosto de passar na lousa

[Pesquisador]

Na lousa da sala de aula também há possibilidade de alteração em tempo real. Vocês acham que se fosse uma louça virtual, cada um com seu tablet, cada pessoa com seu celular, funcionaria?

[Julia]

Ah, não. Todo mundo olhando para baixo? É, tipo, dá a impressão de que eles não estariam vendo a gente, eles estariam só vendo a tela. Aí eu acho que fica, tipo, um pouco demais. Tinha que ter um meio termo.

[Pesquisador]

Muito bem, "Bianca"?

[Bianca]

Por um tempo eu fiz curso de inglês, uns três anos e o método que eles usavam era com o tablet, então começava a aula e aí tinha que escutar no tablet, cada um com seu, escutar e repetir isso por um tempo e aí depois o professor vinha uma pessoa por vez né, perguntar sobre aquele tema e era isso, trocava uma conversa e depois ia para outro.

[Pesquisador]

Mas era você com o tablet e depois você com o professor?

[Bianca]

Sim, mas...

[Pesquisador]

E tinham outras pessoas na sala, que você conhecia?

[Bianca]

Sim, mas às vezes tinha atividades em dupla, mas era só às vezes. Então, dava uma mesclada assim.

[Julia]

Esse jeito não tem tanta conversação também, né? Tipo, ele não vai praticar pronuncia, os diálogos e tudo mais, então eu acho...

[Pesquisador]

E tem um afastamento, né? Se a gente for pensar, tem um afastamento ali, humano. Se estamos no mesmo ambiente, né? Pra que intermediar por telas?

[Larissa]

E aqui a gente tava falando da questão de música e é muito engraçado porque a nossa faixa etária acho que é a pessoa mais nova da nossa sala, o Samuel, que tem 15 e a pessoa mais velha deve ter 40, quase 50 anos. E a gente tava apresentando o ABC aí a gente botou uma musiquinha como se eles tivessem um show de talento.

[Giovana]

É incrível!

[Larissa]

Todo mundo adorou! Todo mundo achou engraçado, todo mundo achou bonitinho, tipo, prendeu a atenção deles. Por eles ficarem olhando e realmente ouvirem, e tinha gente cantando e repetindo.

[Julia]

Então assim... Eu era uma dela, vocês...

[Larissa]

Então, era uma coisa assim infantil, mas prende a atenção da pessoa. Chama, é muito chamativo.

[Pesquisador]

O conteúdo, ele podia ser até voltado para crianças, né? Acabou tomando conta de todo mundo. E já que é uma turma heterogênea, uma turma com diferentes idades, às vezes é uma solução, às vezes é um caminho, pegar alguma coisa que seja infantil para todo mundo. Ou ainda que seja muito do tempo de ninguém. Colocar uma coisa muito antiga ou uma coisa super futurista. Porque daí todo mundo vai se indentificar igual. todo mundo vai se conectar igual. Ninguém vai se sentir ah, eu pertença e nenhum outro colega vai olhar e falar "Não, esse aqui é dela. Isso aqui é dele."

[Larissa]

Acho que a gente tá indo no caminho certo, sim! Que a gente botou a música infantil, aí a gente já foi pra um bingo

[Julia]

Jogar forca...

[Larissa]

Na próxima aula vai ser batalha naval. Tudo isso pra trabalhar letra e número. Então, já tá indo.

[Julia]

E eles sempre gostam. Perguntam se tem prêmio?

[Giovana]

A gente não tem tanto dinheiro pra oferecer prêmio, é só os abraços mesmo!

Eles me perguntaram, vai ter prêmio? Eu falei, vai!

Aí eu pensei, eu não comprei nada. Aí no final eu achava que eles tinham esquecido.

[Larissa]

Eles não vão esquecer o prêmio.

[Giovana]

Quem ganhou nem lembrou, foi o meu amigo que falou: Cadê o prêmio do coitado?

Aí eu falei, vem aqui, Antônio.

[Pesquisador]

Vamos agora voltar para opinião da "Bianca".

[Bianca]

Então, eu tenho tanta experiência com os recursos digitais, assim, todo o meu ensino médio fundamental, tudo foi presencial, sem recursos, assim, eu tinha slide, tudo normal, normal. E depois que eu saí, então, tirando a partir do curso, né, nesse teve esses recursos digitais, que eram tablet. E tinha uma TV também, que era digital. Uma TV, ou uma lousa, eu não lembro.

[Pesquisador]

Que ele escrevia...

[Bianca]

Mas parecia uma TV. Enfim... Tem que estar...

E essa então foi a primeira experiência, né? Assim, com esses recursos. E aí chegando na faculdade, que eu tive o classroom, não conhecia... Tive aula on-line também e para mim foi bem

diferente porque eu não peguei aula on-line na pandemia, eu já tinha terminado o ensino médio. Então eu nunca tinha visto aula on-line assim regularmente. Às vezes era um curso mais assim.

[Pesquisador]

Era um curso on-line, um curso à distância...

[Bianca]

Isso. E agora... Então, pra mim foi bem diferente, mas foi algo que me ajudou bastante essa experiência e dar aula on-line também. Porque a gente faz tudo no digital, né? Então, a gente usa vários sites, vídeos, a gente agora tá pensando em passar uma música, algo sobre séries também. E isso ajuda bastante a dar uma dinâmica nas aulas, porque às vezes pode ser muito maçante só passar as regras assim no slide. E tá sendo bem diferente, porque eu mesmo não esperava que ia ser tão... Como que eu posso dizer? Eu não achei que seria dessa forma, porque não sabia como era, não estava acostumada com isso.

[Pesquisador]

Você achou que seria mais fácil, ou mas...

[Bianca]

Achei que seria mais difícil, e está sendo mais fácil.

[Pesquisador]

E as aulas que vocês estão ministrando agora? As aulas de vocês são on-line, vocês fazem essa interação com alunos ou... como é a interação com os alunos?

[Bianca]

Sim, sim, sim. A gente, na primeira e na segunda, a gente fez exercícios com ele. Com eles, né? Então, a gente sempre perguntava, no geral, né?

Pra ver se alguém respondia. E aí, se não respondesse, a gente perguntava pra cada um. Mas teve bastante interação, teve gente que até que ligou a câmera, falou por áudio, mas a gente falou que pelo chat também poderia interagir, mas o pessoal interagiu bastante.

[Pesquisador]

Eles participam bastante, então?

[Bianca]

Sim. Eu achei que eles não participariam. Eu fiquei com medo.

[Pesquisador]

É uma questão que a gente tem ao on-line, né? Um medo que é possível pra aula acabar virando um vídeo-aula. Porque eu dou aula on-line também e, às vezes, eu tenho que chamar a

atenção dos meus alunos. Porque... eles não participam. Então, eu fico falando, falando, falando... E eu chego naquele momento e falo, "gente, isso aqui não é vídeo aula, tá?" Não, é pra vocês só assistirem. Me interrompam, falem também, participem. Esse é o diferencial do síncrono.

[Bianca]

E eles fizeram bastante pergunta também. Até na hora que estava explicando assim eles levam a sua mão lá no meet. E perguntam, a gente falou na primeira aula pra eles não terem vergonha porque eu acho que isso é um motivo que muita gente fica preocupado, né? Vergonha de falar inglês. Então a gente falou que ali é um espaço que ninguém vai julgar a outra pessoa. Sei lá, se falar errado, tudo bem. Todo mundo aprendendo aqui. A gente ensina, tá tudo bem.

[Pesquisador]

Isabela, e sua experiência?

[Isabela]

É, então, eu... Então, eu acho que eu sou um pouquinho mais velha que a galera aqui, né? Não muito, calma. Mas assim, na minha trajetória como estudante, eu não tive muito contato com as tecnologias, não. Mas assim, isso foi mais uma coisa que eu comecei a ver aqui.

Mesmo esquema da "Bianca", tipo assim, classroom, nunca tinha visto na minha vida, porque eu estudei outra faculdade antes, né?

Então, tipo assim, lá era tudo lousa. Lousa, lousa branca, assim, escrevendo na canetinha, lousa. Então assim, nem para aproveitar muito a lousa, para ser sincera, nem para as tecnologias.

Mas aqui eu vejo que é bem diferente, o pessoal usou o classroom, você pode ter acesso ao Google Docs, por exemplo. Tipo assim, o professor pode lançar um Google Docs, todo mundo vai alterando, achei isso muito legal. Mas assim, em relação às aulas que a gente tem na graduação, como é uma coisa um pouco mais específica, tipo assim, as matérias, acaba não tendo muito essa questão dos jogos que as meninas estavam falando, essa coisa mais dinâmica, ela é bem específica aí, só você aprende tal coisa, não é muito a você e o colega.

Mas o que eu achei muito legal, dando aula aqui pro CLDP, eu já dei pra UNATI no ano passado, mas como era um outro público... senti que eles preferiam mais a lousa. A gente fazia os slides, fazia do jeito específico, a cor tal, que era uma visualização melhor para eles, mas não tinha muito essa questão da dinâmica.

Porque eles preferem assim, é a lousa, copiar o exercício impresso, ou a gente entrega, né?

[Pesquisador]

Você acha que isso é por causa da experiência deles com a tradição, lembrando que a Unati, gente, é o nosso projeto de Universidade Aberta à Terceira Idade, então são alunos na terceira idade, né, são alunos idosos, então às vezes pela tradição eles podem preferir a lousa. Você acha que é o caso?

[Isabela]

Eu acho que acabou sendo o caso, sim. Não vou generalizar mas os slides tem que estar de tal forma, do jeito tal, as atividades. Seria uma coisa para fazer esses exercícios, por exemplo, no Kahoot. Eu falo do Kahoot, gente, eu não sei se está certo, deve estar errado.

Mas eu acho que seria um outro aprendizado a mais, para eles aprenderem a lidar com as tecnologias, entende?

Então, além da língua, seria uma coisa a mais, "gente, hoje nós vamos aprender a mexer com o Kahoot", entendeu? Eu acho que... eu aprenderia mais sobre a própria tecnologia, ela não seria tanto um meio para um fim, entendeu? Para a questão da terceira idade, lógico, sem generalizar.

Agora o CLDP, que apesar de ter um ou outro que são mais velhos, geralmente é um mesmo público, né? Um pouco da minha idade, um pouquinho mais novo, né?

Geralmente, está na graduação. Geralmente, né? Os 28, 35... Mais ou menos. No meu caso, eu não peguei tanto adultos, assim, a partir dos 30, não, viu?

É mais 20, 25, né? É um ou outro. Mas, por exemplo, o Kahoot, que eu nunca tinha usado, eu aprendi sozinha, mexer com o Kahoot, foi um negócio, mandei pro meu namorado, falei... Ô, gente... Eu falei, tipo assim, pra ele... "Ô, Namorado, tenta fazer aí", meu namorado, "tenta fazer aí, vê se você gosta, se está dando certo", e deu certo. E ele... só aparece as opções, está aparecendo a pergunta pra mim. Aí que eu fui entender que eu que tenho que colocar no telão, os alunos no celular, eles conseguem só resposta.

[Giovana]

Eu mandei no grupo de amigos né, meus amigos, coitados. Minhas cobaias. Aí eu mandei, gente, eu tô fazendo um kahoot, eu quero ver se vai dar certo.

Eu mandei o link aí. E eu também tava jogando, aí eles... "Não tá certo pra mim." Eu, ué, pra mim tá certinho? Eu fiquei assim aí, aí que eu fui me tocar que era a tela e o celular que você precisava ver ao mesmo tempo. Aí eu falei, "pera aí, vamos rebubinar isso aqui" Aí eu chamei um dia, vieram na faculdade, falei gente, vamos fazer um Kahoot que eu fiz sobre um tema X? Eu acho que era comida, comida, e aí eles jogaram Aí eu falei, "deu certo? deu" Ok, então é assim que funciona, entendi. Finalmente, depois de vários anos.

[Isabela]

Então, mas então, usei, por exemplo, o Kahoot hoje pela primeira vez, e foi ótimo, todo mundo se divertiu, dividi em trios, de quatro pessoas, foi bem legal. Um só ficava com o celular, o que ajudou muito, porque em um grupo tinha duas mulheres mais velhas. Uma lá só usa, tipo assim, o WhatsApp daquele jeito, entendeu? Não baixa vídeo, baixa nada. Eu falei, gente, aí não vai ter como, pensei, né gente, não vai ter como. Aí eu dividi em grupos, uns mais velhos outros mais novos, igual o "Pesquisador" tinha sugerido pra mim na aula passada, e deu certo. Gostei bastante.

A lousa, eles gostam bastante quando eu vou colocando exemplo. Não tem como, é impossível eu ficar colocando tudo que está no slide, que eu sempre coloco do Canva. Uma coisa

que eu também aprendi esse ano a mexer, porque eu nunca tinha visto o Canva na minha vida, não sabia o que que era isso. Aí eu aprendi, é super legal, boto personagem, boto tudo. Fica lindo, né? Eu coloco esse personagem da Disney, eu vou...

[Giovana]

Eu na primeira aula, aula mesmo? Ai professora, seu slide é muito bonito. Aí eu falei, Ai obrigada, vai depois pro class, não fica de olho. Aí eles, ai eu vou plagiar. Eu vou plagiar. Eu falei, não vai plagiar não, porque meu nome tá no final. Não.

[Isabela]

Eu uso a lousa então para colocar bastante exemplo. Eu fiz na segunda aula com eles uma atividade com a lousa que eles adoraram. Tipo assim, foi o dia que veio mais gente, né, a segunda aula. E tipo assim, eu tinha pedido na aula anterior para eles trazerem cinco palavrinhas de vocabulário, porque eles tinham aprendido o alfabeto. Eu falei, cada palavrinha vai começar com uma letra diferente. Não importa para mim se é verbo, adjetivo, substantivo, adverbos, não importa. Você vai trazer 5 palavras, as mais aleatórias possíveis. Uma com uma letrinha diferente. Aí eles chegaram, primeira coisa.

"Ah, mas então é pra entregar as palavrinhas pra você? A gente pesquisou aqui..." Não, a gente vai usar a lousa.

O que eu fiz? Dividi em duas partes, porque já tá bem na metade dessa lousa. Cada metade da sala no meio-equipe, metade da sala na outra. Eles vinham formando sequências com as palavras. Então se a palavra termina com R, a próxima palavra tem que começar com R. Então foi exercício para eles irem vendo essa questão além das letras, depois a gente foi fazer um negócio de vocabulário, a gente vão lendo o que essa palavra significa, e aí no dia que eu tava com a garganta péssima, então assim, coincidiu, foi ótimo. E assim, foi muito legal, porque o pessoal já tinha pesquisado antes as palavras, tinha trazido,

mas aí eles gritavam ali ó fulano, põe tal coisa, porque era competitivo, né? Então, quanto mais palavras tivessem no lado da louça, o outro grupo ganhava.

Era assim, eu não me toquei que na hora a gente podia ultrapassar e começar a pesquisar palavras, começavam com a letra R. De qualquer forma, o objetivo meu foi conquistado e foi isso. E eles foram escrevendo e foi ótimo. "Ô fulano, bota a palavra house aí." "Não, é house com H." E cada grupo ia anotando e voltava. E o outro, e vai, e vai, passavam giz, e foi muito legal.

Eu adorei, deu pra fazer com a lousa isso, porque eu ainda tô aprendendo negócio de jogos, porque eu sou da velha guarda. Mas assim, sempre passo tarefa impressa, eles gostam, porque daí eles vão anotando, ninguém entrega nada pra mim por enquanto. A gente corrige na aula, eles lêem, né? E eu acho que tá dando certo. Eu tive um problema na aula passada, no sentido que tinha gente que não tinha vindo nenhuma das outras três, e já chegou louco porque eu tava dando pronomes. Chegou assim, "ai meu Deus, eu nunca vou aprender." "Ai, mas não, no ginásio a gente aprendia, palavrinha por palavrinha."

Coisa que não tem como fazer alfabetização, isso aqui, né? Adultos letrados já, né? Então foi isso que aconteceu. Desculpa, estou resumindo tudo o que aconteceu, mas eu estou gostando muito das technologies.

E a aula que vem nós vamos completar a letra de uma música da Taylor Swift que tem pronomes. Cinco tipos de pronomes.

[Giovana]

Eu passei a mesma atividade que vocês.

[Larissa e Julia]

Ai, eu amo.

[Isabela]

Eu sei! Eu sei que não vai ser pra galera toda.

Puts, não vai ser a galera toda que vai curtir, mas eu já vou chegar, "gente, tentem se divertir.

[Julia]

E quando vai ser essa aula?

[Isabela]

A aula que vem, quarta-feira. Eu imprimi pra eles e eles vão completando.

Vai ser Listening, não vai ter dicas. Então eu vou falar, "gente, vai estar misturados pronomes. Depois a gente vai corrigir, vai fazer vocabulário, enfim. Mas eu quero que vocês escutem". Pra não ficar igual, eu vou alternando, Kahoot, lousa, né?

Mas é isso, obrigado.

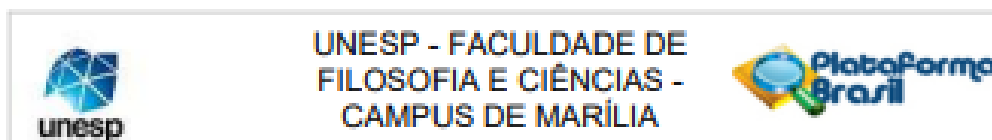
[Pesquisador]

Mas é muito importante ver essa variedade de materiais que vocês estão trazendo também e principalmente não se apoiar em um recurso só.

Eu vi que todos vocês trouxeram experiências, que vocês estão usando Lousa, vocês estão usando impressos, vocês estão usando o digital, vocês estão usando a nuvem. Tipo, o Kahoot querendo ou não estar na nuvem. Então, assim, é muito interessante ver isso.

E eu gostaria, só para a gente fechar esse momento de formação, que vocês pensassem em como os alunos estão recebendo isso, como está sendo a recepção deles. Observem isso dos alunos de vocês. Vejam como eles agem quando vocês passam um exercício na lousa, um exercício impresso, um jogo. Vocês já falaram aqui que eles se animam, que eles gostam. Gostam e tudo mais, o que é muito bacana, mas coloquem no diário de vocês como os alunos estão recebendo esse conteúdo, esses recursos. Tá bom? Muito bem! Muito Obrigado.

C. Protocolo de Pesquisa no Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: FORMANDO PROFESSORES CONECTADOS: Reflexos das TDICS no contexto do Centro De Línguas e Desenvolvimento de Professores

Pesquisador: DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 67680723.8.0000.5406

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação (UNESP) - Campus de Marília

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.951.706

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado "Formando professores conectados: reflexos das TDICS no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores" foi submetido para análise ética deste CEP em 03/03/2023 sob CAAE: 67680723.8.0000.5406.

O projeto possui todos os elementos textuais para análise ética, desenvolve boa contextualização do tema, apresenta embasamento científico com bibliografia pertinente, bem como deixa evidente a hipótese e justificativa do estudo. Além disso, discorre sobre os procedimentos metodológicos e sobre a análise dos dados, os quais estão descritos, delineados e de acordo com os objetivos que pretende alcançar. Apresenta como temática principal avaliar junto aos membros participantes da pesquisa, o conhecimento prévio, opiniões, crenças e valores atribuídos ao uso de recursos digitais no ensino e sua aplicabilidade na experiência docente. A amostra será composta por cinco professores em formação inicial dentro do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) que serão acompanhados em sua atuação por meio de diários reflexivos que serão produzidos quinzenalmente para o desenvolvimento das atividades implementadas em sala de aula. A pesquisa apresenta um desdobramento amplo ao trabalhar com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) no campo da formação inicial de professores, por isso, o pesquisador propõe-se a divulgar largamente o conteúdo resultante deste trabalho para que o campo de conhecimento seja enriquecido.

Endereço: Avenida Hygino Muzzi Filho, 737, Prédio da Administração, Sala nº 20
Bairro: Campus Universitário **CEP:** 17.525-900
UF: SP **Município:** MARÍLIA
Telefone: (14)3402-1346 **E-mail:** cep.marilia@unesp.br

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

1) O Projeto de pesquisa "Formando professores conectados: reflexos das TDICS no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores" foi submetido em 03/03/2023, está bem delineado e contém todos os elementos textuais necessários para análise ética deste CEP;

2) O documento da Folha de rosto foi assinado em 18/01/2023 e submetido em 28/02/2023 está preenchido com todas as informações necessárias e assinado pelo pesquisador orientador e pelo responsável da instituição proponente;

3) O documento "autorização da instituição" onde será realizada a pesquisa foi assinado no dia 03/03/2023 e submetido em 03/03/2023, contém o nome da pesquisa e o nome do pesquisador e, em seu conteúdo a responsável autoriza a pesquisa, dando fé com sua assinatura;

4) O documento do TCLE submetido em 28/02/2023 está redigido adequadamente, com linguagem clara e acessível, apresentando o nome e objetivo da pesquisa, também informa ao participante as intervenções/procedimentos que terá que participar. Em seu conteúdo descreve que a participação é voluntária e gratuita, não havendo qualquer tipo de pagamento e/ou benefício. Também versa sobre sigilo e anonimato, bem como sobre o sujeito autorizar o uso de todos os materiais produzidos durante o experimento na divulgação da presente pesquisa. No TCLE, o pesquisador informa ao participante que não haverá ônus e/ou prejuízos, caso o participante desista.

5) O documento "Cronograma" foi submetido no 03/03/2023. Neste cronograma, o pesquisador refere que o "contato com participantes", bem como a coleta de dados ocorrerá de abril de 2023 a junho de 2023. Em conferência com o documento "informações básicas do projeto" verificou-se que as datas são semelhantes. Assim sendo, considero que está adequado e é exequível.

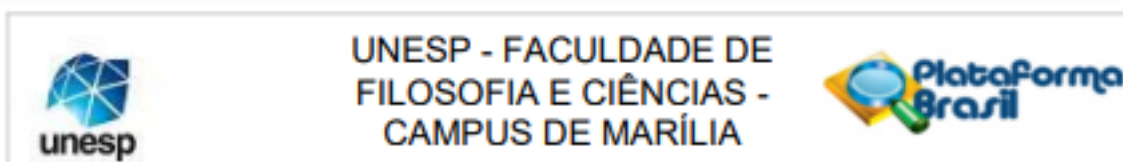
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Considerações Finais a critério do CEP:

O CEP da FFC da UNESP de MARÍLIA, em reunião ordinária de 16/03/2023, após acatar o parecer do membro relator previamente aprovado para o presente estudo e atendendo a todos os

Endereço: Avenida Hvoino Muzzi Filho, 737. Prédio da Administração. Sala nº 20



Continuação do Parecer: 5.951.706

dispositivos das resoluções 466/2012, 510/2016 e complementares, bem como ter aprovado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido como também todos os anexos incluídos na pesquisa, resolve APROVAR a pesquisa "FORMANDO PROFESSORES CONECTADOS: Reflexos das TDICS no contexto do Centro De Línguas e Desenvolvimento de Professores".

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2077576.pdf	03/03/2023 20:46:19		Aceito
Outros	Termo_de_AnuenciaCLDP.pdf	03/03/2023 20:46:05	DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Cronograma	CronogramaDetalhado.pdf	03/03/2023 20:43:52	DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DouglasCunha.docx	28/02/2023 10:37:21	DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoMestrado_DouglasCunha.pdf	28/02/2023 10:36:27	DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FolhaDeRosto_Douglas_Cunha.pdf	28/02/2023 10:34:33	DOUGLAS CUNHA DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MARILIA, 18 de Março de 2023