



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"
Campus de Presidente Prudente

ISABELA LAZZARINI GRUND

**PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM REPOSITÓRIO VIRTUAL DE
MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA EM UM CENTRO DE
LÍNGUAS UNIVERSITÁRIO**

Presidente Prudente / SP
2025

ISABELA LAZZARINI GRUND

PROCESSO DE CRIAÇÃO DE UM REPOSITÓRIO VIRTUAL DE
MATERIAIS DIDÁTICOS DE LÍNGUA INGLESA EM UM CENTRO DE
LÍNGUAS UNIVERSITÁRIO

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: “Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem”.

Orientadora: Profa. Dra. Rozana Aparecida Lopes Messias

Presidente Prudente / SP
2025

G889p	Grund, Isabela Lazzarini Processo de criação de um repositório virtual de materiais didáticos de língua inglesa em um centro de linguas universitário / Isabela Lazzarini Grund. -- Presidente Prudente, 2025 154 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias 1. Centro de Línguas Universitário. 2. Língua Inglesa. 3. Repositório de Materiais Didáticos. 4. Formação de Professores. I. Título.
-------	--



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Processo de criação de um repositório virtual de materiais didáticos de língua inglesa em um centro de linguas universitário

AUTORA: ISABELA LAZZARINI GRUND

ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em Educação, pela Comissão Examinadora:

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participação Virtual)
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Letras de Assis



Documento assinado digitalmente
ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 02/06/2025 10:03:06-0500
verifique em <https://validar.id.gov.br>

Profa. Dra. DANIELA SAYURI KAWAMOTO KANASHIRO (Participação Virtual)
Programa de Pós-Graduação em Estudos de linguagem / Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Prof(a). Dr(a). DANIELA NOGUEIRA DE MORAES GARCIA (Participação Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 30 de maio de 2025

Gostaria de dedicar este trabalho aos meus avós, que foram figuras fundamentais na minha vida. Mas, acima de tudo, quero dedicar à minha madrinha Vânia, que tem sido inspiração para mim desde a infância. Nunca esquecerei os momentos em que a via recortando atividades aos domingos ou corrigindo as tarefas no alpendre da casa da vó. Como dizia na música que ela tanto amava "Son (daughter), in life you're gonna go far. If you do it right, you'll love where you are." Que felicidade é ter você como referência, guardamos na memória a imagem da Vânia professora, que tocou vidas e transformou pessoas por meio da educação.

Por isso, dedico-lhes esse trabalho!

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata aos meus pais. À minha mãe, Larissa, minha companheira incansável, que sempre me incentivou a estudar, nunca desistiu de mim e me encorajou a escrever com carinho e dedicação, além de me acordar todas as manhãs com alegria, garantindo que eu nunca perdesse uma aula. Ao meu pai, Ricardo, que sempre fez questão de me proporcionar uma educação em uma escola maravilhosa, com professores que marcaram minha vida, e por ter plantado em mim, desde cedo, o amor pela língua inglesa.

Aos meus avós, Willy, Esiquiel, Onélia e Sueli, são o meu porto seguro, as âncoras e refúgios da minha vida, agradeço por cada oração, por todo o carinho e amor incondicional que sempre me ofereceram. A presença e o apoio de vocês fazem toda a diferença. Amo vocês quatro igualmente, de todo o coração!

Agradeço também aos meus tios Lilian e Alexandre, ao meu padrinho, Danilo, que sempre foram a torcida organizada nas minhas conquistas. Obrigada por todo o apoio e amor que sempre me deram.

Agradeço aos professores da Unesp, os quais tenho um carinho enorme por aprender na teoria e na prática, em especial as professoras Micheli, Maísa, Kelly, Dani e Edson. Muito grata pelo Victor ter me incentivado e ter lido meu projeto antes que eu pudesse submetê-lo ao programa. Também agradeço a Ari e a Tauana por toda ajuda e auxílio com documentações, eventos e prazos do mestrado.

Sou imensamente grata à professora Rozana, que sempre me orientou desde os meus primeiros passos na iniciação científica. Ela abriu inúmeras portas para mim no CLDP e sempre acreditou no meu potencial, sua confiança e apoio foram fundamentais para o meu crescimento, muito obrigada!

Agradeço às minhas amigas que trilharam essa trajetória comigo, apesar de distantes, mas sempre virtualmente conectadas e dividindo angústias, Anaiza e Isadora. Obrigada pela ajuda na criação do e-mail, Ana! Também agradeço à Mari por sempre lapidar minhas palavras e por todo o seu tempo disponível.

De forma geral, muitas pessoas contribuíram me dando apoio e o amor necessário nessa jornada, não só nesses dois anos, mas em uma vida toda de aprendizado. Sou muito grata e feliz de ter conquistado um espaço na Unesp, universidade que tenho muito orgulho em fazer parte!

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

“Tenho em mim todos os sonhos do mundo”.

Fernando Pessoa "Tabacaria". Poemas Escolhidos de Álvaro de Campos. 1928.

Grund, Isabela L. **Processo de criação de um repositório virtual de materiais didáticos de língua inglesa em um centro de línguas universitário**. 2024. Xf. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP

RESUMO: O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da UNESP, fundado em 2010 na Faculdade de Ciências e Letras de Assis, é uma ação de extensão universitária destinada ao ensino de línguas estrangeiras e à formação inicial de professores. Desde sua criação, o CLDP promove a prática pedagógica através de aulas de línguas ministradas por alunos de graduação em Letras, focando na formação de futuros educadores. Este trabalho tem como objetivo analisar os efeitos do CLDP na formação de licenciandos em Língua Inglesa, com ênfase na colaboração entre os instrutores e na seleção e desenvolvimento de materiais didáticos. A pesquisa é estruturada com base em uma abordagem qualitativa, visando coletar dados descritivos sobre as experiências dos participantes. Os sujeitos da pesquisa incluem instrutores de Língua Inglesa durante o ano de 2024 e a supervisora da respectiva língua. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram observações de aulas, entrevista semiestruturada e questionários aplicados aos instrutores. As categorias de análise abordam diversos aspectos: (I) a produção de materiais didáticos pelos instrutores; (II) a frequência com que buscam novos materiais; (III) a consideração do nível de aprendizagem dos alunos; (IV) como ajustam os materiais para atender às necessidades dos alunos; (V) os critérios utilizados para selecionar materiais; (VI) a avaliação da qualidade dos recursos disponíveis; (VII) razões para o não compartilhamento de materiais, que muitas vezes incluem inseguranças; e (VIII) sugestões para o desenvolvimento de um repositório de materiais didáticos. Os resultados destacam a importância da formação contínua dos educadores na avaliação e seleção de materiais didáticos, capacitando-os a identificar recursos que facilitem o aprendizado. Além disso, a reflexão crítica sobre os materiais disponíveis permite aos instrutores analisar sua relevância e impacto no processo pedagógico, criando um ambiente que se ajusta às necessidades de aprendizagem dos alunos. A pesquisa visa auxiliar a prática pedagógica dos professores em formação no CLDP, fortalecendo sua formação ao ressaltar a importância da colaboração, curadoria de materiais didáticos e reflexão crítica na formação docente. Ao integrar essas perspectivas, o estudo busca criar um espaço seguro para que os educadores em formação encontrem materiais didáticos e desenvolvam suas habilidades pedagógicas ao longo do tempo. Assim, a análise detalha como a colaboração entre instrutores e a organização do tempo-espaço impactam a qualidade do ensino e a formação inicial dos licenciandos.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas; Formação Contínua; Formação de Professores; Curadoria; Língua Estrangeira

Grund, Isabela L. **Process of Creating a Virtual Repository of English Language Teaching Materials in a University Language Center.** 2024. Xf. Dissertation. Graduate Program in Education, São Paulo State University - Faculty of Science and Technology. Presidente Prudente/SP.

ABSTRACT: The Language Center and Teacher Development (CLDP) at UNESP, founded in 2010 at the Faculty of Sciences and Letters of Assis, is a university extension initiative aimed at teaching foreign languages and the initial training of teachers. Since its inception, the CLDP has promoted pedagogical practice through language classes taught by undergraduate students in Letters, focusing on the training of future educators. This work aims to analyze the effects of the CLDP on the training of English Language undergraduates, with an emphasis on collaboration among instructors and the selection and development of teaching materials. The research is structured based on a qualitative approach, aiming to collect descriptive data on the participants' experiences. The research subjects include English Language instructors during the year 2024 and the supervisor of the respective language. The data collection instruments used were classroom observations, semi-structured interviews, and questionnaires applied to the instructors. The analysis categories address various aspects: (I) the production of teaching materials by the instructors; (II) the frequency with which they seek new materials; (III) the consideration of students' learning levels; (IV) how they adjust materials to meet students' needs; (V) the criteria used to select materials; (VI) the evaluation of the quality of available resources; (VII) reasons for not sharing materials, which often include insecurities; and (VIII) suggestions for developing a repository of teaching materials. The results highlight the importance of continuous educator training in evaluating and selecting teaching materials, enabling them to identify resources that facilitate learning. Furthermore, critical reflection on available materials allows instructors to analyze their relevance and impact on the pedagogical process, creating an environment that adjusts to students' learning needs. The research aims to assist the pedagogical practice of trainee teachers at the CLDP, strengthening their training by emphasizing the importance of collaboration, curation of teaching materials, and critical reflection in teacher training. By integrating these perspectives, the study seeks to create a safe space for trainee educators to find teaching materials and develop their pedagogical skills over time. Thus, the analysis details how collaboration among instructors and the organization of time-space impact the quality of teaching and the initial training of undergraduates.

KEYWORDS: Language Teaching; Continuous Learning; Teacher Development; Curatorship; Foreign Language.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1- E-mail de solicitação para participação das aulas	69
FIGURA 2- E-mail de solicitação para participação do Google Sala de Aula	69
FIGURA 3 - Repositório de slides da turma Básico 1 no Google Sala de Aula	123
FIGURA 4 - Repositório de músicas e atividades da turma Básico 2 no Google Sala de Aula	124
FIGURA 5 - Repositório de slides da turma Básico 2 no Google Sala de Aula	125
FIGURA 6 - Repositório de slides da turma Pré-Intermediário 1 no Google Sala de Aula	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Níveis de proficiência em escala global	28
Quadro 2: Principais métodos de ensino de línguas	45
Quadro 3: Parâmetros principais da pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu)	52
Quadro 4: Objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta	63
Quadro 5: Metodologia de coleta de dados	67
Quadro 6: Métodos de coleta de dados	68
Quadro 7: Registro de turmas	70
Quadro 8: Caracterização dos instrutores e envolvimento em projetos	73
Quadro 9: Conteúdos curriculares por nível de ensino do CLDP/ Assis	109

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Frequência na busca por novos materiais didáticos	86
--	----

SIGLAS E ABREVIATURAS

CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
LD	Livro Didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NTIC	Novas Tecnologias de Informação e Comunicação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PELT	Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPP	Projeto Político Pedagógico
QCER	Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas
UNATI	Universidade Aberta à Terceira Idade
UNESP	Universidade estadual paulista

Sumário

Introdução	11
Capítulo 1- Contextualização da Pesquisa	17
1.1-O Papel do CLDP na Formação Inicial de Professores e no Desenvolvimento de Competências Pedagógicas	17
1.2-O papel do aprofundamento teórico na formação de professores no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores	23
1.3 - A língua Inglesa como escopo investigativo	26
1.4- Materiais Didáticos: a Importância de um Repositório Digital de Materiais Didáticos de Língua Inglesa no Contexto de um Centro de Línguas Universitário	30
Capítulo 2- Desafios e Evolução do Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Um Olhar sobre Livros Didáticos, Métodos e Políticas Educacionais	34
2.1-O material didático no ensino de língua estrangeira	35
2.2- Seleção e produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa: dimensões políticas, teóricas e práticas	37
2.3-Principais métodos do ensino de línguas estrangeiras	41
2.4-A pedagogia do Pós-Método e o desenvolvimento da autonomia docente	51
2.5-Relevância das Políticas Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa	55
Capítulo 3- Contornos metodológicos do estudo empreendido	60
3.1 Investigação Qualitativa: Um Estudo de Caso sobre as Práticas Pedagógicas no CLDP	60
3.2.- Instrumentos de coleta e análise de dados	67
Capítulo 4- Análise dos dados coletados	72
4.1- Perfil dos Instrutores	73
4.2 Análise das Respostas dos Instrutores: Abordagens e Sugestões para a Seleção e Compartilhamento de Materiais Didáticos	83
4.3- Supervisão Pedagógica e Formação Crítica: Desafios e Perspectivas no Ensino de Língua Inglesa no Contexto do CLDP	98
Capítulo 5- A construção do RELI - Repositório de Ensino de Língua Inglesa	103
5.1- O Repositório como Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa	103
5.2- Estrutura e Diretrizes do Repositório de Materiais Didáticos	108
5.3-Implementação do Reli no Google Sala de Aula	122
Considerações Finais	131
Referências Bibliográficas	136
Apêndices	146

INTRODUÇÃO

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Faculdade de Ciências e Letras de Assis, criado pelo então professor Dr. João Antonio Telles em 2010, é uma iniciativa de extensão da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” que tem o propósito de oferecer aulas de línguas estrangeiras para toda a comunidade, tanto interna quanto externa. A partir de 2013, outros CLDP foram implementados nos campi onde há curso de Letras, a saber, Araraquara e São José do Rio Preto. Em Assis, as aulas são ministradas por alunos de graduação em Letras, especializados em uma das seis línguas disponíveis no campus: alemão, espanhol, francês, inglês, italiano e japonês. O CLDP tem como escopo, especialmente, a formação inicial dos licenciandos de línguas estrangeiras. Para tal, conta com uma rede de apoio organizada por um docente responsável pela coordenação, um vice-coordenador e professores supervisores das línguas, todos vinculados aos Departamentos de Educação e Letras Modernas e Educação da FCL/Assis.

Em um breve resumo sobre a minha trajetória, em 2019, ao ingressar na graduação, iniciei minha trajetória no CLDP como monitora voluntária, atendendo à comunidade interna e externa da Unesp, auxiliando os instrutores e respondendo a e-mails. Em novembro de 2019, passei a atuar como monitora bolsista, permanecendo na secretaria do CLDP e assumindo novas responsabilidades, como orientar os outros monitores, organizar pautas de reuniões e criar as redes sociais do projeto. Após isso, em 2021, comecei a ministrar aulas de inglês em dupla para o nível básico 1, neste momento, as aulas passaram a ser realizadas de forma online devido à pandemia. Durante esse período, também desenvolvi uma pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) (2022/03516-7), intitulada “Processos de elaboração de materiais para aulas de línguas estrangeiras em um centro de línguas e desenvolvimento de professores”, na qual analisei os materiais didáticos das seis línguas ofertadas no CLDP. A partir dessa experiência, observei, por meio da organização semestral dos cursos, os desafios enfrentados pelos professores em formação no processo de seleção, criação e desenvolvimento de materiais didáticos para o ensino de línguas estrangeiras. Tomlinson (1998; 2004 apud Vilaça, 2009, p. 4) define material didático como “qualquer coisa que ajude a ensinar aprendizes de línguas”, ressaltando a importância de considerar os diversos instrumentos e meios utilizados nas aulas. Diante disso, essa definição amplia a compreensão sobre o que pode ser considerado material didático, indo além dos livros tradicionais e incluindo qualquer recurso que possa facilitar o processo de aprendizagem.

Nesse contexto, entendemos que uma pesquisa voltada para a investigação das práticas pedagógicas, no tocante à elaboração, adaptação e seleção de materiais didáticos desempenha um papel fundamental na formação docente, pois pode auxiliar os futuros professores a adotarem uma postura mais crítica em suas práticas educacionais. Ao investigar e refletir sobre as diversas abordagens pedagógicas, os futuros educadores não apenas se familiarizam com as práticas existentes, mas também são incentivados a criar e adaptar materiais didáticos que atendam às necessidades de aprendizagem de seus alunos.

Posto isso, observamos que, de 2010 a 2019, o CLDP da FCL/Assis ofereceu aulas totalmente presenciais, ocorrendo duas vezes por semana, com duração de uma hora e meia. Durante esse período, o formato predominante das aulas, no tocante à utilização de recursos tecnológicos, por exemplo, consistia na sistematização de conteúdos por meio da utilização do programa PowerPoint. Além disso, era comum que os instrutores utilizassem livros didáticos como material de apoio (os mesmos já empregados na graduação), muitas vezes realizando cópias personalizadas para os alunos e adaptando os exercícios de acordo com o perfil específico de cada turma.

Essa prática estabeleceu uma base para o desenvolvimento pedagógico, mas com o tempo, a evolução tecnológica e as mudanças nas dinâmicas de ensino, tornou-se evidente a necessidade de refletir sobre os processos de adaptação e diversificação das abordagens educacionais de ensino de línguas estrangeiras. Com essa compreensão, a transição de novos métodos e recursos online se configura como uma etapa natural para o CLDP, permitindo uma experiência de aprendizado mais flexível, dinâmica e alinhada às demandas desse contexto.

Atualmente, é essencial que os professores sejam preparados com habilidades para fomentar o pensamento crítico entre os alunos, capacitando-os a assumir um papel ativo e autônomo em sua jornada educacional. Essa ideia é defendida por Ulrich e Cole (1987), que sugerem uma abordagem mais dinâmica para o ensino, na qual o professor se transforma em facilitador, incentivando a participação ativa dos alunos por meio de atividades como jogos em papéis, simulações e exercícios estruturados, reduzindo o papel passivo do estudante.

Retomando a linha temporal de funcionamento do CLDP/Assis, a partir de 2020, durante o período da pandemia, os instrutores se encontraram diante de um novo desafio: o de produzir materiais para as aulas, que a partir daquele momento passaram a ser ministradas de forma online, em um contexto de poucos recursos e poucos conhecimentos sobre a nova demanda mediada pela tecnologia. Ainda no tocante à definição de materiais didáticos, segundo Bandeira (2009), o material didático é um conjunto de textos, imagens e recursos,

que, quando concebido com finalidade educativa, implica na escolha de um suporte, seja ele impresso ou audiovisual.

Diante da necessidade de adaptação imposta pela pandemia, destaca-se que o ensino remoto adotado naquele período não se confunde com a educação à distância (EaD). Enquanto a EaD é uma modalidade planejada desde o início para ocorrer de forma totalmente virtual, com metodologias e recursos específicos, o Ensino Remoto Emergencial (ERE) foi uma resposta imediata e improvisada às circunstâncias adversas. Como apontado por Hodges et al. (2020), o ERE envolveu a adaptação de conteúdos originalmente concebidos para o ensino presencial, exigindo soluções rápidas e criativas das instituições de ensino e dos professores. No contexto do CLDP, coordenadores, supervisores e instrutores enfrentaram o desafio de produzir materiais didáticos que considerassem não apenas o objetivo pedagógico, mas também a realidade social dos alunos e os recursos tecnológicos disponíveis para a continuidade das atividades educacionais.

Diante do contexto pandêmico, os agentes do CLDP/Assis promoveram cursos de capacitação em colaboração com os outros campi onde há CLDP, visando auxiliar os instrutores das línguas estrangeiras na utilização das ferramentas digitais. O objetivo era tornar as aulas mais interativas e incentivar o compartilhamento de conhecimentos, uma prática imprescindível em um cenário, até então, recente para as pessoas. Essa iniciativa colaborativa resultou no desenvolvimento de atividades, compartilhamento de sites e ferramentas digitais, bem como na criação de planos de aulas.

Essa transformação no cenário educacional, acionada pela pandemia, não apenas impôs novas demandas para o ensino, nesse caso, o ensino de línguas em um contexto extensionista, mas também a necessidade urgente de compreensão de que ensinar um novo idioma vai além de focalizar o desenvolvimento linguístico. Na verdade, representa uma oportunidade significativa para o crescimento pessoal, cultural e profissional de um indivíduo.

Nos últimos anos, o ensino de línguas estrangeiras no Brasil tem enfrentado desafios significativos, especialmente em relação à formação de professores e à adequação de materiais didáticos às necessidades de aprendizagem dos alunos. Com a crescente demanda por uma educação mais dinâmica e interativa, é fundamental repensar as metodologias empregadas, considerando o impacto da tecnologia e as mudanças nas formas de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o CLDP da Faculdade de Ciências e Letras de Assis se destaca como uma iniciativa importante para promover a formação contínua de professores e oferecer ensino aos estudantes interessados em aprender línguas estrangeiras. Ao longo dos anos, a ação extensionista tem buscado não apenas proporcionar um espaço de aprendizado, mas

também incentivar a inovação pedagógica, ajustando-se às transformações educacionais no ensino de línguas que vêm acontecendo.

Diante desse cenário, a presente dissertação visa investigar a dinâmica de colaboração entre os estudantes de graduação envolvidos no CLDP/Assis, examinando como essa colaboração impacta o planejamento e a execução das aulas de línguas estrangeiras. A pergunta central da pesquisa é: No contexto da formação pedagógica do professor de LE, como se dá o processo de colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis nas ações de seleção de materiais, organização, compartilhamento e implementação dos mesmos em suas aulas?

Dessa forma, o objetivo principal da pesquisa consiste em analisar os materiais de inglês desenvolvidos no âmbito da ação extensionista CLDP, com o propósito de organizar um repositório digital no Google Sala de Aula. Esse repositório tem como finalidade não apenas a preservação, mas também o compartilhamento contínuo desses recursos educacionais. O processo abrange, além da organização e estruturação dos materiais, a garantia de sua preservação ao longo do tempo, assegurando sua disponibilidade e acessibilidade. A etapa subsequente busca facilitar o acesso aos materiais, promovendo sua utilização por futuros instrutores de língua inglesa.

Tal desenho investigativo se justifica pois, no âmbito da formação pedagógica, os instrutores de Língua Inglesa do CLDP exercem uma função fundamental como facilitadores do aprendizado ao selecionar, organizar e implementar materiais didáticos. Dessa forma, através de uma análise detalhada, a partir da observação de aulas, entrevista com a professora supervisora de língua inglesa, questionário aplicado aos instrutores e observação dos materiais disponibilizados no Google Sala de Aula, buscaremos investigar os critérios e fontes utilizados na escolha dos materiais, além de avaliar as diferentes abordagens pedagógicas, considerando as necessidades dos alunos e os objetivos curriculares.

Entendemos que a colaboração entre os instrutores, por meio da troca e compartilhamento de materiais, emerge como um aspecto fundamental, pois práticas colaborativas promovem o intercâmbio de experiências e contribuem para a dinâmica das aulas e, conseqüentemente, para o processo de ensino e aprendizagem. Além disso, buscaremos explorar como essa colaboração influencia a formação inicial dos licenciandos em língua inglesa, e de que forma impacta em suas habilidades como docentes. Com base nessa análise, pretendemos propor recomendações que visem ajudar na organização de um repositório de materiais de língua inglesa.

Sendo assim, a metodologia adotada para este trabalho envolve a análise qualitativa dos processos de planejamento e desenvolvimento dos materiais didáticos, utilizando observações das práticas de ensino e entrevistas com os instrutores envolvidos no CLDP. Segundo Triviños (1987), essa abordagem qualitativa busca compreender os dados a partir de seu significado, considerando a percepção do fenômeno dentro de seu contexto. A descrição qualitativa não se limita a captar a aparência do fenômeno, mas também busca entender suas essências, explicando sua origem, relações e mudanças, além de intuir suas consequências.

Embora o enfoque inicial seja na língua inglesa, a visão de longo prazo abraça a expansão para outros idiomas oferecidos pelo Centro de Línguas. A criação de um ambiente virtual unificado pode permitir não apenas o compartilhamento de recursos, mas também a colaboração entre os professores de diferentes línguas, compartilhando a experiência de aprendizado. Essa abordagem progressiva reflete o compromisso contínuo com a importância no ensino de línguas na ação extensionista.

Dessa forma, buscamos compreender não apenas o ensino de Língua Inglesa, mas também as interações entre o contexto em que as aulas ocorrem, os materiais didáticos utilizados e as práticas pedagógicas adotadas. Essa abordagem nos permitirá identificar como esses elementos se influenciam mutuamente no processo de aprendizagem.

No capítulo 1, foi feita uma contextualização, discutindo o impacto do CLDP na formação de professores e a importância da pesquisa para aprimorar a prática pedagógica. Além disso, também abordamos a relevância de um repositório digital de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa.

No capítulo 2, exploramos a evolução do ensino de língua inglesa no Brasil, focando em quatro aspectos principais: o papel do livro didático, a produção de materiais, a história dos métodos pedagógicos e as políticas educacionais. Discutimos a importância dos materiais didáticos, as limitações dos tradicionais e a inclusão de recursos digitais e culturais. Também abordamos a evolução dos métodos pedagógicos, desde o método de Gramática e Tradução até o conceito de Pós-Método, conforme defendido por Kumaravadivelu (2001), e analisamos como as políticas educacionais, como a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (LDB), impactam a formação docente.

Após isso, no capítulo 3, apresentamos a metodologia utilizada para investigar a colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis na seleção, organização, compartilhamento e implementação de materiais didáticos. Adotamos uma abordagem qualitativa com estudo de caso, utilizando entrevistas, questionários e observação das aulas para coletar dados.

No capítulo 4, analisamos os dados coletados, destacando como as dinâmicas das aulas de inglês refletem as características sociais e culturais dos educadores e alunos. Abordamos o perfil dos instrutores, as dificuldades enfrentadas e as variações nas experiências dos alunos, que demandam abordagens pedagógicas diversificadas. A análise das aulas revela a importância de metodologias ativas, como o uso de realia, segundo o autor Smith (1999), e atividades variadas, que promovem a interação e o engajamento dos alunos. Também exploramos a relevância da afetividade no processo pedagógico e a necessidade de apoio contínuo aos instrutores, com ênfase na supervisão pedagógica, essencial para o desenvolvimento profissional.

No capítulo 5, abordaremos a implementação do Repositório de Ensino de Língua Inglesa (RELI), destacando sua estrutura, funcionalidades e a forma como ele se adapta às necessidades do contexto educacional do CLDP/Assis. Analisaremos como o RELI servirá como um auxílio para o planejamento das aulas, promovendo a colaboração entre os professores em formação, assim, contribuindo para a formação contínua dos instrutores. Além disso, discutiremos as diretrizes elaboradas pelos instrutores que participaram da ação extensionista, evidenciando a importância da personalização dos materiais didáticos para atender à diversidade de perfis dos alunos.

Portanto, além de compreender a dinâmica interna do CLDP, o presente trabalho destaca a relevância da colaboração entre os instrutores e a importância de um repositório digital de materiais didáticos. A colaboração entre os futuros professores permite a criação e a adaptação de recursos alinhados às necessidades dos alunos e busca promover um ambiente educacional mais interativo. Dito isso, o repositório digital de materiais didáticos (RELI) se torna importante, pois oferece um banco de aulas e recursos que facilitam a troca de ideias e práticas pedagógicas, podendo assim contribuir para a formação dos licenciandos e aprimorando os materiais à medida que são reutilizados e compartilhados.

Capítulo 1- Contextualização da Pesquisa

Neste capítulo, exploramos o papel do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores, destacando a importância da formação inicial e a influência das crenças, a partir da fala dos professores, na construção da identidade docente. Discutimos como o CLDP contribui para o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e interculturais dos futuros educadores e como as práticas e experiências extensionistas proporcionadas neste contexto impactam a formação dos estudantes. Além disso, abordamos a necessidade de um repositório de materiais didáticos para apoiar os professores em formação.

Enfatizamos ainda a relevância da investigação no desenvolvimento docente no CLDP, analisando como a integração da pesquisa nas práticas pedagógicas melhora a preparação dos futuros professores, tornando-os pesquisadores críticos de suas próprias práticas. Discutimos a relação entre ensino e pesquisa, conforme as diretrizes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e como o CLDP busca promover a investigação na Universidade. A análise inclui a perspectiva de autores como Nóvoa (2010), Lüdke (2006), Pimenta e Anastasiou (2011) e Freire (2023), sobre a formação dos docentes e a importância de uma abordagem investigativa na prática pedagógica.

Na última parte deste capítulo, abordamos a implementação de um repositório digital de materiais didáticos como uma extensão das iniciativas do CLDP. Discutiremos, então, como um repositório digital pode fortalecer a integração entre ensino, pesquisa e extensão, promovendo o acesso democrático ao conhecimento e facilitando o compartilhamento de recursos educacionais. Analisamos, por fim, a importância desse repositório para a formação dos professores e o impacto positivo que ele pode ter na qualidade do ensino e na comunidade educacional como um todo. O capítulo também destaca a relevância dos recursos digitais no contexto educacional atual e a necessidade de capacitação dos professores para utilizar essas tecnologias de forma que os ajudem em sua prática de ensino.

1.1- O papel do CLDP na formação inicial de professores de línguas estrangeiras e no desenvolvimento de habilidades pedagógicas

Primeiramente, é importante destacar que a formação inicial de professores tem um papel fundamental na definição da futura prática docente e na construção da imagem que esses profissionais desenvolverão de si mesmos como educadores. Nesse contexto, as crenças pessoais dos professores, que são referências significativas para eles, desempenham um papel significativo na sua atuação em sala de aula. Como afirmam Lunenburg e Schmidt (1989), as

atitudes dos professores em sala de aula refletem diretamente suas crenças, influenciando não apenas a maneira como ensinam, mas também a forma como se relacionam com os alunos. Essas crenças, por sua vez, têm um impacto direto na dinâmica da sala de aula. Os estudos sobre aquisição de segundas línguas, portanto, buscam compreender como essas crenças moldam o processo de ensino e aprendizagem de línguas, considerando que, muitas vezes, as crenças dos professores sobre o que é eficaz ou não no ensino de uma segunda língua podem afetar diretamente a escolha de métodos e estratégias pedagógicas. Nesse sentido, é fundamental compreender que essas crenças não apenas influenciam o comportamento do professor em sala de aula, mas também moldam o ambiente de aprendizagem e as experiências dos alunos. De acordo com Schmidt e Jacobson (1990), a maneira como os professores percebem o ensino de línguas pode impactar o engajamento dos estudantes e, consequentemente, seu desempenho.

Além disso, essas crenças podem ser influenciadas por múltiplos fatores, como a própria formação acadêmica, as experiências de ensino anteriores e o contexto cultural em que o ensino ocorre. Ao mapear e analisar essas crenças, por meio da observação das aulas e de entrevistas com os instrutores, foi possível obter uma visão mais detalhada de como essas ideias e percepções são formadas e como podem, de maneira tanto positiva quanto negativa, afetar a prática pedagógica (Costa, 2014). Dessa forma, compreender o impacto das crenças na prática docente é essencial para o desenvolvimento de estratégias de formação e apoio aos professores, que busquem promover uma abordagem mais consciente no ensino de línguas.

Posto isso, é necessário observar que a formação inicial deve preparar os futuros professores para que, ao concluírem seus estudos, sejam capazes de se reconhecerem como educadores e de construírem uma identidade profissional. Esse processo é inevitável para que possam desenvolver suas práticas pedagógicas futuramente. Ao terem uma compreensão clara de seu papel e de sua própria imagem como professores, eles estarão mais preparados para enfrentar os desafios da profissão e proporcionar uma experiência de aprendizagem enriquecedora para seus alunos.

Nesse sentido, o CLDP desempenha um papel importante na formação inicial de professores de línguas estrangeiras e no desenvolvimento de pesquisas por meio de suas ações extensionistas para aqueles que participam desse contexto. Sua relevância está em proporcionar um ambiente onde futuros docentes possam desenvolver não apenas suas habilidades linguísticas, mas também suas habilidades pedagógicas e interculturais, significativas para sua atuação em sala de aula.

Nesse contexto, tais habilidades são significativas para a atuação dos futuros professores em sala de aula porque permitem que eles enfrentem e se adaptem às diversas situações e desafios que podem surgir no processo de educação linguística. Por um lado, as habilidades pedagógicas são importantes para a criação de estratégias de ensino, gestão de sala de aula e a adaptação dos métodos de ensino às necessidades dos alunos. Já as habilidades interculturais são fundamentais para a interação e compreensão das diferentes culturas dos alunos, buscando criar um ambiente respeitoso, acolhedor, evitando visões preconceituosas, estereotipadas e xenofóbicas.

No que diz respeito à formação dos professores de línguas estrangeiras, o CLDP proporciona oportunidades no contexto educacional, como cursos, eventos, palestras e atividades práticas. Essas iniciativas têm como objetivo capacitar os estudantes em formação para enfrentarem os desafios do ensino de línguas estrangeiras, por exemplo, nos eventos promovidos há o compartilhamento de ideias e experiências, criando um espaço colaborativo onde os futuros docentes podem aprender uns com os outros, discutir práticas pedagógicas e desenvolver novas abordagens para o ensino.

Além de ser um espaço de formação, o CLDP também é um espaço onde acontecem pesquisas, promovendo estudos e investigações sobre questões relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. Os instrutores, professores e pesquisadores que participam da ação extensionista estão envolvidos em contextos que abordam temas como aquisição de segunda língua, uso de tecnologias na educação, formação de professores e desenvolvimento de materiais didáticos, contribuindo para a pesquisa nas áreas citadas.

Uma das características importantes do CLDP é a oportunidade que oferece aos estudantes de atuarem como professores de língua estrangeira ainda durante a graduação, podendo acontecer a partir de seu segundo ano do curso, sendo assim, essa experiência prática permite que os futuros professores desenvolvam sua identidade docente na prática, complementando sua formação teórica com experiência em sala de aula. Conforme afirmam Oliveira e Barcelos (2012, p. 150):

Sugerimos que estudos futuros possam acompanhar os alunos durante o estágio docente, pois muitos alunos pesquisados disseram que sentem falta da aula prática, que só acontece no final do curso. Para eles, talvez se a prática fosse oferecida no início, muitos pensamentos e crenças poderiam mudar em relação a ser professor.

Além disso, os estudantes têm a oportunidade de experimentar diferentes metodologias de ensino, refletir sobre elas e adquirir confiança em suas habilidades pedagógicas, preparando-se assim para os desafios do ambiente escolar.

Nesse sentido, como ressalta Almeida Filho (2000) , os professores de línguas, assim como os outros professores, necessitam de cuidados constantes, supervisão, respeito, oportunidades de crescimento e melhor remuneração pelo seu trabalho, mesmo após a formação inicial. O professor seguramente necessita de cuidadosa iniciação formadora nos cursos de graduação, durante o Programa Geral de Formação de Professores (licenciatura) (Rezende Jr, 2020, p. 35).

Posto isso, um aspecto significativo a ser destacado é o processo de seleção dos instrutores que irão ministrar as aulas, ocorrendo semestralmente por meio de editais direcionados para cada língua ofertada. Após selecionados, os instrutores irão desempenhar suas funções de forma voluntária, sendo um deles designado como bolsista responsável pela sua respectiva língua. A atuação desses instrutores é fundamental para o funcionamento do CLDP, contribuindo de maneira significativa para o projeto, conforme ressaltado por Rezende (2020), o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, de forma dialética e não hierárquica.

Em relação à estrutura organizacional do CLDP, a equipe é composta por um(a) coordenador(a) e um(a) vice-coordenador(a), ambos responsáveis pela administração das atividades dos Centros de Línguas. A ação extensionista conta também com um(a) monitor(a) bolsista, responsável pela administração geral, e supervisores para cada língua, que são professores(as) da graduação. Cada língua tem, ainda, um bolsista licenciando(a) designado, como mencionado anteriormente.

No que se refere aos cursos oferecidos pelo CLDP, os mesmos são categorizados em básico 1 ao básico 2, e do intermediário 1 ao intermediário 2, este último representando o nível mais avançado. Embora o centro não disponha de um material próprio, se baseia nos princípios do Quadro Comum Europeu de Referência (2001), doravante QCER, mas de forma adaptada. Dessa maneira, dado o ingresso contínuo de novos alunos(as) a cada semestre, alguns, com conhecimento prévio do idioma, iniciam em níveis mais avançados, enquanto outros começam no básico, progredindo até o final do curso. Essa abordagem flexível visa atender à diversidade de conhecimentos linguísticos dos alunos(as) da graduação, adaptando-se às suas necessidades e proporcionando uma experiência educacional que vai ao encontro do que eles buscam aprender.

Frequentemente, o CLDP é o primeiro espaço em que os futuros licenciandos em Letras assumem um papel ativo em sala de aula, aplicando na prática o que aprendem durante a graduação, proporcionando uma nova compreensão de seu papel e perfil como educadores. Além disso, a ação extensionista beneficia tanto a comunidade interna (alunos, servidores e

pós-graduandos da Unesp) quanto a comunidade externa, dessa forma, destacamos a sua importância na integração da comunidade externa com a universidade pública, pois permite uma troca mútua de conhecimentos e evidencia o valor e a relevância do papel desses futuros professores em formação.

Além do CLDP da Unesp na cidade de Assis, existem também outros dois centros de línguas localizados em São José do Rio Preto e Araraquara, sendo instituições que oferecem o curso de Letras. Diante disso, anualmente, é realizado um evento que reúne os três CLDPs, proporcionando um espaço de encontro e troca de experiências entre seus integrantes. Essa colaboração entre os centros fortalece os laços entre as instituições e promove desenvolvimento contínuo por parte dos instrutores no ensino de línguas estrangeiras.

No âmbito da formação inicial dos licenciandos de línguas estrangeiras e do desenvolvimento de materiais didáticos, buscamos nos inspirar nos princípios de autores como Leffa (2006), Tomlinson (1998) e Bandeira (2009), os quais defendem a flexibilidade e adaptabilidade dos objetos de aprendizagem para atingir diferentes objetivos educacionais. Essa abordagem visa não apenas fornecer aos professores em formação uma base, mas também incentivar a exploração de novos métodos no ensino de línguas estrangeiras.

No entanto, ao examinarmos mais profundamente o processo de ensino e desenvolvimento dos instrutores, nos deparamos com uma consideração crítica dos métodos tradicionais, aos quais muitas vezes os licenciados recorrem por estarem condicionados e já terem tido contato. Essas práticas, frequentemente, são sustentadas por crenças enraizadas, por já terem familiaridade e se sentirem seguros com tais métodos, crenças que podem não refletir as necessidades dos alunos atualmente e que, portanto, necessitam ser questionadas e revistas.

Como ressaltado por Leffa (2016), muitos professores ainda se apegam a abordagens convencionais que priorizam o ensino de regras gramaticais e traduções, negligenciando aspectos importantes como a prática da língua falada, vista como comunicativa. O problema dessa primeira abordagem é que ela tende a restringir a capacidade de se expressar de forma espontânea na língua alvo, em situações cotidianas e de interações com outras pessoas.

Essa visão restritiva pode afetar tanto os estudantes quanto os professores. Para os alunos, a ênfase excessiva na memorização de regras pode resultar em uma compreensão superficial da língua, dificultando sua aplicação em contextos práticos. Para os professores, essa concepção de língua pode gerar dificuldades na adaptação do ensino centrado na interação, além de promover um ensino mecânico e distante das necessidades de aprendizagem dos alunos.

A prática reflexiva vai além da simples transmissão de conteúdo, destacando o papel ativo do educador na análise, interpretação e avaliação contínua de suas práticas pedagógicas. De acordo com Clandinin (1996, p. 24-25), o professor engaja em reflexão ao considerar a sala de aula como um ambiente de aprendizado tanto para si mesmo quanto para os estudantes, sendo assim, esforça-se para entender as necessidades e perspectivas dos alunos, ajustando suas estratégias de ensino para melhor atendê-los.

Diante disso, é importante elucidar a língua como um processo dinâmico de construção, a qual é estruturada socialmente, produzindo mudanças nos indivíduos dependendo de seu contexto. Desse modo, Marcuschi (2012), evidencia que a língua fora das inter-relações sociais não se torna significativa. Portanto, língua e linguagem pertencem à comunidade, não somente a determinados indivíduos isolados e independentes, por isso, a preocupação e o olhar crítico de não considerar a língua apenas em seu aspecto sistêmico, mas como um processo capaz de sofrer mutações e diferentes representações dependendo do contexto em que se insere.

[...] a concepção de língua pressupõe um fenômeno heterogêneo (com múltiplas formas de manifestação), variável (dinâmico, suscetível a mudanças) histórico e social (fruto de práticas sociais e históricas), indeterminado sob o ponto de vista semântico e sintático (submetido às condições de produção) e que se manifesta em situações de uso concretas como o texto e o discurso (Marcuschi, 2010, p. 43).

Após destacar a importância do CLDP como um espaço para a formação de professores de línguas estrangeiras e para a pesquisa, como explicitado anteriormente, focaremos especificamente no ensino da língua inglesa no contexto do CLDP da Faculdade de Ciências e Letras de Assis. Sendo assim, este estudo visa investigar a atuação dos estudantes do curso de Letras, com habilitação em inglês, como instrutores na ação extensionista do CLDP. Além disso, buscamos compreender como essa experiência impacta sua formação, explorando suas percepções sobre o papel do CLDP no desenvolvimento de suas habilidades linguísticas e pedagógicas.

Para apoiar essa formação e ajudar a superar desafios identificados, surge a proposta da criação de um repositório de materiais didáticos, especialmente considerando que o CLDP não possui um material didático padronizado a ser seguido. A falta desse material pode resultar em desafios para os professores em formação visto que, sem um material didático de referência, esses professores podem enfrentar dificuldades na organização de suas aulas, na seleção adequada de conteúdos e na adaptação das atividades às necessidades específicas dos alunos. Além disso, a ausência de um recurso estruturado pode gerar insegurança pedagógica,

uma vez que eles terão que desenvolver e testar seus próprios materiais sem uma base que os guie.

No entanto, devido à curta duração do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e a questões relacionadas aos direitos autorais, neste primeiro momento, o repositório será restrito somente para os professores de inglês da FCL/Assis. O objetivo é proporcionar a esses professores um recurso direcionado e adaptado ao contexto de um Centro de Línguas Universitário, utilizando materiais didáticos previamente testados por outros docentes nesse mesmo ambiente. Dessa forma, o repositório pode oferecer maior segurança no processo de ensino, pois os materiais já foram utilizados e ajustados para atender às demandas específicas desse contexto.

Atualmente, os instrutores do CLDP optam por salvar as aulas produzidas em seus computadores pessoais e drives, restringindo o acesso exclusivamente a eles. Diante dessa prática, surge a proposta de estabelecer um repositório institucional de materiais didáticos como uma medida estratégica. A concepção desse repositório inclui a criação de compartimentos temáticos, organizados por idiomas e níveis de ensino conforme os níveis utilizados no CLDP. Essa abordagem visa não só facilitar o intercâmbio de informações e conhecimentos entre os instrutores, mas também estimular o desenvolvimento de uma identidade e características próprias para cada língua.

1.2 - O papel do aprofundamento teórico na formação de professores no contexto do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

O Projeto Político Pedagógico (PPP) do Curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras, Campus de Assis, reestruturado em 2020, visa formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar criticamente com as diversas linguagens nos contextos oral e escrito. Em sua essência, o projeto reconhece a necessidade de uma mudança estrutural que permita ao currículo atender às preocupações que atualmente pautam as discussões tanto no campo educacional quanto no da pesquisa. De acordo com o documento, os objetivos gerais do curso “resumem-se à formação de profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e com consciência de sua inserção na sociedade e no âmbito das relações com o outro.” (PPP, 2020¹).

¹ O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento colaborativo elaborado por vários autores, refletindo as contribuições e perspectivas de múltiplos educadores e pesquisadores.

Nesse sentido, os objetivos específicos do curso incluem:

(1) Formar profissionais, para atuação nas escolas da rede pública e particular de ensino, capazes de articular, convenientemente, as realidades histórico-culturais e histórico-sociais da comunidade na qual estão inseridos, conscientes de seu papel de educador-orientador e não de mero transmissor de um saber institucionalizado; (2) Oferecer condições teórico-pedagógicas a esses profissionais, orientando-os de forma que possam atuar com competência nos contextos sociais, culturais e históricos, para procurar solucionar problemas relacionados ao ensino e este, integrado à comunidade educacional; (3) Formar profissionais educadores e pesquisadores que possam integrar-se no ensino superior, porém conscientes do papel que exercem, tanto na área de ensino como na pesquisa (PPP, 2020).

Dessa forma, a readequação curricular do Curso de Letras justifica-se pela necessidade de estabelecer uma maior proximidade entre o contexto acadêmico e o profissional. Essa abordagem busca não apenas integrar teoria e prática, mas também criar um ambiente educacional que valorize a pesquisa como uma prática contínua e fundamental para o desenvolvimento do docente. Ao incentivar a pesquisa desde o início da formação, pretende-se cultivar profissionais reflexivos e críticos, capacitados a enfrentar os desafios da educação.

Além disso, ao integrar a prática pedagógica com a pesquisa, o centro promove um aprendizado reflexivo e crítico, alinhando-se às propostas do Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. Dessa forma, os futuros professores se tornam agentes ativos de mudança, contribuindo para a qualidade do ensino e para a construção de um espaço educativo mais dinâmico e crítico.

As práticas de aprofundamento teórico imanentes nas ações desenvolvidas no CLDP desempenham um papel fundamental no desenvolvimento acadêmico dos futuros docentes. Dada a nova realidade sociocultural nas salas de aula, que exige a integração da experiência social dos alunos com práticas pedagógicas e as tecnologias, o aprofundamento teórico exigido no desenvolvimento das atividades se torna uma ferramenta essencial para a formação docente.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu Art. 43, destaca a importância da pesquisa e da investigação científica no Ensino Superior.

I – Estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo [...] III – estimular o trabalho de pesquisa e a investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive (Art. 43).

No entanto, percebe-se que às vezes há dificuldades em integrar a ideia de pesquisa sobre as práticas desenvolvidas no processo de inserção nos contextos de estágio e nas

primeiras experiências docentes, ainda na graduação. Como consequência, os graduandos, embora bem-intencionados, muitas vezes não estão suficientemente preparados para adotar uma prática pedagógica mais crítica. Por isso, o desenvolvimento de uma concepção investigativa da prática desde o início da formação pode preparar os licenciandos para serem docentes mais reflexivos e conscientes em suas práticas futuras.

No contexto do CLDP, a formação de professores tem como objetivo promover uma abordagem em que a pesquisa sobre a própria prática desempenha um papel fundamental. Posto isso, os futuros docentes são incentivados a adotar uma postura investigativa e reflexiva desde o início de sua formação, o que não só melhora suas práticas pedagógicas, mas também os capacita a serem agentes ativos de mudança no ambiente educacional. Portanto, a prática da pesquisa deve se tornar uma parte integrante da formação acadêmica para assegurar que os educadores se desenvolvam como pesquisadores.

Dessa forma, Lüdke (2006) destaca que a maioria das formações docentes não prioriza a pesquisa como um aspecto essencial. Para desenvolver docentes atualizados e críticos, é necessário que as instituições de formação integrem a investigação em suas práticas pedagógicas. Esse compromisso com a pesquisa promove uma maior reflexão e adaptação das práticas educacionais, preparando melhor os futuros professores para enfrentar os desafios do ensino.

Enquanto os educadores não adotarem uma postura investigativa, típica de uma concepção de professor/pesquisador, continuarão sendo vistos apenas como transmissores do conhecimento produzido na universidade, e não como produtores de conhecimento, com expertise para refletir sobre e adaptar esses conhecimentos em sala de aula. Assim, ao contrário do que se possa pensar, o docente tem a competência para ser o principal responsável por sua prática, pois conhece melhor do que ninguém o contexto em que está inserido. Portanto, ele não deve ser visto apenas como um simples repassador de materiais didáticos ou métodos rígidos. É imprescindível que mantenha uma conexão com as teorias que orientam suas práticas pedagógicas diárias, permitindo que se veja como um sujeito ativo na produção de seus próprios conhecimentos.

Consequentemente, é indispensável que o curso ofereça as ferramentas necessárias para que o professor em formação se engaje em práticas de pesquisa e reflexão sobre sua própria atuação pedagógica. Em vez de apenas replicar métodos e informações, o futuro docente deve ser estimulado a explorar e questionar suas práticas, desenvolvendo uma visão crítica e contemporânea. A integração da pesquisa em sua formação permitirá que o educador assuma sua própria realidade como um objeto de análise e reflexão, adotando uma postura

contra hegemônica frente ao processo de “desprofissionalização do professor e de instrumentalização da sua prática” (Nóvoa, 2010, p. 65). Assim, o docente estará mais preparado para contribuir de forma significativa para a transformação da educação.

Historicamente, não houve uma preparação pedagógica específica para o exercício da docência universitária, assim, no dia a dia da sala de aula, o educador precisa constantemente criar novos conhecimentos. Isso acontece porque os métodos e teorias que antes sustentavam o ensino já não são suficientes para lidar com a complexidade do contexto atual.

Portanto, é importante considerar a perspectiva de Freire (2013), que afirma que ensino e pesquisa estão interligados. Segundo ele, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses processos estão entrelaçados. Enquanto ensino, continuo buscando e questionando. Ensino porque estou em busca de respostas, porque indaguei e continuo indagando. Pesquiso para confirmar o que ainda não conheço e, ao fazer isso, intervenho e me educo.” (Freire, 2013, p. 148).

Diante do exposto, entende-se que, entre os diversos processos de formação de professores, a pesquisa tem sido cada vez mais destacada como um caminho importante para o aprimoramento profissional. A formação de professores pesquisadores, que é um objetivo fundamental tanto nos cursos superiores quanto na formação continuada, se mostra uma abordagem viável para promover mudanças positivas no sistema educacional. O CLDP vai ao encontro desse pensamento, pois oferece um espaço onde os instrutores envolvidos em investigação podem realizar seus estudos na universidade, contribuindo para o desenvolvimento da educação linguística.

1.3 - A língua inglesa como escopo investigativo

Tendo o cenário da criação de um repositório digital no âmbito dos materiais produzidos no CLDP, observamos a necessidade de abordar de maneira específica o porquê de nossa ênfase na língua inglesa. Além da escassez de tempo em uma pesquisa de mestrado, optamos pela língua inglesa dada a sua importância e procura. Segundo Ortiz (2004, p. 5), a globalização declina-se preferencialmente em inglês. Dizemos preferencialmente pois a presença de outros idiomas é constitutiva de nossa contemporaneidade, e mesmo assim, a única língua, entre tantas, detém uma posição privilegiada.

A análise da predominância do inglês como língua global revela a complexa interação entre poder, cultura e história. Essa questão é abordada por Crystal (2005, p. 23), que afirma:

“uma língua se torna mundial por uma razão apenas: o poder das pessoas que a falam”. Esse poder se manifesta em diferentes esferas, como políticas, tecnológicas, econômicas e culturais, cada uma desempenhando um papel crucial na ascensão do inglês ao longo dos tempos.

Nas palavras de Magalhães (2016, p. 56), a expansão “desenfreada” do inglês está intimamente relacionada ao poder econômico, político e ideológico dos países anglófonos, especialmente dos Estados Unidos, que promoveram sua língua e cultura através da música, do cinema e das novas tecnologias de comunicação. Assim, a predominância do inglês pode ser compreendida por meio de fatores históricos, como o colonialismo britânico, que estabeleceu uma base sólida para sua disseminação, além da consolidação do poder econômico e político das nações de língua inglesa, que transformaram o inglês na língua dominante nos negócios e no comércio global.

Além disso, o inglês é uma ferramenta essencial para acesso ao conhecimento científico e tecnológico, bem como para oportunidades de estudo e trabalho em âmbito internacional. Sua presença difundida na cultura popular, juntamente com sua importância no turismo e na mobilidade internacional, também contribui para sua alta demanda.

No entanto, lembramos que a disseminação do inglês é impulsionada não apenas por fatores macroeconômicos ou geopolíticos, mas principalmente pelo desejo individual de comunicação em contextos específicos, motivado por razões econômicas, educacionais ou emocionais. Os indivíduos optam por aprender inglês como segunda língua não simplesmente por abstrações como diversidade linguística ou indicadores econômicos, mas sim porque reconhecem os benefícios práticos que o domínio do inglês proporciona em situações concretas. Seja para se comunicar em ambientes comerciais, educacionais ou emocionais. É importante ressaltar que, por trás das estatísticas e padrões observados, estão os comportamentos e escolhas individuais que moldam a difusão das línguas (Fishman, Cooper e Rosenbaum, 1977, p. 106).

Além disso, linguistas como Kachru (1982) ressaltam a diversidade das formas de inglês ao redor do mundo, desafiando a noção de um padrão dominante britânico ou norte-americano. Nesse contexto, é importante considerar práticas de ensino que reconheçam e integrem outras variantes do inglês, presentes em diferentes regiões e culturas.

Para contextualizar essa diversidade e facilitar o ensino, apresentamos a seguir uma descrição detalhada dos níveis de proficiência estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) (TRIM et al., 2001). O QCER é uma ferramenta mundialmente conhecida, pois oferece uma base padronizada para avaliar e categorizar o

domínio de uma língua estrangeira, permitindo que educadores planejem e executem atividades de ensino em consonância com as habilidades esperadas em cada etapa do aprendizado. No entanto, ao propor uma divisão rígida dos níveis de proficiência, essa abordagem pode desconsiderar a complexidade e a flexibilidade do processo de aprendizagem de uma língua. Diante disso, a padronização, ao tentar categorizar as habilidades linguísticas de maneira uniforme, corre o risco de não refletir as diferentes formas de aquisição, os contextos culturais e as experiências individuais dos aprendizes, que são fundamentais para um entendimento mais holístico do domínio linguístico.

Quadro 1: Níveis de proficiência em escala global

Proficient User	Consegue compreender com facilidade praticamente tudo o que ouve ou lê. Pode resumir informações de diferentes fontes faladas e escritas, reconstruindo argumentos e fatos de um modo coerente. Pode expressar-se espontaneamente, de modo fluente e com exatidão, identificando o sentido nas entrelinhas, mesmo em situações mais complexas.
	Consegue compreender um vasto número de textos longos e complexos e reconhecer significado implícito. Pode expressar-se de forma fluente, espontânea e sem hesitações. Pode usar a linguagem de forma flexível e eficaz para fins sociais, acadêmicos e profissionais. Pode produzir textos claros, bem estruturados e detalhados sobre assuntos complexos, mostrando controle do uso dos padrões de organização, articulação e coesão do discurso.
Independent User	Consegue compreender as ideias principais em textos complexos sobre temas concretos ou abstratos, incluindo discussões técnicas em seu campo de especialização. Consegue interagir com um grau de fluência e espontaneidade com falantes nativos sem que haja tensão de qualquer uma das partes. Pode produzir textos claros e detalhados sobre uma ampla gama de assuntos e explicar um ponto de vista sobre um dado assunto, apresentando as vantagens e desvantagens de várias opções.

	Consegue compreender os pontos principais de textos padrões sobre assuntos familiares encontrados regularmente no trabalho, escola, lazer, etc. Consegue lidar com a maioria das situações que podem surgir durante uma viagem a um local onde a língua é falada. Consegue produzir textos simples sobre temas familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições e expor brevemente razões, dar explicações, expressar opiniões e fazer planos.
Basic User	Consegue compreender frases e expressões frequentemente relacionadas com áreas de relevância mais imediata (por exemplo, informações básicas sobre assuntos pessoais e familiares, compras, geografia local, emprego). É capaz de comunicar-se de forma simples e desempenhar tarefas rotineiras que requerem uma troca simples e direta de informações sobre questões familiares e habituais. Pode descrever de modo simples o seu ambiente imediato e expressar necessidades básicas.
	Consegue compreender e usar expressões cotidianas e frases básicas visando a satisfação de necessidades concretas. Pode apresentar a si e aos outros, pode fazer e responder perguntas sobre detalhes pessoais como onde mora, com quem, quem conhece e o que possui. Consegue interagir de forma simples, desde que a outra pessoa fale pausadamente, com clareza e esteja preparada para ajudar.

(Fonte: TRIM et al. COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT. Language Policy Unit, Strasbourg. 2001, p.24)

Certamente, é indiscutível que há uma grande importância do uso do Quadro Comum Europeu (QCER) para avaliar o ensino em diferentes níveis de proficiência. No entanto, é fundamental compreender que o QCER não se destina a ser um currículo rígido ou uma lista prescritiva de conteúdos para aprendizagem. Em vez disso, como apontado por Trim et al. (2001, p. 9), o QCER deve ser adaptado pelos usuários para atender às demandas específicas de seus contextos individuais de ensino.

É importante ressaltar que a análise e as considerações apresentadas foram fundamentadas nos estudos realizados por Silva (2016). Este trabalho fornece informações

relevantes sobre a avaliação dos níveis de proficiência do Quadro Comum Europeu, como discutido por Trim et al. (2001), e também influenciou a discussão sobre o contexto mental dos falantes/alunos no processo educacional, conforme destacado por Bailly et al. (2001).

A compreensão do contexto mental dos interlocutores, conforme destacado por Bailly et al. (2001), é fundamental não apenas para as interações na sala de aula, mas também para o sucesso do processo de aprendizagem. A sala de aula é um ambiente dinâmico, onde ocorrem interações variadas entre professores e alunos, entre os próprios alunos. Essas interações não apenas facilitam o aprendizado, mas também contribuem para o estabelecimento e desenvolvimento de relações interpessoais.

Assim, o modelo tradicional de ensino, em que o docente é visto como o detentor exclusivo do conhecimento e o aluno como um receptor passivo, torna-se ultrapassado. Além disso, a dependência de um único material didático ao longo de todo o curso pode ser insuficiente, especialmente considerando que, com os recursos digitais, os próprios alunos podem acessar diversas fontes de informação. Diante dessas atualizações, o professor precisa assumir o papel de pesquisador, realizando uma curadoria crítica e reflexiva dos conteúdos, selecionando os materiais que melhor auxiliem às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos.

1.4-A Importância de um Repositório Digital de Materiais Didáticos no Contexto de um Centro de Línguas Universitário

Após estabelecer a importância do CLDP na formação inicial dos futuros docentes, a implementação de um repositório digital de materiais didáticos surge como uma extensão dessas iniciativas. Esse repositório não apenas representa uma ferramenta que tem como objetivo geral ajudar e facilitar o trabalho dos professores em formação. Ao centralizar os recursos educacionais desenvolvidos pelo CLDP em um ambiente digital acessível, podemos também reforçar os princípios da extensão, como a promoção do acesso equitativo ao conhecimento e a integração entre ensino, pesquisa e extensão.

Segundo o Artigo 4º da RESOLUÇÃO UNESP Nº 69, DE 01 DE DEZEMBRO DE 2022

A Extensão Universitária constituir-se-á em uma prática permanente de interação entre a universidade e demais setores da sociedade, em suas atividades de ensino e pesquisa, devendo zelar pela qualidade científica, tecnológica, artístico-cultural e pelos valores democráticos de igualdade, equidade e desenvolvimento social.

Além disso, o Artigo 8º afirma que

Os Programas de Extensão Universitária devem coordenar as atividades que abrangem experiências político-pedagógicas que viabilizem a troca entre o conhecimento acadêmico e o saber popular; a participação junto a diferentes segmentos da sociedade, integrando ações, articulando ensino, pesquisa e extensão e divulgando as experiências resultantes dessas ações em benefício da comunidade, na realização do compromisso social da Universidade.

Visto isso, um repositório digital de materiais didáticos não só facilitaria o acesso aos recursos, mas também amplia o alcance educacional, beneficiando os participantes diretos dos cursos, incluindo educadores, estudantes e membros da comunidade que vivenciam o contexto presente.

A acessibilidade oferecida por um repositório digital, conforme destacado pelo Instituto Brasileiro (2016), elimina barreiras físicas e temporais para o acesso ao conhecimento, garantindo que os recursos educacionais permaneçam disponíveis e relevantes, independentemente das circunstâncias. Além disso, a possibilidade de atualização e colaboração contínua permite que os materiais sejam facilmente adaptados e aprimorados com base no feedback dos instrutores, garantindo que permaneçam pertinentes ao longo do tempo.

Ao integrar o repositório digital ao CLDP, impulsionamos o compartilhamento de conhecimento na comunidade educacional. Dessa forma, o CLDP promove o envolvimento da universidade com a comunidade externa. Nesse contexto, a implementação de um repositório digital de materiais didáticos fortalece essa integração, ampliando as oportunidades educacionais e gerando um impacto mais significativo nos professores em formação e na sociedade em geral. Esses repositórios desempenham um papel significativo ao oferecer um espaço centralizado para educadores acessarem uma ampla variedade de materiais didáticos.

A importância desses recursos digitais na educação contemporânea é evidente diante do contexto em que vivemos, onde a comunicação e o acesso à informação são facilitados pela tecnologia. Autores como Castells e Levy destacam o impacto das novas tecnologias de comunicação, especialmente a internet, na transformação das práticas sociais e linguísticas. Segundo o autor, a comunicação mediada por computadores gera uma gama enorme de comunidades virtuais (Castells, 1999, p. 57). Essa revolução digital também se reflete na educação, onde o uso de tecnologias digitais amplia os espaços de aprendizagem além das tradicionais salas de aula.

No ensino de línguas estrangeiras, a integração de recursos digitais tem sido uma tendência crescente, alinhada às diretrizes educacionais que incentivam o uso de novas tecnologias. Assim, a disponibilidade de um repositório abre oportunidades para uma abordagem mais flexível e personalizada no processo pedagógico da comunidade participante

do CLDP, permitindo que os professores selecionem e adaptem materiais de acordo com as necessidades e interesses de seus alunos. Segundo Moran (2000, apud Macedo et al., 2018, p. 6), é importante que cada docente encontre sua maneira de se sentir bem, comunicar-se bem e ajudar os alunos a aprender melhor. Diversificar as formas de dar aula, realizar atividades e avaliar são aspectos essenciais nesse processo.

Um repositório digital de materiais didáticos poderia facilitar o acesso e a utilização desses recursos, permitindo que os educadores busquem, compartilhem e colaborem na criação de materiais educacionais. Além disso, é essencial promover a capacitação dos docentes para integrar essas tecnologias em suas práticas pedagógicas. Como ressalta Paulo Freire,

[...] O homem aprende a realidade por meio de uma rede de colaboração na qual cada ser ajuda o outro a desenvolver-se, ao mesmo tempo em que também se desenvolve. Todos aprendem junto e em colaboração. 'Ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediados pelo mundo' (Freire, 1993, p. 3).

Vale também, destacar as palavras de Levy (1999, p. 13), que observa o fenômeno da conectividade virtual, alertando para a multiplicação exponencial de dados e a aceleração do acesso a eles. Ele ressalta que a densidade de links entre informações aumenta vertiginosamente nos bancos de dados, nos hipertextos e na rede. Contudo, o autor adverte para a proliferação caótica de contatos transversais entre indivíduos.

Essa advertência destaca a importância de não apenas encontrar informações, mas também de compreender como essas informações se entrelaçam, formando uma rede complexa. Ao considerarmos a interconexão proporcionada pela internet e a preservação da diversidade de informações, emerge a noção de uma comunidade virtual. Essa comunidade não apenas compartilha recursos, mas busca ativamente vincular conhecimentos de maneira significativa, formando um grupo de aprendizado. Nesse sentido, a abordagem dos instrutores da ação extensionista diante da abundância de informações online e a influência dessa conexão na colaboração no planejamento de aulas e na formação de uma comunidade educacional virtual são aspectos importantes a serem explorados.

Com base nas reflexões de Castells (1999, p. 57), que destaca como as novas tecnologias da informação estão integrando o mundo em redes globais de instrumentalidade, surge a indagação sobre de que maneira essa integração global molda a dinâmica colaborativa dos participantes do CLDP. Além disso, ao considerar que a capacidade da comunicação mediada por tecnologia pode gerar uma ampla variedade de comunidades virtuais, a atenção

volta-se para como essas características específicas dessas comunidades se manifestam no ambiente de colaboração da ação extensionista.

Diante dessa nova realidade, é exigido um papel de docente pesquisador, o qual faz uma curadoria, com o objetivo de mediar a construção do conhecimento dos alunos, selecionando os conteúdos que podem ser aproveitados nos diferentes níveis de aprendizagem das línguas estrangeiras, realizando uma seleção crítico-reflexiva de informações.

De acordo com Gregolin (2016) tem sido recorrente no Brasil, tanto na legislação educacional como nas diretrizes e orientações curriculares nacionais, o incentivo ao uso de ‘novas tecnologias’ em todas as áreas de conhecimento.

A partir disso, a importância de um repositório com materiais confiáveis e separados por línguas e níveis se faz necessário, com a finalidade de auxiliar esses professores em formação inicial a partilhar amplamente seus conhecimentos. Diante disso, Leffa defende que (2006, p. 25) “[...] para que a reusabilidade ocorra é também necessário que um objeto evolua e se adapte a todas essas mudanças constantes no meio digital”. Posto isso, é importante destacar que o objetivo deste trabalho não é impor por meio de regra, quais materiais devem ser utilizados, mas propor que esses materiais sejam avaliados, analisados e seja adaptado aos diferentes contextos e épocas em que são aplicados.

Capítulo 2- Desafios e Evolução do Ensino de Língua Inglesa no Brasil: Um Olhar sobre Livros Didáticos, Métodos Pedagógicos e Políticas Educacionais

O ensino de língua inglesa no Brasil é um campo dinâmico e em constante evolução, influenciado por uma variedade de fatores que vão desde políticas governamentais até mudanças nas teorias educacionais e demandas sociais. Neste capítulo, investigaremos quatro facetas fundamentais desse processo: o papel do livro didático, a seleção e produção de materiais didáticos, a história dos métodos pedagógicos adotados ao longo do tempo e as políticas educacionais.

Iniciamos este capítulo com uma análise do material didático, destacando sua importância no ensino de línguas estrangeiras, influenciando as estratégias pedagógicas e o conteúdo abordado. Embora esses materiais sejam essenciais, é necessário refletir sobre suas limitações, como a qualidade e profundidade das informações. Além disso, também discutimos a escolha e adaptação dos materiais, considerando recursos digitais e autênticos, além de explorar como a inclusão da diversidade cultural contribui para formar alunos mais críticos e preparados para um contexto global.

Em seguida, nos concentramos na evolução histórica dos métodos pedagógicos no ensino de língua inglesa no Brasil. Desde o tradicional método de Gramática e Tradução até o conceito de Pós-Método, defendido por Kumaravadivelu (2001), examinamos as transformações nas práticas de ensino, destacando os desafios enfrentados, as mudanças de paradigma e as influências externas que moldaram o panorama educacional ao longo do tempo.

Outro aspecto abordado neste capítulo são as políticas educacionais, com ênfase na legislação que orienta a educação no Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) destaca que a educação deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social, uma perspectiva que justifica a inclusão do ensino de línguas estrangeiras, como o inglês, no currículo escolar. No entanto, a implementação de tais políticas enfrenta desafios, especialmente quando há uma separação entre teoria e prática na formação docente, o que pode comprometer a aplicação dos conhecimentos adquiridos pelos futuros professores. Autores como Silva (2022) e Pimenta (1994) discutem como essa dissociação prejudica a formação crítica dos educadores, apontando a necessidade de superar a fragmentação entre teoria e prática, promovendo uma formação reflexiva.

Por fim, evidenciamos que a implementação de políticas educacionais e metodológicas deve integrar teoria e prática, como enfatizado por Paulo Freire (1996). A educação deve ser

pensada como um processo dinâmico, onde a reflexão entre teoria e prática não apenas articula a formação do professor, mas também contribui para a transformação social e educacional. A pedagogia da pesquisa, que une ensino e pesquisa, é uma estratégia importante para o desenvolvimento profissional, permitindo aos professores refletirem criticamente sobre seu trabalho.

2.1-O material didático no ensino de língua estrangeira

Atualmente, o material didático tem uma importância fundamental no processo de ensino de uma língua estrangeira, que se destacam por suas abordagens metodológicas distintas. Ele atua como um elemento influenciador direto das estratégias e conteúdos de ensino, exercendo uma influência decisiva sobre as escolhas tanto do "o que" quanto do "como" ensinamos, conforme ressaltado por Lajolo (1996, p. 4).

Contudo, é necessário refletir sobre as limitações desses materiais, tanto em relação à qualidade quanto à quantidade das informações que tais materiais oferecem. Por isso, é necessário questionar a profundidade, confiabilidade, diversidade e a seleção dos tópicos neles abordados. Nenhum material consegue abranger todo o conhecimento necessário para um curso ou disciplina de maneira completa. Portanto, é fundamental que professores e alunos compreendam que o livro didático, por si só, não é suficiente. Isso implica que o docente deve constantemente avaliar a necessidade de complementar ou aprofundar os conteúdos, bem como integrar recursos adicionais em suas práticas pedagógicas.

No contexto do ensino de línguas estrangeiras, esses materiais têm a função de apresentar conteúdos relevantes, oferecer exercícios que promovem a prática da língua e incentivar a reflexão sobre o uso da língua no cotidiano. De acordo com Nunan (1992), os materiais didáticos devem ser organizados de forma a proporcionar aos alunos oportunidades para desenvolverem habilidades linguísticas em diferentes níveis de proficiência e de acordo com seus interesses.

Os materiais didáticos podem ser classificados em diferentes tipos, dependendo de sua forma e propósito, cada tipo de material serve a um objetivo específico no processo de ensino, podendo ser de vários tipos, daremos exemplos a seguir.

Os materiais impressos são os mais tradicionais e incluem livros didáticos, apostilas, gramáticas, textos de leitura, folhetos e exercícios escritos. Esses materiais são amplamente utilizados devido à sua praticidade e à capacidade de fornecer conteúdos estruturados e sequenciais. No entanto, é importante que os livros didáticos não sejam vistos como a única

fonte de aprendizado. Como aponta Cunningsworth (1995), os livros devem ser complementados com outros recursos que atendam às necessidades específicas de cada aluno.

Com o avanço tecnológico, os materiais digitais têm se tornado cada vez mais comuns no ensino de línguas estrangeiras. Plataformas online, aplicativos de aprendizado de idiomas, vídeos, áudios e podcasts oferecem oportunidades de aprendizagem interativa. Esses recursos não apenas complementam os materiais impressos, mas também oferecem uma flexibilidade que permite ao aluno aprender no seu próprio ritmo e de acordo com suas necessidades. No contexto do CLDP, ferramentas como quizzes interativos e jogos em que eles tem a oportunidade de trabalhar juntos engajam mais os alunos.

Esse cenário se alinha ao conceito de Letramento Digital, definido por Silva (2012, p. 04) como:

[...] saber pesquisar, selecionar, utilizar as diversas ferramentas disponíveis para cumprir propósitos variados, é se relacionar com seus pares, aprender constantemente, construir, transformar, reconstruir, exercer autoria, compartilhar conhecimento etc., sempre utilizando os recursos da Web, quer para sua vida pessoal ou profissional. E, no caso específico dos professores, seja para aula presencial, a distância ou uma hibridização entre essas duas possibilidades.

Dessa forma, o Letramento Digital não apenas amplia as formas de interação e aprendizagem, mas também reforça a importância da adaptação dos métodos pedagógicos às novas tecnologias, garantindo que alunos e professores se beneficiem de ferramentas digitais. Esse cenário tem grande impacto na escolha e na utilização dos materiais didáticos, uma vez que os recursos digitais oferecem outra abordagem para o ensino de línguas estrangeiras. Os materiais didáticos digitais, como plataformas interativas, vídeos, podcasts e jogos educativos, podem ser integrados ao currículo para complementar os métodos tradicionais, proporcionando atividades diferentes das tradicionais.

Além disso, também há os materiais autênticos que são aqueles que não foram criados especificamente para fins pedagógicos, mas que são extraídos de situações reais de comunicação. Exemplos incluem jornais, revistas, músicas, filmes, anúncios publicitários e notícias de sites da internet. Esses materiais possibilitam aos alunos o contato com o idioma em situações reais de uso, proporcionando uma experiência de contexto do uso real da língua.

Adicionalmente, os chamados “materiais de auto-acesso” são recursos que permitem aos alunos estudar de forma independente, no seu próprio ritmo, fora do ambiente de sala de aula. Esses materiais incluem livros de autoestudo, vídeos, áudios, atividades interativas online, entre outros. O uso de materiais de auto-acesso, defendido por Sheerin (1991) como uma abordagem em que os materiais são preparados de maneira que permita aos alunos

selecionar as atividades que desejam realizar e trabalhar nelas de acordo com sua própria preferência e ritmo. O autor ainda defende que esses materiais atendem à diversidade de necessidades e estilos de aprendizagem, pois possibilitam que o aluno escolha o conteúdo e a abordagem que melhor se adequam ao seu perfil.

A seleção dos materiais didáticos deve considerar as características dos alunos, os objetivos de aprendizagem e o contexto educacional. Não se trata apenas de optar pelos recursos mais populares ou tradicionais, mas de fazer uma análise cuidadosa das opções disponíveis, escolhendo aquelas que atendem melhor às necessidades da sala e aos propósitos do ensino do professor.

Embora os materiais didáticos sejam essenciais no processo de ensino de línguas, a função do educador na seleção e adaptação desses recursos é determinante. O docente precisa avaliar os materiais e ajustá-los conforme as necessidades da turma. Além disso, é fundamental que o docente esteja atento à motivação dos estudantes e use os materiais de formas variadas, criando uma experiência de aprendizagem dinâmica, com a finalidade de ter mais engajamento da turma em aula.

Além disso, é importante destacar que a presença da diversidade cultural nos materiais didáticos é fundamental para a formação de estudantes que, além de aprenderem uma segunda língua, se tornam cidadãos globais mais conscientes, respeitosos e empáticos. A língua vai além de ser apenas um meio de comunicação; ela reflete as culturas, valores e práticas dos falantes. Ao integrar a diversidade cultural no currículo, os materiais didáticos proporcionam aos alunos a chance de entender o contexto no qual a língua é usada, ampliando suas perspectivas e ajudando-os a desenvolver uma compreensão mais profunda tanto da língua quanto das culturas que a envolvem.

Portanto, materiais didáticos que apresentam diferentes perspectivas culturais oferecem oportunidades para os alunos refletirem sobre sua própria cultura e questionando seus próprios pressupostos e estereótipos. Por exemplo, ao discutir a forma como diferentes culturas abordam o conceito de família, festividades, ou até mesmo questões políticas e sociais, o professor está promovendo uma reflexão crítica que contribui para a formação de cidadãos globais mais abertos ao diálogo intercultural.

2.2- Seleção e produção de materiais didáticos para o ensino de língua inglesa: dimensões políticas, teóricas e práticas

Neste estudo, partimos da consideração de padrões estabelecidos na elaboração de materiais didáticos. Embora não tenhamos realizado uma análise direta de cada uma das aulas, as pesquisadoras acompanharam a maioria delas, observando o que funciona e o que pode ser aprimorado. Sendo assim, focaremos na análise dos conteúdos disponíveis no Google Sala de Aula de cada turma, abrangendo tanto as do primeiro semestre quanto as do segundo semestre de 2024. Além disso, apresentaremos critérios para a elaboração e criação de um repositório de materiais didáticos, que se configurará como uma ferramenta para apoiar os instrutores de língua inglesa. Nossa proposta é de que este repositório facilite o acesso a recursos relevantes e promova uma abordagem integrada e colaborativa na construção do conhecimento dos professores em formação.

Nesse sentido, Leffa (2007, p. 15) afirma que esse processo envolve, no mínimo, quatro aspectos: (1) análise, (2) desenvolvimento, (3) implementação e (4) avaliação, configurando-se como um processo cíclico. O que propomos abaixo reflete, em parte, o que Leffa (2007, apud Reis et al., 2017, p. 202) estabelece como necessário ao processo de elaboração de material didático:

1ª Fase – Questões preliminares: a) Avaliar as necessidades; b) Descrever o perfil do usuário e definir o nível do material; c) Discutir sobre a finalidade do que se quer ensinar/aprender – a língua – para determinar a finalidade do material; d) Escolher os temas geradores de discussões e de interesse geral; e) Definir o tipo de material que se pretende desenvolver; f) Estabelecer os pressupostos teóricos e metodológicos norteadores; g) Selecionar os meios tecnológicos que serão utilizados em sua materialização; h) Definir padrões de edição.

2ª Fase – Elaboração do material: a) Retomar a finalidade da aprendizagem da língua para estabelecer as competências que serão desenvolvidas; b) Apresentar na primeira parte do material as competências que se pretendem desenvolver; c) Apresentar nas atividades uma visão dinâmica, democrática, política, social, intercultural e pluricêntrica de língua; d) Fomentar o respeito às diversidades; e) Fazer o material aberto, dinâmico e dialógico, permitindo que os estudantes tragam suas narrativas e o mundo para a sala de aula, estabelecendo diálogos multi e interculturais; f) Sugerir o uso de redes sociais educativas para a criação de comunidades de aprendizagem online, bem como a visita a sites; g) Provocar o desenvolvimento do pensamento crítico reflexivo; h) Demonstrar que a aprendizagem ocorre a partir de processos complexos de interação e colaboração, incentivando essa interação: professor-aluno, aluno-aluno, aluno-material/conhecimento/mundo; i) Instigar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma e promover a reflexão sobre o processo de aprendizagem; j) Incentivar a criação de materiais pelos estudantes, como: vídeos, tutoriais, blogs, formulários, portfólios, diários reflexivos, entrevistas, reportagens, entre outros.

3ª Fase – Implementação: a) Validação; b) Implementação.

4ª Fase – Avaliação: a) Avaliação; b) Proposição de mudanças, caso sejam necessárias.

Essa estrutura propõe que o material didático não seja apenas reutilizado, mas também flexível o suficiente para atender às necessidades específicas de diferentes contextos

educacionais. Em vez de ser algo fixo, o ciclo proposto por Leffa (2007) permite uma abordagem que considera fatores como o perfil do aluno, o tempo, o espaço e as mudanças nas metodologias e tecnologias educacionais. Isso vai ao encontro do que procuramos propor neste trabalho.

A seguir, detalharemos cada etapa do processo estabelecido por Leffa (2007), com o objetivo de promover uma compreensão clara das etapas necessárias para a elaboração de materiais didáticos:

1ª Fase – Análise

Necessidades do Aluno

- **O que o aluno já sabe?:** É fundamental avaliar os conhecimentos prévios dos alunos para identificar um ponto de partida adequado. Essa análise pode ser realizada por meio de questionários aplicados antes da primeira aula, bem como através de observações sistemáticas realizadas pelos professores durante as atividades.
- **O que o aluno precisa aprender?:** Identificar as lacunas no conhecimento e as habilidades que necessitam ser desenvolvidas é essencial para promover o avanço no processo de aprendizagem dos alunos.

Adequação da Complexidade do Conteúdo

- **Considerar o conhecimento prévio como ponto de partida:** O material didático deve ser construído a partir dos conhecimentos já existentes, o que facilita a assimilação de novos conteúdos e a formação de um aprendizado significativo.
- **Ativar o conhecimento prévio do aluno:** Estabelecer conexões entre o novo conteúdo e as experiências anteriores dos alunos contribui para um ambiente de aprendizado mais seguro e engajador.

2ª Fase – Elaboração do Material

Desenvolvimento - Objetivos

- **Objetivos Gerais:** Definir objetivos amplos como saber, compreender, interpretar e analisar.
- **Objetivos Específicos:** Estabelecer metas concretas, como identificar, definir, nomear e relacionar conteúdos e conceitos.

Condições, Comportamento e Critérios

- **Condições:** Após a visualização de um vídeo de um comercial, por exemplo.
- **Comportamento:** O aluno deverá ser capaz de identificar e analisar as técnicas persuasivas e os elementos culturais presentes no comercial.
- **Critérios:** O desempenho será avaliado com base na capacidade do aluno de relacionar os elementos analisados às teorias estudadas, demonstrando compreensão crítica e aplicação dos conceitos.

Desenvolvimento - Abordagem

- **Abordagem Estrutural:** Foco em aspectos léxicos, estruturas da língua e correção gramatical.
- **Abordagem Nocional/Funcional:** Consideração do uso da língua para propósitos específicos, como concordar, apresentar alguém ou pedir desculpas.
- **Abordagem Situacional:** Contextualização do uso da língua em situações específicas, como uma visita ao médico ou um check-in no aeroporto.
- **Foco em Competências:** Desenvolvimento de processos linguísticos que se aplicam a diversas situações comunicativas.
- **Tarefas:** A aprendizagem deve ser subordinada à realização de tarefas específicas que definem o conteúdo a ser aprendido.
- **Conteúdos:** Ênfase no uso da língua necessária para a compreensão do conteúdo, presumindo que a aquisição linguística ocorre incidentalmente.
- **Gêneros Textuais:** Foco na análise e produção de gêneros textuais específicos, considerando suas características e funções.

Conteúdo: Determinado pela concepção de língua como sistema, eventos comunicativos e desempenho em atividades. **Atividades:** Envolvem compreensão e produção oral e escrita, além de letramento multimodal. **Recursos:** Suportes diversos, incluindo livros, jornais, revistas, vídeos e internet. **Ordenamento das atividades:** Deve considerar a abordagem de ensino, os objetivos definidos, as características dos aprendizes e as questões contextuais relevantes.

3ª Fase – Implementação

Uso pelo Professor: O material será utilizado diretamente em sala de aula pelo professor?

Uso por Outros Professores: O material será compartilhado e utilizado por outros docentes em suas respectivas aulas?

Uso Autônomo pelo Aluno: O material poderá ser acessado e utilizado pelos alunos de forma independente, sem supervisão direta?

4ª Fase – Avaliação

Avaliação Contínua: Coletar dados sobre a eficácia do material didático e o progresso dos alunos ao longo do processo de aprendizagem. **Proposição de Mudanças:** Com base nas avaliações realizadas, implementar ajustes necessários para garantir que o material permaneça relevante e adaptável ao longo do tempo.

A coleta e análise dos materiais didáticos disponíveis no Google Sala de Aula destacaram a importância de uma abordagem reflexiva e adaptativa no processo pedagógico. Ao investigarmos os conteúdos e práticas utilizados, conseguimos identificar estratégias que se mostraram eficientes, assim como áreas que requerem aprimoramento. Esse processo nos permitiu compreender melhor as necessidades dos alunos e a relevância dos materiais em relação a essas demandas. Assim, a proposta de um repositório não se limita a ser uma simples coleção de recursos, atividades e aulas, mas se configura como um espaço dinâmico que fomenta a colaboração entre professores e alunos, promovendo um apoio e conectado com as experiências dos estudantes deste contexto específico. Em consonância com Leffa (2007), essa abordagem cíclica e contínua é fundamental para garantir que os materiais didáticos atendam às realidades educacionais em constante transformação. Assim, buscamos contribuir para a construção de um ambiente educacional mais colaborativo e que estimule a autonomia dos instrutores.

2.3-Principais métodos de ensino de línguas estrangeiras

A etimologia da palavra método, conforme observado por Rangel (2013, p. 09), “encontra-se no latim *methodus*, que, por sua vez, se origina do grego *meta*, que significa meta, objetivo, e *thodos*, que significa o caminho, percurso, o trajeto, os meios para alcançá-lo”. Em outras palavras, como destacado pelo autor, 'método é caminho, é opção por um trajeto até o alcance de objetivos que se sintetizam na aprendizagem'.” (Rangel, 2013, p. 13).

No passado, o termo "método" era usado de maneira ampla para descrever a abordagem geral de ensino de línguas. Com o tempo, percebeu-se a necessidade de uma

distinção mais clara entre abordagem e método, e assim o método passou a ser visto como algo mais específico e que pode ser parte de uma abordagem mais ampla, lidando com regras e sua aplicação. De acordo com Leffa (1988), o método pode incluir diretrizes para seleção, organização e apresentação de elementos linguísticos, além de normas para avaliação na elaboração de um curso específico.

Com relação aos métodos de ensino de línguas, após quase dois milênios de predominância do método da gramática e tradução, surgiram muitos outros na segunda metade do século XX, em busca de uma abordagem perfeita, conforme observado por Vilaça (2008). Entre os principais métodos destacados estão o Áudio-lingual, o Silencioso, a Sugestopedia, a Resposta Física Total e o Comunicativo, influenciados por diversas áreas como Linguística, Psicologia (especialmente Psicologia Educacional), e, em menor medida, Sociologia e Sociolinguística, entre outras disciplinas. Além disso, os métodos tendem a ser perpetuados pela tradição das práticas escolares, pois todo professor, de forma inconsciente, tende a reproduzir os hábitos de ensino aos quais foi exposto quando era aluno.

Diante o exposto, vimos que o ensino de língua inglesa no Brasil tem uma história marcada por uma evolução significativa nos métodos pedagógicos adotados ao longo do tempo. No início, o método predominante era o de Gramática e Tradução, que enfatizava a aprendizagem das regras gramaticais e a tradução de textos como principais atividades em sala de aula. Nesse contexto, as aulas eram geralmente ministradas na língua materna, e o foco estava na linguagem escrita, com pouco espaço para a comunicação oral.

Com o tempo, surgiram críticas ao método de Gramática e Tradução, já que essa abordagem implica ensinar uma segunda língua por meio da primeira, mas devido à sua falta de ênfase na comunicação direta e real, ela é considerada antiquada. Se aplicada sozinha na preparação de aulas e atividades, pode ser limitadora e não promover o desenvolvimento da competência comunicativa do aluno. Leffa (2016) critica esse método, que é profundamente enraizado na cultura de ensino de línguas estrangeiras, observando que ele negligencia quase por completo aspectos fundamentais como pronúncia e entonação, o que restringe o aprendizado do aluno e não o prepara adequadamente para o uso natural da língua no futuro.

A partir disso, surgiu a necessidade de abordagens que fossem mais comunicativas, e uma dessas abordagens foi o método Direto, que propunha o uso direto da língua estrangeira em sala de aula, reduzindo a dependência da língua materna. Isso significava que as aulas eram conduzidas principalmente em inglês, e a comunicação oral passou a ser mais valorizada do que a escrita.

As práticas de ensino de línguas estrangeiras passaram por uma transformação radical com a ascensão do método direto, que mais tarde viria a se tornar comunicativo. Este método priorizava o uso ativo da língua estrangeira, especialmente oralmente, em detrimento do foco na estrutura gramatical da linguagem escrita. A abordagem também promovia o ensino indutivo da gramática, utilizando uma variedade de exemplos práticos, e desencorajava o uso da tradução como prática de ensino.

Embora o movimento em prol do método direto tenha surgido na Europa no final do século XIX, foi somente com a reforma educacional liderada pelo ministro Francisco Campos em 1931, durante o primeiro governo de Getúlio Vargas, que o método foi oficialmente reconhecido no Brasil. No entanto, a implementação prática do método enfrentou desafios significativos. Faltavam condições apropriadas como materiais, um número adequado de aulas semanais, e, além disso, poucos professores, na época, possuíam formação específica na área do ensino de línguas (Uphoff, 2008, p. 3). Além disso, havia uma escassez de docentes com formação específica na área de ensino de línguas naquele momento.

Outro método importante que surgiu foi o Audiolingual, que teve origem nos Estados Unidos durante a Segunda Guerra Mundial. Esse método baseava-se no behaviorismo, considerando a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica. As aulas do método audiolingual enfatizavam a repetição de padrões linguísticos e a produção de respostas automáticas, sem preocupação com a compreensão gramatical ou o significado das palavras.

O Método Audiolingual dá ênfase às habilidades auditivas e de comunicação oral, deixando em segundo plano as habilidades de escrita e leitura. Isso se reflete em uma maior distância dos métodos tradicionais de ensino de idiomas, especialmente no que diz respeito à literatura. Por exemplo, os diálogos com temas do dia a dia são considerados mais importantes, enquanto os textos literários são praticamente excluídos. As informações sobre a cultura do país se concentram apenas em aspectos cotidianos (Neuner & Hunfeld, 1993, p. 58).

No entanto, foi com a ascensão da Abordagem Comunicativa que ocorreu uma mudança significativa na forma como o inglês era ensinado no Brasil. Essa abordagem, que ganhou destaque na década de 1970, visava desenvolver a competência comunicativa dos alunos, capacitando-os para interagir em situações reais de comunicação na língua estrangeira. Isso implicava uma mudança na percepção dos erros, que passaram a ser vistos como parte natural do processo de aprendizagem, e uma maior valorização da comunicação oral em situações cotidianas.

Essa transformação na compreensão do ensino de línguas vai além da tradicional centralidade do docente como mero transmissor de conhecimento e também transcende o enfoque exclusivo nos aspectos linguísticos, como a correção gramatical e lexical. Conforme destacado por Baptista (2004, p. 1456), na abordagem comunicativa, a competência linguística não é adquirida de forma isolada; ao contrário, emerge da interação e negociação entre os falantes em contextos comunicativos específicos.

No ensino de línguas estrangeiras com uma abordagem intercultural, conforme proposto por Neuner & Hunfeld (1993), busca-se criar um ambiente de aprendizado que não enfrente "ameaças", mas sim encoraje os alunos a comparar seu próprio mundo com o dos países onde a língua alvo é falada. Isso implica estimular os alunos a pensarem e discutirem sobre as diferenças entre esses mundos, explorando o que os atrai e interessa, ao mesmo tempo em que reconhecem aspectos que podem ser vistos como preocupantes ou incompreensíveis. Por outro lado, Onorati & Berdinaatz (2010) propõem uma abordagem integral para desenvolver a competência intercultural, enxergando-a como uma habilidade profissional na qual as relações interpessoais são fundamentais.

Atualmente, além da Abordagem Comunicativa, novas perspectivas estão surgindo no ensino de inglês no Brasil, com ênfase na preparação para o diálogo intercultural. De acordo com Corbett (2003), a abordagem intercultural oferece a oportunidade de reconhecer tanto as semelhanças quanto as diferenças entre a própria cultura e as culturas dos países onde a língua alvo é falada. Byram (2001) acrescenta que, ao desenvolver a interculturalidade, os alunos não só aprimoram suas habilidades linguísticas, mas também adquirem uma competência intercultural, que cria um "terceiro espaço" onde é possível praticar a relatividade cultural, aceitar e interagir com outras culturas, além de aprofundar a consciência crítica e a compreensão de sua própria língua e cultura.

Isso inclui atividades sensibilizadoras da cultura própria e da cultura alheia, visando uma compreensão mais profunda das complexidades linguísticas, sociais e culturais. Sobre isso, Kumaravadivelu (2001, p. 544), ao discutir a pedagogia Pós-Método, salienta que não existe um método universal que funcione em todos os contextos. Ele enfatiza que é o contexto específico que deve guiar as decisões metodológicas. Em uma visão mais abrangente do ensino de línguas estrangeiras, ele propõe os critérios da especificidade, da praticidade e da viabilidade. Sob essa ótica, o professor assume um papel central, o que aumenta sua responsabilidade em relação à formação e à reflexão sobre sua própria prática.

Portanto, o Pós-Método é uma abordagem educacional que combina conhecimento teórico com o contexto envolvente do ensino, levando em consideração a avaliação prévia do

ambiente externo de aprendizagem, incluindo a posição social do indivíduo, suas emoções, habilidade de organização do ambiente e outros fatores sociais e físicos que podem influenciar ou interferir no processo de aprendizagem.

Ao utilizar essa abordagem de ensino, o professor seleciona uma metodologia ou abordagem e adapta o conhecimento dela, incorporando outros elementos de outras metodologias ou abordagens que considere importantes para sua aula. "O professor escolheria entre os métodos e abordagens as atividades que mais o interessasse e que tinha surtido efeito em aulas anteriores" (Silva, 2008, p. 04). O papel do docente nesse processo é de grande importância, pois cabe a ele organizar e preparar todo o caminho, ambiente e conteúdo a ser ministrado para o aluno. O caminho para transformar informações em conhecimento parte do educador e reflete no aluno, que, em contato com o ambiente e contexto adequados, naturalmente adquire conhecimento.

No quadro abaixo, apresentamos uma compilação dos principais métodos de ensino de línguas, destacando suas características distintivas e abordagens pedagógicas. Cada método oferece uma perspectiva única sobre como facilitar o aprendizado de uma língua estrangeira, refletindo diferentes teorias e práticas educacionais ao longo do tempo.

Quadro 2: Principais métodos de ensino de línguas

ABORDAGEM	CONCEPÇÃO DE LÍNGUA	CARACTERÍSTICAS	VISÃO DE PROFESSOR DE LE
Gramática e Tradução	Língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras.	• Ensino da LE pela língua materna; • Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema); • É uma abordagem dedutiva, partindo sempre	• Tem domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções; • Domina o conteúdo a ser ensinado; • Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);

		da regra para o exemplo;	
Método Direto	Língua é um sistema situacional / oral que exige do aluno um processo de indução em sua aprendizagem.	• A LE se aprende através da LE; • O estudante aprende por indução; • A língua materna nunca deve ser usada na sala de aula; • A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução; • O aluno deve aprender a "pensar na LE"; • A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas;	• Tem domínio da oralidade (fluência oral e boa pronúncia); • Faz a integração das quatro habilidades na seguinte sequência: ouvir, falar, ler e escrever; • A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua; • Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);
Método da Leitura	Língua é um sistema escrito que permite uma compreensão da cultura e literatura de outro povo.	• Procurava-se criar condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. • O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado; • Ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para compreensão; • O aluno deveria ser exposto diretamente à LE;	• Tem domínio da terminologia gramatical e um bom conhecimento das regras do idioma; • Faz uso predominantemente de uma única habilidade: ler; • Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);

Audiolingual	Língua é um processo mecânico de estímulo e resposta que por meio da repetição o aluno a adquire.	• Ênfase na língua oral (o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever); • Criação de laboratórios de línguas com gravações de falantes nativos (pronúncia perfeita); • A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta (repetição); • Preocupação em evitar que os alunos cometessem erros (análise contrastiva); • Perguntas eram desencorajadas; • A gramática era ensinada através da analogia indutiva.	• Tem domínio da oralidade (fluência oral e boa pronúncia); • É um exemplo a ser seguido pelo aluno; • Ênfase na oralidade (como principal função da língua); • Ocupa um lugar de maior destaque que o estudante (Visão vertical);
Abordagem Comunicativa	Prática social atrelada à comunidade que a usa (não existe fora do evento comunicativo que a constitui).	• Língua entendida como um conjunto de eventos comunicativos (funções); • Aprendizagem em espiral (do expoente linguístico mais simples ao mais complexo); • O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes; • Rejeição de diálogos artificiais (material	• O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador; • Faz uso das quatro habilidades (ler, escrever, ouvir, falar) em diferentes ordens segundo o objetivo do aluno; • O professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos estudantes, encorajando a participação e acatando sugestões;

		autêntico) e uso de diferentes textos; • Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades linguísticas nem restrições quanto ao uso da língua materna; • Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos;	• Predomínio de trabalhos em grupo;
--	--	---	---

Fonte: (Leffa, 1988, apud Rezende Jr., 2020, p. 28-29)

A evolução dos métodos de ensino de língua inglesa no Brasil reflete mudanças nas teorias de aprendizagem e linguísticas, assim como as demandas da sociedade e a crescente interconexão global, exigindo habilidades comunicativas cada vez mais desenvolvidas para o sucesso pessoal e profissional.

De acordo com Leffa (2012), ao analisar a evolução das abordagens de ensino de línguas, observa-se que, nas primeiras metodologias, como a Gramática e Tradução, o professor exercia um papel central na sala de aula. Com o tempo, esse papel foi se transformando, permitindo que o aluno conquistasse mais espaço e importância no processo educativo, especialmente com a abordagem comunicativa. O docente, antes visto como detentor de todo o conhecimento, passou a ser um orientador e colaborador, deixando de ocupar uma posição de destaque na frente da turma para se integrar mais aos alunos. Gradualmente, ele começou a compartilhar suas responsabilidades pedagógicas com diversos recursos de aprendizagem, como materiais impressos, laboratórios de línguas e tecnologias. Atualmente, essa dinâmica inclui também o ensino à distância, onde o professor interage mediado por tecnologias e monitores com os alunos.

No entanto, Couto (2016) critica a abordagem comunicativa por, apesar de se opor à perspectiva estrutural de língua, permitir a permanência de conteúdos tradicionais nos currículos sem questionar a diversidade e pluralidade linguística. Ele argumenta que, ao enfatizar as funções e usos da linguagem, essa abordagem acaba promovendo uma visão utilitária do ensino, negligenciando as diferentes vozes e relações de poder presentes nos discursos. Além disso, ao abordar aspectos culturais, a abordagem tende a reforçar estereótipos, o que limita uma compreensão mais aprofundada das complexidades culturais.

Assim, os métodos de ensino de línguas apresentados abrangem várias abordagens pedagógicas, desde as tradicionais até as mais recentes. Ao longo do tempo, esses métodos refletem não apenas as teorias linguísticas e educacionais predominantes, mas também as mudanças nas necessidades e expectativas dos alunos.

Observa-se uma progressão da ênfase na gramática e tradução para uma abordagem mais comunicativa e contextualizada, evidenciando uma maior valorização da competência comunicativa dos aprendizes. Além disso, a flexibilidade e adaptabilidade do método pós-moderno destacam a importância de considerar o contexto específico de ensino e as preferências individuais dos alunos. É importante reconhecer que não existe um método universalmente superior, e a escolha do método adequado depende de uma variedade de fatores, incluindo os objetivos de aprendizagem, o contexto educacional e as preferências do professor e dos alunos.

As críticas à abordagem comunicativa estão alinhadas com os primeiros modelos dessa metodologia e ajudam a refletir sobre uma versão mais crítica do ensino de línguas, conhecida como pedagogia do Pós-Método. Nesse sentido, Prabhu (1990, apud Menegazzo e Xavier, 2004) argumenta que a busca por um método ideal é uma ideia utópica, pois o sucesso de um curso depende de inúmeras variáveis que influenciam a aprendizagem do aluno. Essas variáveis podem ser relacionadas ao próprio aluno, como suas aspirações e estilo de aprendizagem, ao professor, incluindo sua motivação e habilidades, e à organização educacional, como objetivos e recursos disponíveis. Leffa (1988), ao discutir o modelo pós-método, enfatiza que a solução não é aceitar tudo que é novo sem critério nem se apegar rigidamente a um único método. Ele afirma que nenhuma abordagem detém toda a verdade e que a sabedoria reside em integrar o novo ao que já existe, adaptando-se ao contexto do docente e à sua experiência.

Assim, a pedagogia pós-método valoriza as particularidades locais e as características das pessoas envolvidas, e por isso não defende um conjunto fixo de procedimentos ou metas pré-estabelecidas. Isso significa que não existem treinamentos ou objetivos padronizados para todos os alunos ou professores; em vez disso, são adotadas abordagens didáticas que consideram as necessidades e as especificidades de cada situação. Portanto, a pedagogia pós-método envolve, segundo as palavras de Kumaravadivelu (2003)

A busca de uma alternativa para o método e não de um método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios. Segundo Kumaravadivelu (2003) a condição pós-método “empodera” os professores a construir teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem; reconhece o potencial do professor para lidar

com limitações impostas pelo contexto institucional e o professor como aquele que tem habilidade para desenvolver uma abordagem crítica que lhe permita a auto-observação, a auto-análise e a auto-avaliação, de forma a promover eficiência de seu trabalho, construindo a relação teoria e prática (Vieira-Abrahão, 2011, p. 160)

Em suma, o cenário dos métodos de ensino de línguas continua a evoluir com o desenvolvimento e refinamento de novas abordagens. No entanto, o foco central permanece na criação de ambientes de aprendizagem que promovam o desenvolvimento das habilidades linguísticas e comunicativas dos alunos, preparando-os para os desafios e oportunidades de um mundo cada vez mais globalizado.

Além disso, conforme observado por Leffa (2012), o papel do professor também passou por transformações ao longo do tempo. Anteriormente, o docente ocupava um estrado na frente dos alunos em posição superior; depois desceu do estrado, mas permaneceu ainda destacado na frente de todos; mais tarde saiu da posição de destaque e misturou-se com os alunos; com o tempo, dividiu suas tarefas pedagógicas com objetos e recursos de aprendizagem, incluindo material impresso, laboratórios de línguas e computadores; atualmente tem trabalhado também a distância, mediado por tecnologias e alunos monitores (Leffa, 2012, p. 404).

Conforme apontado por Leffa (2008), a formação de um professor de línguas estrangeiras vai além do domínio da língua ensinada; abrange também a ação pedagógica necessária para facilitar a aprendizagem na sala de aula. Concordamos com essa perspectiva e enfatizamos a importância de os professores de LE refletirem sobre como seus alunos aprendem e, a partir disso, adaptarem seus métodos de acordo com o público-alvo.

Acreditamos que os processos de formação inicial de professores devem visar a construção de profissionais reflexivos, críticos e comprometidos com a educação. Nesse sentido, é fundamental diferenciar "formação" de "treinamento", sendo o primeiro mais orientado para a reflexão e compreensão teórica subjacente às práticas pedagógicas, enquanto o segundo se limita a aspectos práticos imediatos. De acordo com Freire (1996), a reflexão é o movimento realizado entre o fazer e o pensar, entre o pensar e o fazer, ou seja, no “pensar para o fazer” e no “pensar sobre o fazer” (p. 42). Nesse sentido, a reflexão provém da curiosidade sobre a prática docente, uma curiosidade inicialmente ingênua, que, transformada em exercício constante, torna-se crítica.

Assim, a formação inicial de professores não pode ser apenas um processo de transmissão de técnicas e métodos; ela deve fomentar a capacidade dos futuros educadores de questionar, refletir e adaptar suas práticas de acordo com as necessidades e contextos

específicos. A reflexão crítica sobre a prática docente não só melhora a qualidade do ensino, mas também fortalece o comprometimento do docente com a transformação educacional e social. Portanto, é através da formação que proporciona espaços para essa reflexão que se constrói um profissional capaz de enfrentar os desafios da educação.

Nesse contexto, Nóvoa (2017) sugere que a formação de professores requer uma conexão com a sociedade e um entendimento das variadas realidades culturais que impactam a educação. Ele destaca que essa imersão nas experiências culturais enriquece os percursos formativos e acrescenta profundidade à prática profissional.

Esse processo de formação pode começar na teoria, adquirida durante a graduação, passando pela prática e experiência em sala de aula, e culminando em uma reflexão que alimenta e enriquece a teoria, iniciando um novo ciclo de desenvolvimento profissional. Portanto, é por meio desse ciclo contínuo de teoria, prática e reflexão que os professores podem aprimorar constantemente suas habilidades e abordagens pedagógicas.

2.4-A pedagogia do Pós-Método e o desenvolvimento da autonomia docente

Com a evolução das teorias pedagógicas e a crescente crítica aos normativos de ensino, surgiu a necessidade de repensar a prática docente. O reconhecimento de que a educação é um processo dinâmico, que ocorre em contextos multifacetados, levou à busca por alternativas mais flexíveis e sensíveis às realidades locais. A Pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu, 1994) surge como uma alternativa às pedagogias tradicionais baseadas em métodos fixos, propondo uma reflexão contínua sobre a prática docente, com foco no contexto imediato de ensino. A abordagem de Kumaravadivelu reconhece a diversidade das situações educacionais, ressaltando a importância de uma prática pedagógica flexível e adaptável, capaz de atender às necessidades dos alunos e ao contexto de ensino.

O principal princípio da Pedagogia do Pós-Método é que o ensino de línguas deve ser uma prática reflexiva, em que o professor, como agente ativo, adapta suas estratégias com base em sua experiência, conhecimento e no ambiente educacional, ao invés de seguir métodos rígidos e preestabelecidos.

A Pedagogia do Pós-Método pode ser entendida como uma nova abordagem para o ensino de línguas, caracterizando-se por três aspectos fundamentais. Primeiramente, ela não se configura como um método alternativo, mas como uma alternativa à própria noção de método fixo. Em segundo lugar, enfatiza a autonomia do professor, permitindo-lhe maior liberdade na construção de suas práticas pedagógicas. Por fim, adota um pragmatismo

fundamentado em princípios, que se diferencia do ecletismo por estabelecer uma relação mais crítica e consciente entre teoria e prática. Nesse contexto, os professores são incentivados a se tornar teóricos de suas próprias práticas, baseando sua compreensão na experiência, na formação e no intercâmbio de ideias com outros colegas. (Kumaravadivelu, 1994, apud Luís, 2023).

A pedagogia do pós-método é sustentada por três parâmetros principais, conforme Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006, apud Borges, 2019, p. 407-411). Abaixo, de maneira simplificada, expomos tais parâmetros:

Quadro 3: Parâmetros principais da pedagogia do Pós-Método (Kumaravadivelu)

Parâmetro	Definição	Implicações para o Ensino de Línguas
Particularidade	Refere-se à ideia de que o ensino deve ser contextualizado e específico para o ambiente onde ocorre.	O ensino de línguas deve ser moldado pelas características dos alunos, cultura local e recursos disponíveis. Não existe uma metodologia universal, cada contexto exige uma abordagem única.
Praticabilidade	Enfatiza o empoderamento do professor, que deve refletir e ajustar suas práticas pedagógicas com base na experiência e nos resultados observados.	O professor é incentivado a ser flexível, adaptando sua metodologia conforme o progresso e os desafios da sala de aula. A abordagem deve ser viável e funcional, considerando as limitações do contexto.

Possibilidade	Refere-se à transformação social e à consciência crítica sobre o impacto das práticas pedagógicas no ambiente educacional.	O professor deve ter uma visão crítica das questões sociopolíticas e culturais que afetam o ensino, utilizando suas práticas para promover mudanças e melhorias no processo educativo.
----------------------	--	--

Fonte: Grund, 2024

Nesse contexto, a autonomia do professor é um princípio fundamental na pedagogia do pós-método, pois ela é vista como essencial para transformar o papel do docente no contexto educacional. Para Kumaravadivelu (2001), a autonomia permite que o professor se liberte das limitações impostas pelos métodos tradicionais, podendo agir de maneira independente. Essa capacidade de agir de forma autônoma está ligada ao conhecimento profundo que o professor possui sobre a realidade de sua sala de aula e seus alunos. A autonomia, nesse sentido, não é apenas uma questão de liberdade, mas também de responsabilidade e competência profissional. Ao se tornar mais autônomo, o professor pode tomar decisões pedagógicas mais informadas e alinhadas com as necessidades do contexto em que atua.

É justamente essa autonomia que permite ao docente se tornar um teórico de sua própria prática. Kumaravadivelu (1994) afirma que a autonomia do professor deve ser acompanhada de uma postura reflexiva. Ou seja, o educador precisa analisar suas atividades pedagógicas, avaliá-las e, quando necessário, transformá-las, tornando-se, assim, um agente de mudanças dentro da sala de aula, com capacidade para ajustar sua prática de acordo com os desafios que encontra. Essa reflexão contínua é, portanto, essencial para a melhoria da prática docente e para o desenvolvimento de uma pedagogia mais eficaz e adaptativa.

Como o próprio autor coloca, "[t]eacher autonomy is so central that it can be seen as defining the heart of postmethod pedagogy" (Kumaravadivelu, 2001, p. 548). Isso nos leva a entender que, sem a autonomia, a pedagogia pós-método perde seu foco, pois ela depende da capacidade do docente de se adaptar e teorizar a partir de sua prática. Dessa forma, é fundamental que os professores sintam-se empoderados para tomar decisões pedagógicas baseadas em seus próprios conhecimentos e experiências.

Em consonância com esse raciocínio, Kumaravadivelu (1994, p. 30) enfatiza que "promover a autonomia do professor significa capacitá-lo e empoderá-lo para teorizar a partir de sua prática e praticar o que teoriza." Esse trecho nos faz refletir sobre a importância de um modelo pedagógico que valorize a prática reflexiva e a autonomia docente, criando um ambiente no qual o professor possa explorar e experimentar abordagens que atendam às necessidades específicas de seus alunos, ao invés de seguir rigidamente métodos preestabelecidos. Dessa maneira, a autonomia do professor não é apenas um meio de libertação, mas também um caminho para a inovação e o aprimoramento das suas práticas constantemente.

Entretanto, a implementação da Pedagogia do Pós-Método enfrenta diversos obstáculos, entre os quais as barreiras ideológicas, pedagógicas e socioprofissionais se destacam como as mais significativas. Kumaravadivelu (2006) aponta que a maior dificuldade reside na barreira ideológica, uma vez que ela envolve forças políticas, econômicas e culturais que reforçam a visão ocidental dominante e perpetuam um status quo colonial. Esse processo marginaliza o conhecimento local e limita a autonomia das regiões periféricas, criando um ciclo de dependência e subordinação.

A sobrecarga de responsabilidades, a estrutura burocrática do sistema educacional e a falta de valorização da profissão dificultam o desenvolvimento da autonomia e da reflexão crítica necessárias para uma prática docente independente e transformadora (Khodabakhshzadeh, Arabi, & Samadi, 2011; Kumaravadivelu, 1994). Além disso, o professor, como ser humano, pode ser influenciado por suas crenças e limitações pessoais, que afetam diretamente sua prática pedagógica.

Além disso, é crucial que os professores desenvolvam habilidades tecnológicas e linguísticas, especialmente aqueles que ensinam línguas estrangeiras ou segundas línguas, pois enfrentam desafios específicos relacionados à proficiência linguística (Chong & Cheah, 2009; Kitchen & Petrarca, 2016).

Embora as instituições possam adaptar esses modelos de acordo com seu contexto, o essencial é garantir que exista um equilíbrio entre os diferentes aspectos do ensino, com ênfase na reflexão contínua e na adaptação às mudanças do ambiente educacional.

Embora as instituições possam adaptar esses modelos conforme o seu contexto, é fundamental garantir que haja um equilíbrio entre os diversos aspectos da prática docente, com foco na reflexão contínua e na capacidade de adaptação às mudanças no ambiente educacional.

Neste contexto, o CLDP não se limita a fornecer suporte aos docentes, mas também cria um ambiente acessível de aprendizado, por meio dos cursos de formação oferecidos e das interações com outros instrutores. Isso possibilita que os professores aprimorem suas competências linguísticas, explorem novas metodologias de ensino e se atualizem sobre inovações tecnológicas para aplicar em suas aulas. Assim, favorece a troca de experiências e o desenvolvimento de uma prática docente mais reflexiva e autônoma, elementos essenciais para a implementação da Pedagogia do Pós-Método.

2.5-Relevância das Políticas Educacionais para o Ensino de Língua Inglesa

Ao analisarmos a legislação educacional, segundo a LDB No 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação –, em seu artigo 1º, é destacado que a educação abrange processos formativos que ocorrem na convivência humana, no trabalho e nas instituições de ensino, entre outros espaços. Ou seja, a LDB estabelece que a educação escolar deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Nesse sentido, torna-se justificável o ensino da língua inglesa, uma vez que aprender um idioma diferente da língua materna amplia as possibilidades de inserção cultural, social e profissional dos alunos. Contudo, é importante ressaltar que, apesar da legislação brasileira afirmar essa vinculação ao trabalho, a prática nem sempre reflete essa realidade, o que é visível em diversos âmbitos da educação brasileira.

Além disso, a separação entre teoria e prática na formação docente pode ser um obstáculo, com uma ênfase excessiva na teoria em detrimento da aplicação prática em sala de aula. A autora Silva (2022), em seu trabalho "*A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras*", aponta que a racionalidade técnica ainda permeia as abordagens metodológicas nas universidades, resultando em uma separação incongruente entre teoria e prática. A teoria recebe prioridade, enquanto a prática é relegada a um papel secundário, aplicada de maneira descontextualizada. Nesse modelo, considera-se suficiente que o professor possua conhecimento técnico na área específica que irá ensinar.

Essa problemática se relaciona com a discussão sobre práxis, um conceito mais tradicional, e praxiologia, que é um termo mais recente, na formação docente. Conforme Bronckart (2007, p. 20), a praxiologia se refere à maneira como os seres humanos se posicionam em diferentes contextos e organizam suas ações. Ele argumenta que a linguagem desempenha um papel crucial, ligando a ação comunicativa à ação praxiológica. Ao investigar escolas de formação de professores, Pimenta (1994) introduz a noção de práxis, um conceito

que busca superar a dicotomia entre teoria e prática. Para a autora, o estágio deve ser visto não apenas como uma atividade prática, mas como uma atividade teórica que instrumentaliza a práxis docente, entendida como a transformação da realidade.

Assim, o estágio se torna uma atividade curricular que envolve conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção, manifestando a práxis no trabalho docente nas salas de aula, nas escolas e na sociedade como um todo. A proposta de enxergar o estágio como uma “atividade teórica instrumentalizadora da práxis” (Pimenta, 1994, p. 121) fundamenta-se na ideia de que o professor é um intelectual em formação. Essa perspectiva abre caminho para uma investigação das práticas pedagógicas nas instituições educacionais, propondo uma reformulação do papel do professor como um intelectual que se desenvolve em um ambiente educacional dinâmico.

Dessa forma, a educação é entendida como um processo dialético, onde teoria e prática se inter-relacionam, permitindo uma compreensão mais profunda das práticas pedagógicas. Essa visão mais ampla do estágio enfatiza não apenas a instrumentalização técnica da função docente, mas também o caráter reflexivo do professor, que deve reconhecer a dimensão coletiva e social de sua profissão (Lima, 2001). Assim, a educação deve formar profissionais pensantes, capazes de refletir sobre suas práticas no contexto histórico e social em que atuam, um aspecto essencial no ensino de línguas, onde o professor deve dominar tanto o conteúdo linguístico quanto às habilidades pedagógicas necessárias para engajar os alunos e promover a aprendizagem efetiva.

Essa visão propõe uma reformulação do papel do professor: ele não é apenas um executor de tarefas, mas um intelectual em formação, que se desenvolve em um ambiente educacional dinâmico e histórico. As considerações de Lima complementam a perspectiva apresentada por Pimenta. Ela destaca que a visão abrangente do estágio não se limita à mera aplicação técnica do conhecimento docente, mas também enfatiza a importância de o professor ser um profissional pensante. Isso significa que os educadores devem ser capazes de refletir sobre suas práticas, reconhecendo o contexto histórico e social em que atuam.

Essa realidade se manifesta de maneira bastante perceptível no curso de Letras da FCL de Assis, especialmente no que diz respeito aos estudantes que se preparam para se tornarem educadores de línguas estrangeiras. Nessa situação específica, todos os alunos que estão aprendendo diferentes línguas estrangeiras frequentam juntos as disciplinas de Metodologia de Ensino, fazendo parte do currículo o estágio supervisionado de Língua e Literatura Estrangeira I, II, III e IV, dividindo uma mesma sala de aula para todas as seis línguas estrangeiras. No entanto, diversos desafios surgem, por exemplo: o docente responsável pela

disciplina muitas vezes enfrenta dificuldades em abordar textos teórico-metodológicos para todas as línguas devido às barreiras linguísticas. Frequentemente, é comum não haver possibilidade de oferecer correções ou apoio individualizado aos alunos durante atividades voltadas para cada língua, dada a quantidade elevada de estudantes presentes na sala.

O Projeto Político Pedagógico do curso de Letras ressalta que “a presença da Prática do Componente Curricular nas disciplinas tem por objetivo aprofundar estudos realizados pelos alunos, referentes à profissionalização no magistério do Ensino Fundamental e Médio”. O exposto acima dá enfoque na prática pedagógica, uma vez que, ainda de acordo com o documento, os alunos são incentivados a observar e analisar material didático, investigando os conceitos de língua, como a distinção entre língua como sistema homogêneo e heterogêneo. Além disso, a discussão sobre abordagens sincrônicas e diacrônicas dos fatos de língua, bem como atividades de reescrita e análise da relação entre fala/oralidade e escrita/letramento, visam fortalecer a formação crítica dos futuros educadores.

Nesse contexto, diante das restrições impostas pelo programa de estudos do curso de Letras e da escassez de contratação de professores, a ação extensionista CLDP desempenha um papel de agente facilitador e impulsionador da formação inicial. Os alunos têm a oportunidade de vivenciar suas primeiras experiências como educadores, participando de estágios supervisionados e recebendo orientação tanto de professores da língua estrangeira em curso na graduação quanto de professores de metodologia, além de seus colegas, uma vez que as aulas são ministradas em duplas e ocorrem reuniões com a finalidade de auxiliar os professores em formação em suas aulas.

Segundo Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima (2004), o estágio deve ser entendido como um espaço de conhecimento que transcende a sua visão tradicional como uma atividade prática. Elas afirmam que essa experiência se configura na interação entre os cursos de formação e o ambiente social em que se realizam as práticas educativas, podendo, ainda, servir como uma oportunidade para a pesquisa.

Ao mesmo tempo em que este é um espaço articulado à pesquisa científica, a sua importância em espaços de formação se reflete na necessidade das universidades em garantir uma produção intelectual institucionalizada, conforme preconizado pelo Artigo 52 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996). Paralelamente, a Resolução n.º 10 (Brasil, 2007) estabelece a existência de programas de Iniciação Científica como indicador para credenciamento e credenciamento dos Centros Universitários. Esses referenciais se concretizam no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), um instrumento de planejamento estratégico que define os princípios, objetivos e ações das instituições.

Na prática pedagógica, a pesquisa e a extensão são elementos importantes. A Iniciação Científica, em particular, é um importante instrumento para alcançar os objetivos da Educação Superior, fornecendo aos alunos de graduação uma introdução à vida acadêmica e aos requisitos da pesquisa. Esta, entendida como prática científica e ação pedagógica, fortalece a relação entre ensino e pesquisa, integrando teoria e prática e contribuindo para a construção de conhecimento dinâmico e crítico. Uma pedagogia da pesquisa, inserida na educação como prática filosófico-histórico-social e transformadora, promove a inter-relação entre professor e aluno no processo de produção de conhecimento.

O professor orientador desempenha um papel fundamental nesse contexto, combinando as ações de ensinar e pesquisar, conforme delineado por Bachelard (2000). Essa abordagem pedagógica visa situar os alunos como sujeitos críticos, capazes de problematizar o conhecimento e gerar novas questões, contribuindo assim para o avanço da ciência e dos métodos científicos.

Diante das reflexões sobre as políticas educacionais e os desafios enfrentados na formação de professores, especialmente no contexto do ensino de línguas estrangeiras, e aqui, especificamente da língua inglesa, é importante buscar um equilíbrio entre teoria e prática. Segundo Freire (1996, p. 39), "[...] o importante é que a reflexão seja um instrumento dinamizador entre teoria e prática". Portanto, pensar e refletir não são suficientes; é essencial que essa reflexão conduza o profissional a uma ação transformadora, instigando-o a questionar seus desejos, vontades e histórias. Esta dinâmica é notável em cursos como o de Letras da FCL de Assis, onde estudantes de diversas línguas estrangeiras enfrentam esse desafio.

Nesse contexto, iniciativas extensionistas como o CLDP desempenham um papel importante ao impulsionar a formação inicial dos futuros professores, oferecendo experiências práticas e orientação adequada. Dessa forma, esse ambiente contribui significativamente para superar as barreiras enfrentadas ainda durante o processo formativo. No entanto, é fundamental ressaltar que tais iniciativas devem estar integradas à pesquisa científica, pois, a combinação de pesquisa e extensão fortalece a interação entre ensino e pesquisa, promovendo o desenvolvimento de um conhecimento crítico.

Nesse sentido, a pedagogia da pesquisa emerge como uma abordagem imprescindível, inserida em uma perspectiva filosófico-histórico-social e transformadora. Essa abordagem promove a inter-relação entre professor e aluno, capacitando os estudantes a se tornarem sujeitos críticos capazes de problematizar o conhecimento e contribuir para o avanço da ciência. Segundo Bourdieu, Chamboredon e Passeron em *A Profissão do Sociólogo* (1999), a

pedagogia da pesquisa sugere que aprender a realizar pesquisa não se resume à obediência de regras preestabelecidas, mas envolve o testemunho sistemático e o acompanhamento das atividades de pesquisa. Assim, fica evidente que, ao adotar uma pedagogia da pesquisa, as instituições de ensino podem criar um ambiente propício para a construção de conhecimento e formação de profissionais críticos.

Capítulo 3- Contornos metodológicos do estudo empreendido

Para conduzir a presente pesquisa, com o intuito de responder a pergunta: "No contexto da formação pedagógica do professor de LE, como se dá o processo de colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis nas ações de seleção de materiais, organização, compartilhamento e implementação dos mesmos em suas aulas?"

Adotamos a metodologia qualitativa, com base no estudo de caso, como proposto por Lüdke e André (2011). O objetivo é entender as práticas dos professores em relação ao desenvolvimento e uso de materiais didáticos, além de avaliar como a ação extensionista do CLDP impacta suas abordagens pedagógicas, por isso a escolha pela abordagem qualitativa, dada a sua capacidade de explorar, descrever e interpretar fenômenos no contexto em que ocorrem, permitindo uma compreensão aprofundada das interações sociais e dos processos envolvidos na produção e uso de materiais didáticos.

Seguindo essa linha, adotamos diferentes técnicas de coleta de dados, como entrevistas por meio de questionários e observação das aulas, conforme discutido por Martins (2004), Yin (2001) e Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009). As entrevistas nos permitiram explorar as percepções e experiências pessoais dos instrutores, enquanto os questionários forneceram dados sobre suas práticas pedagógicas.

Ao analisar as informações coletadas, buscamos identificar padrões e desafios enfrentados pelos professores no desenvolvimento e uso de materiais didáticos, além de entender o impacto da ação extensionista do CLDP em suas práticas. Essa abordagem contribui para uma compreensão do contexto de ensino e das necessidades dos docentes em formação, fornecendo subsídios para o desenvolvimento de um repositório de materiais didáticos que possa apoiar a prática docente neste contexto.

3.1 Investigação Qualitativa: Um Estudo de Caso sobre as Práticas Pedagógicas no CLDP

Tendo em vista a questão norteadora de nosso estudo, “No contexto da formação pedagógica do professor de LE, como se dá o processo de colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis nas ações de seleção de materiais, organização, compartilhamento e implementação dos mesmos em suas aulas?”. A escolha pela observação de turmas específicas foi realizada com a autorização dos instrutores de língua inglesa, uma vez que nem todos autorizaram a observação das aulas ou não recebemos resposta. Para a

coleta de dados, utilizamos métodos tradicionais da pesquisa qualitativa, especificamente questionários e a observação das aulas. Os roteiros foram revisados e aprovados pelo Comitê de Ética, conforme o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) número 78233624.0.0000.5402.

No desenvolvimento da investigação sobre as práticas pedagógicas de ensino de língua inglesa, adotamos a metodologia qualitativa, considerando um estudo de caso (Ludke e André, 2011) do objeto aqui explicitado, realizado com os instrutores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores. A pesquisa qualitativa é definida por Martins (2004) como aquela que privilegia a análise de microprocessos, através do estudo das ações sociais, individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados, e caracterizada pela heterodoxia no momento da análise com foco no estudo de caso.

De acordo com Triviños (1987), o estudo de caso é uma categoria de pesquisa que se concentra na análise detalhada de uma unidade específica, visando compreendê-la de forma aprofundada. No contexto da presente pesquisa, essa unidade é o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), um ambiente de ensino de línguas e formação docente, nessa pesquisa, especificamente o ensino de língua inglesa, que será analisado para entender as dinâmicas e características específicas presentes na ação extensionista. O estudo de caso tem como objetivo explorar não apenas as escolhas de materiais utilizados pelos instrutores, mas também o contexto em que esses materiais são aplicados, levando em conta fatores como o ambiente físico, as interações entre instrutores e alunos, e os aspectos institucionais que influenciam o processo pedagógico.

De acordo com Yin (2001), ela é descrita como um método de pesquisa que utiliza, geralmente, dados qualitativos, coletados a partir de eventos reais, com o objetivo de explicar, explorar ou descrever fenômenos atuais inseridos em seu próprio contexto. Ou seja, possibilitando a observação de diferentes perspectivas dos professores licenciandos analisados e o compartilhamento de tais resultados, os quais pretendemos compartilhar.

Com base nos objetivos da pesquisa proposta, que busca investigar os materiais didáticos produzidos no âmbito da ação extensionista, optamos pela abordagem qualitativa, visto que essa metodologia permite uma compreensão mais profunda e contextualizada dos fenômenos em estudo. Além disso, o processo de análise e interpretação dos dados coletados envolve a organização das informações, visando identificar padrões e desafios enfrentados pelos professores. A partir dessas análises, será possível avaliar o impacto do CLDP em suas práticas pedagógicas, fornecendo perspectivas relevantes para a criação do repositório de materiais didáticos e auxiliar em suas práticas docentes. Assim, ao aplicar tais métodos no

contexto do CLDP, espera-se não apenas identificar padrões e desafios nas práticas pedagógicas dos professores, mas também contribuir para a suas práticas docentes.

Dessa forma, o pesquisador, os participantes da pesquisa e o ambiente estudado desempenham papéis fundamentais no desenvolvimento do trabalho. A ênfase está em compreender a situação em sua totalidade, descrevendo-a de forma detalhada e destacando os diversos significados atribuídos pelos participantes. Isso permite que o leitor avalie se as interpretações feitas podem ser aplicadas de forma mais ampla, com base na consistência teórica e na plausibilidade dos argumentos apresentados (André e Gatti, 2014, p. 05).

Assim, a escolha desse tema está diretamente ligada à nossa experiência prévia com o CLDP durante a graduação, quando observamos uma lacuna na sistematização dos materiais utilizados nas aulas de Língua Estrangeira, bem como na compreensão geral dos processos de produção e organização desses materiais. Através deste estudo, buscamos preencher essa lacuna, fornecendo uma análise detalhada e contextualizada dos desafios e práticas no âmbito do ensino de línguas estrangeiras no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Portanto, ao optar pela metodologia qualitativa, especificamente o estudo de caso, esperamos obter uma compreensão mais completa dos fenômenos em estudo, permitindo não apenas a descrição, mas também a interpretação e explicação dos processos envolvidos na produção e execução de materiais de ensino de Língua Estrangeira no contexto específico do CLDP.

O objetivo geral deste estudo é realizar uma análise dos materiais de inglês produzidos no contexto da ação extensionista CLDP, com a intenção de organizar um repositório digital no Google Sala de Aula que permita a preservação e o compartilhamento desses recursos educacionais. Esse processo não se limita apenas à organização e estruturação dos materiais, mas também envolve a preservação de seu conteúdo ao longo do tempo, garantindo sua longevidade e acessibilidade. Após essa fase, a etapa seguinte visa facilitar o compartilhamento dos materiais, promovendo sua ampla utilização por futuros instrutores de língua inglesa.

Diante disso, para alcançar esse objetivo, desenvolvemos um repositório virtual, que funcionará como uma plataforma centralizada para armazenar, gerenciar e disponibilizar os recursos educacionais de forma acessível, atendendo às necessidades dos instrutores. Além disso, a análise da eficácia desses materiais foi complementada por observações realizadas nas aulas ministradas pelos instrutores, com o intuito de avaliar a aplicabilidade dos materiais em relação aos objetivos de aprendizagem estabelecidos, ao nível de conhecimento dos alunos e ao progresso observado nas aulas.

Em vista disso, as observações foram realizadas exclusivamente nas turmas cujos instrutores forneceram autorização prévia por e-mail, garantindo que as interações acontecessem em conformidade com as normas éticas de pesquisa. O quadro a seguir apresenta os objetivos do estudo e os instrumentos utilizados para a coleta de dados, alinhados à abordagem metodológica da pesquisa.

Quadro 4: Objetivos da pesquisa e instrumentos de coleta

PERGUNTA DE PESQUISA:	No contexto da formação pedagógica do professor de LE, como se dá o processo de colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis nas ações de seleção de materiais, organização, compartilhamento e implementação dos mesmos em suas aulas?	
Objetivo Geral:	Realizar uma análise dos materiais de inglês produzidos no âmbito da ação extensionista, CLDP, visando a organização de um repositório (google sala de aula), preservação e compartilhamento dos recursos educacionais.	
OBJETIVOS	INSTRUMENTO DE COLETA	DESCRIÇÃO DO INSTRUMENTO
a) Observar as questões que emergem durante a elaboração de materiais para as aulas de língua inglesa nos níveis de Língua Inglesa ofertados no CLDP da FCL/Assis, abordando as concepções de linguagem, abordagens pedagógicas e abordagens culturais;	a)Entrevista com a supervisora de Língua Inglesa e b)Questionário de perguntas para os instrutores	Entrevistas e questionários semi-estruturados utilizados para explorar as perspectivas dos envolvidos sobre as questões emergentes na elaboração de materiais, focando em linguagem, pedagogia e cultura.
b) Analisar de que maneira os professores em formação	Observação e acompanhamento de três	A observação direta das aulas permite registrar

inicial fazem a seleção de conteúdos, recursos e preparam suas aulas nos cursos de língua inglesa oferecidos pelo CLDP;	turmas durante o primeiro semestre de 2024	aspectos como a seleção de conteúdos, uso de recursos e estratégias de ensino dos professores. As observações foram documentadas em um diário, possibilitando uma análise qualitativa das práticas pedagógicas.
c) Identificar o potencial do material produzido para serem aplicados em diferentes contextos, tanto remotamente quanto presencialmente, incluindo situações excepcionais;	Coleta e avaliação de materiais didáticos criados para o ensino de língua inglesa.	A análise dos materiais didáticos elaborados considera aspectos como clareza e adaptabilidade. Os dados são organizados para avaliar a flexibilidade e aplicabilidade dos recursos produzidos em diversos contextos.
d) Contribuir para o compartilhamento e preservação de materiais digitais distintos, fortalecendo a relevância da partilha de conhecimento e dos recursos educacionais disponíveis.	Coleta das aulas dos professores em seus Google Sala de Aula próprios e criação de um espaço colaborativo na mesma plataforma para todos os instrutores.	Utilização do Google Sala de Aula para compartilhar os materiais coletados, permitindo que instrutores acessem e compartilhem recursos educacionais, promovendo a colaboração.

Fonte: Grund, 2024

Para esclarecer melhor os passos metodológicos da pesquisa, abaixo apresentamos uma descrição dos instrumentos e do processo de coleta de dados:

(a) Entrevista com a Supervisora de Língua Inglesa e Questionário para os Instrutores

A primeira etapa envolveu a realização de entrevistas e a aplicação de questionários semi-estruturados. As entrevistas foram conduzidas com a supervisora de Língua Inglesa do CLDP para obter uma visão geral das práticas pedagógicas e dos processos de elaboração de materiais didáticos no programa. Durante a entrevista, foram abordadas questões sobre as concepções de linguagem, abordagens pedagógicas e culturais que influenciam a produção e escolha dos materiais. Além disso, o questionário foi enviado aos instrutores de Língua Inglesa, com o objetivo de explorar suas perspectivas sobre as questões emergentes na elaboração de materiais, focando nos aspectos de linguagem, pedagogia e cultura. A aplicação desses instrumentos foi feita de forma a garantir um entendimento profundo das escolhas dos instrutores, além de identificar os desafios que enfrentam na criação e organização dos materiais para as aulas.

A partir dos dados coletados, foi possível mapear as práticas pedagógicas dos instrutores e compreender suas necessidades, as quais foram levadas em consideração na criação do repositório de materiais didáticos. As informações extraídas das entrevistas e questionários proporcionaram uma visão aprofundada sobre os critérios adotados pelos instrutores na seleção e organização dos materiais, além de revelar como essas escolhas se alinham às suas abordagens pedagógicas.

(b) Observação das aulas

A observação das aulas foi o segundo instrumento de coleta utilizado. Durante o primeiro semestre de 2024, foram observadas três turmas do CLDP (1 turma de Básico I, 1 turma de Básico II e 1 turma de Pré-intermediário), as quais os instrutores haviam autorizado a participação da pesquisadora. Durante as observações, o foco foi registrar os aspectos relativos à seleção de conteúdos, uso de recursos e estratégias pedagógicas dos professores, dessa forma, a observação se concentrou em como os materiais desenvolvidos pelos instrutores eram aplicados em sala de aula e como o contexto das aulas (presenciais e remotas) influenciava a utilização desses recursos.

Essas observações foram documentadas em um diário de campo, no qual foram anotadas impressões detalhadas sobre os procedimentos pedagógicos utilizados pelos instrutores. A partir dessas anotações, foi possível realizar uma análise qualitativa das práticas

pedagógicas e identificar padrões de comportamento no uso dos materiais, além de perceber a adaptação dos conteúdos às necessidades dos alunos.

Nesse processo de coleta nos pautamos no que assevera Vilela (2016) sobre a pesquisa qualitativa, segundo esse autor, a investigação de base qualitativa tem como foco principal a interpretação do fenômeno que se observa, tendo como objetivos principais a observação, a descrição, a compreensão e o significado. As hipóteses, por sua vez, são concebidas após a observação. Portanto, o pesquisador, que é também o observador, tende a observar o processo de maneira aprofundada.

(c) Materiais Didáticos Produzidos pelos instrutores

A terceira etapa envolveu a coleta dos materiais didáticos criados pelos instrutores para o ensino de Língua Inglesa. Essa análise considerou diferentes aspectos dos materiais, como clareza, adaptação a diferentes contextos e aplicabilidade tanto em aulas presenciais quanto remotas. A análise foi feita a partir da observação das aulas e do exame dos materiais presentes nas plataformas utilizadas pelos instrutores, como o Google Sala de Aula. O objetivo era verificar como os materiais se ajustavam a diferentes cenários e como poderiam ser modificados ou melhorados para atender às necessidades pedagógicas.

(d) Criação e utilização do repositório de materiais didáticos

Como parte da investigação, um repositório de materiais didáticos foi criado no Google Sala de Aula. Esse repositório foi projetado para ser um espaço colaborativo, no qual os instrutores de Língua Inglesa poderiam armazenar, organizar e compartilhar os materiais que produziam. O uso do Google Sala de Aula foi fundamental, pois permitiu que os instrutores tivessem fácil acesso aos recursos educacionais, pudessem colaborar entre si e também garantisse a preservação e acessibilidade dos materiais ao longo do tempo.

A coleta dos materiais foi realizada diretamente nas plataformas dos instrutores, com o devido consentimento, e, em seguida, organizamos os recursos de forma que pudessem ser facilmente acessados e compartilhados. A criação do espaço colaborativo foi vista como uma forma de promover a troca de experiências e facilitar o compartilhamento de recursos, atendendo às necessidades identificadas nas entrevistas e observações. Essa plataforma, além de permitir o armazenamento seguro, também funcionou como um ambiente para a troca de práticas pedagógicas e o fortalecimento da colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa.

3.2- Instrumentos de coleta e análise de dados

Para a coleta de dados, conforme explicitado acima, utilizamos a entrevista semiestruturada com a supervisora de língua inglesa, que começou no segundo semestre de 2024, optamos por essa escolha, uma vez que essa professora foi contratada especificamente para atender às demandas do CLDP, acompanhando mais diretamente as turmas de inglês.. Além disso, aplicamos um questionário elaborado no Google Forms aos instrutores durante o segundo semestre de 2024. Também realizamos a observação das aulas no primeiro semestre do mesmo ano, bem como analisamos os materiais produzidos pelos professores em formação.

Quadro 5: Metodologia de coleta de dados

Objetivo (a)	Coletar informações sobre o conhecimento, as crenças, as emoções e as expectativas dos instrutores de Língua Inglesa em relação aos materiais didáticos que utilizam em suas aulas.
Objetivo (b)	Investigar como os instrutores participam na busca e desenvolvimento de materiais didáticos, suas práticas de compartilhamento e os obstáculos que enfrentam na seleção e avaliação desses recursos.

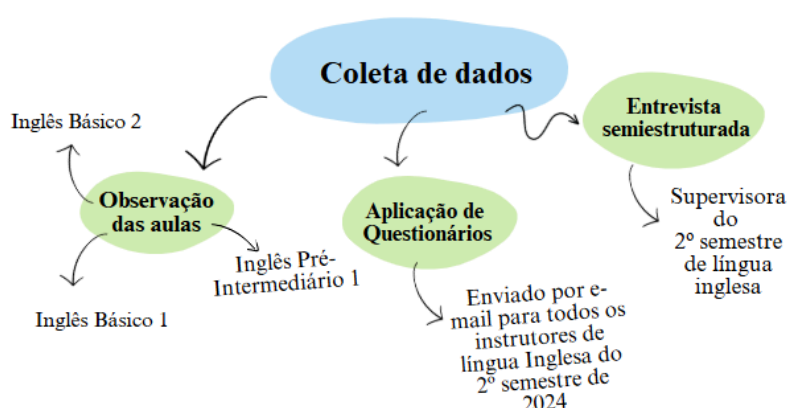
Fonte: Grund, 2024

As questões abordadas incluíram: a produção própria de materiais ou a utilização de recursos de terceiros, a frequência na busca por novos materiais didáticos, a consideração do nível de aprendizagem dos alunos e o ajuste dos materiais às suas necessidades, os critérios de seleção de materiais, as preferências de formato para acesso aos materiais, a avaliação da qualidade dos recursos disponíveis, as dificuldades encontradas na busca ou no desenvolvimento de materiais, a prática de compartilhar materiais com outros professores e as motivações ou inseguranças relacionadas a essa troca, além de sugestões para a criação de um repositório de materiais didáticos.

A elaboração do questionário ocorreu via Google Forms, e essa escolha deu-se pela ferramenta ser utilizada de modo *online*, enviada por *e-mail* e respondida facilmente por meio de um *link*. Além disso, o questionário foi revisado pela supervisora de Língua Inglesa. Vale ressaltar que a participação da pesquisadora nas reuniões de supervisão,

realizadas duas vezes por mês às quintas-feiras, facilitou a obtenção das respostas. Apenas uma professora não respondeu, mas os outros dois instrutores que atuam na mesma sala participaram.

O segundo instrumento foi a entrevista semiestruturada, feita presencialmente com a supervisora de Língua Inglesa, professora Mel², doravante M. Novamente, ressaltamos que a supervisora assumiu a supervisão de língua inglesa durante o segundo semestre de 2024, um trabalho que leva tempo para auxiliar os professores, orientá-los adequadamente e ajudá-los no processo de aprimoramento contínuo. A adaptação a esse papel exige uma compreensão gradual das dinâmicas das turmas e das necessidades dos professores, o que implica em um acompanhamento mais atento e sistemático ao longo do tempo. Por esse motivo, algumas percepções dos instrutores e da supervisora podem apresentar discrepâncias, dado o processo gradual de adaptação da supervisora ao seu novo papel e a dinâmica das turmas, o que pode resultar em diferentes entendimentos sobre as práticas pedagógicas adotadas.



Quadro 6: métodos de coleta de dados

Entre os objetivos da entrevista com a supervisora, destacamos: (a) explorar a percepção da mesma sobre os materiais didáticos: compreender como os materiais didáticos refletem diferentes contextos culturais e históricos no ensino da língua inglesa; (b) analisar a abordagem cultural: investigar como os materiais abordam temas culturais, suas limitações e as possibilidades de resignificação por parte dos instrutores; (c) identificar

² : Nome fictício utilizado para preservar a identidade da supervisora mencionada.

mudanças na formação dos instrutores: avaliar como os processos de formação pedagógica influenciam a seleção e uso dos materiais didáticos pelos instrutores.

Outro recurso utilizado para a coleta de dados foi o Google Sala de Aula de cada turma. A pesquisadora ingressou na plataforma após solicitar acesso por e-mail aos instrutores, que, em seguida, enviaram o convite diretamente. A partir de cada Google Sala de Aula específico de cada turma, buscamos reunir os materiais didáticos produzidos pelos instrutores, com a finalidade de criar um espaço centralizado para armazenar todos os documentos em um único lugar.

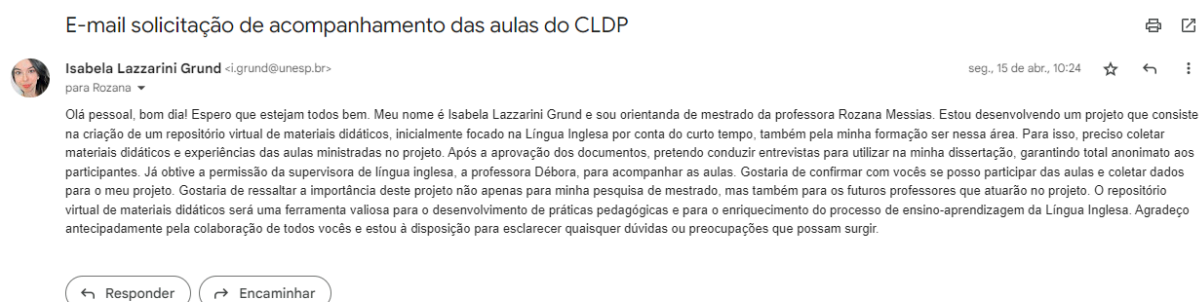


FIGURA 1- E-mail de solicitação para participação das aulas enviado aos instrutores

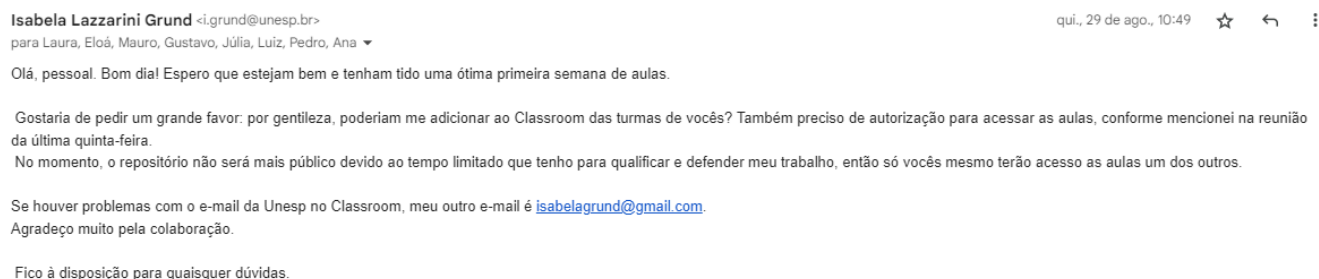


FIGURA 2- E-mail de solicitação para participação do Google Sala de Aula enviado aos instrutores

No primeiro contato com a supervisora no início do semestre de 2024, nos foi solicitado que entrássemos em contato diretamente com a bolsista de língua inglesa. A bolsista, então, fez a mediação e encaminhou o e-mail aos professores.

Nesse primeiro momento, apenas três turmas nos permitiram acompanhar suas aulas:

1. **Inglês Básico 1:** Terças e quintas, das 14:00 às 15:30
2. **Inglês Pré-Intermediário 1:** Terças e quintas, das 15:30 às 17:00

3. **Inglês Básico 2:** Segundas e quartas, das 14:00 às 15:30

Recebemos uma resposta negativa em relação à observação das aulas online do Inglês Básico 1, e uma das turmas não respondeu. Durante o segundo semestre, a professora Mel assumiu a supervisão da língua inglesa, conforme já expusemos anteriormente, realizando reuniões regulares a cada duas semanas. Nessas reuniões, ela buscava discutir o andamento das aulas, compartilhava experiências e promovia um ambiente colaborativo entre os instrutores.

Além disso, demonstrou comprometimento em facilitar a nossa integração no ambiente, além de ressaltar a importância de compartilhamento e o apoio mútuo entre os instrutores, o que resultou em um fluxo de informações mais aberto e produtivo. Essa mudança foi essencial para que pudéssemos aprofundar nossa pesquisa e garantir uma análise das práticas pedagógicas dos instrutores.

Assim, durante o segundo semestre de 2024, fomos integradas ao ambiente do Google Sala de Aula de todas as turmas de inglês ofertadas. Dentre essas turmas, duas possuíam quatro instrutoras novas: a turma de Inglês Básico 1 online e a turma de Inglês Básico 1 presencial.

Além disso, houve uma mudança no bolsista da língua inglesa; no entanto, o novo bolsista já atuava anteriormente no projeto. Vale ressaltar que a experiência prévia no projeto é um dos pré-requisitos para a escolha dos bolsistas, evidenciando a importância do comprometimento e da responsabilidade.

Enfatizamos que, conforme regras do próprio CLDP, a organização das turmas é realizada com base na demanda e procura dos alunos, por meio de contato com os instrutores e a secretaria, além da disponibilidade dos instrutores.

Quadro 7: Registro de turmas

Aspecto	Primeiro Semestre	Segundo Semestre
Acompanhamento da Pesquisadora	Acompanhamento e observação das aulas de 3 turmas, sendo elas: Básico 1, Pré-Intermediário 1, Básico 2	Integrada ao Google Sala de Aula de todas as turmas
Total de Turmas de Inglês	2 turmas de Básico (online e presencial)	2 turmas Básico 1 (online e presencial)

	2 turmas de básico 2 1 turma de Pré-Intermediário 1	3 turmas de Básico 2 1 turma de Pré-Intermediário 2
Mudanças observadas	Falta de acompanhamento por parte da bolsista e supervisora	Acompanhamento da supervisora a cada duas semanas e novo bolsista

Fonte: Grund, 2024

Após a apresentação dos instrumentos de coleta de dados, que incluíram detalhes sobre os participantes da pesquisa e os objetivos de cada ferramenta utilizada, passaremos à análise dos materiais obtidos. Essa primeira análise focou nas dinâmicas que ocorreram nas turmas e nas mudanças entre o primeiro e o segundo semestre, observadas pela pesquisadora. Essa etapa foi fundamental para compreender as interações entre os agentes envolvidos (instrutores, supervisora e pesquisadora). Da mesma forma, foi possível acompanhar as alterações dos instrutores atuantes e a organização das turmas. Outro fator que demonstrou relevância foi a observação da melhoria do processo de supervisão, a partir da contratação de um professor colaborador, com dedicação exclusiva às atividades do CLDP.

Capítulo 4- Análise dos dados coletados

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados, ressaltando que a dinâmica das aulas refletem não apenas o conteúdo curricular, mas também as características sociais e culturais dos educadores e alunos envolvidos. O perfil dos instrutores, predominantemente do período diurno, e as dificuldades enfrentadas em ambientes que demandam a implementação prática de conhecimentos são temas centrais que perpassam as discussões sobre a educação. Além disso, as variações nas experiências dos alunos, que abrangem desde adolescentes até adultos mais velhos, destacam a necessidade de adotar abordagens pedagógicas diversificadas. Neste contexto, a prática docente é desafiada a promover um ambiente inclusivo, que valorize a diversidade e favoreça a construção do conhecimento. A análise das aulas de inglês nos três diferentes níveis revela a importância de metodologias ativas, como o uso de *realias* e atividades dinâmicas, que não apenas facilitam o aprendizado, mas também estimulam a interação e a confiança dos alunos na comunicação em língua estrangeira. Nesse contexto, conforme Smith (1999, p.1), “*realia* não é apenas uma série de artefatos que descrevem os costumes e tradições de uma cultura, mas também é um conjunto de materiais didáticos que facilitam a simulação de experiência na cultura-alvo”. A seguir, exploraremos essas questões de maneira mais profunda, destacando a relevância da afetividade no processo pedagógico e as estratégias utilizadas pelos educadores para atender às necessidades de seus alunos.

Em seguida, a entrevista com a supervisora de língua inglesa traz uma perspectiva de orientação sobre esses desafios e práticas. Ela enfatiza a importância do suporte contínuo aos instrutores, destacando como a supervisão pedagógica pode contribuir para o desenvolvimento profissional e a reflexão crítica sobre a prática docente. Além disso, os instrutores compartilham suas experiências, abordagens e desafios, proporcionando uma visão abrangente sobre como os materiais didáticos são selecionados e adaptados. Por fim, as sugestões para a criação de repositórios de materiais didáticos evidenciam a necessidade de um espaço colaborativo que facilite o acesso e o compartilhamento de recursos, promovendo uma prática pedagógica mais integrada. Através desta análise, pretendemos identificar não apenas as estratégias adotadas, mas também as oportunidades de melhoria que podem ajudar no processo de formação dos professores de língua inglesa no contexto do CLDP de Assis.

4.1- Perfil dos Instrutores e Desafios no Ensino de Língua Inglesa: Reflexões sobre Metodologias e Diversidade no CLDP da UNESP de Assis

O quadro abaixo apresenta informações sobre os instrutores das turmas observadas, incluindo seus respectivos anos de graduação e os projetos nos quais estiveram envolvidos. Essas informações ajudam a contextualizar a experiência e a formação de cada um, fornecendo uma visão geral sobre o percurso acadêmico dos licenciandos.

Quadro 8: Caracterização dos instrutores e envolvimento em projetos

Turma	Instrutores	Ano de Graduação	Projetos Participados
Básico 1 Terça e Quinta (15h30-17h00)	L.F e B.S.	Terceiro ano-diurno	Não participam de outros projetos
Básico 1 Online Segunda e Quarta (17h00-18h30) - Online	J.F. e J.S.	Terceiro ano-diurno	Não participaram de outros projetos, uma das instrutoras trabalha em uma escola particular de inglês
Básico 2 Terça e Quinta (14h00-15h30)	G.S e M.R.	Terceiro ano-diurno	Uma das instrutoras também participa do projeto PIBID
Básico 2 Segunda e Quarta (17h00-18h30)	L.V. e P.S.	Terceiro ano-diurno	Um dos instrutores também participa do projeto PIBID
Básico 2 Segunda e Quarta (14h00-15h30)	A.D. e G.S.	Quarto ano-diurno	Ambos participam do PIBID, a instrutora A.D. também dá aulas

			no PELT, no município de Tarumã
Pré-intermediário 2 Terça e Quinta (15h30-17h00)	E.B. e M.M.	Terceiro ano-diurno	Ambos participam do PIBID

Fonte: Grund, 2024

Em relação ao fato de que todos os instrutores que atuam nas turmas de inglês no CLDP estudarem no período diurno, Terribili Filho e Nery (2009) analisam a divisão dos cursos por áreas e destacam alguns problemas associados à oferta de cursos de humanidades no período noturno. Esses problemas incluem: “(a) a oferta restrita de cursos desejados pelos jovens apenas nesse período; (b) a dificuldade em obter transporte coletivo; (c) a redução da disponibilidade de infraestrutura na instituição, como acesso a bibliotecas e departamentos que muitas vezes operam em horário comercial; e (d) questões de segurança” (p. 75-76).

Além disso, os autores ressaltam que essa realidade também se reflete nas questões de trabalho e recursos financeiros. Muitos estudantes que frequentam cursos noturnos enfrentam desafios relacionados à conciliação de estudos e emprego, o que pode limitar seu envolvimento em atividades acadêmicas. É importante notar que, no contexto do CLDP, apenas um dos instrutores de inglês possui bolsa, o que pode restringir ainda mais a capacidade de participação e a dedicação a projetos de pesquisa e extensão. Segundo Terribili Filho e Nery (2009), “raramente o estudante do ensino superior noturno pode participar de atividades de pesquisa e extensão, pois não tem tempo disponível para isso” (p. 76).

A partir das observações das aulas, duas falas nos chamaram a atenção. Durante a primeira aula, dois instrutores do então Básico 2, durante o primeiro semestre de 2024, relataram ter interesse em lecionar no CLDP antes deste momento, e já participavam de outros projetos de extensão ou ensino, como o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), o PELT (Projeto de Ensino de Línguas de Tarumã) e um cursinho preparatório para o vestibular. No entanto, também relataram não se sentirem prontos para ensinar no CLDP, citando a reputação do projeto, que consideram famoso, como um fator de hesitação, apesar de sempre terem desejado dar aulas neste espaço. Um possível motivo para essa insegurança pode ser a pressão por um desempenho elevado, a partir da reputação que eles acreditam que a ação extensionista tenha. Além disso, a problemática central reside na

difficuldade que muitos profissionais enfrentam ao transitar de experiências de ensino menos reconhecidas para um ambiente de alta expectativa (por crença dos mesmos ou pelos demais participantes), o que pode impactar na confiança e na motivação dos docentes. Vale ressaltar que ambos são formados pela Cultura Inglesa, uma das instituições de ensino de idiomas mais respeitadas do Brasil.

Uma dificuldade frequentemente enfrentada pelos acadêmicos é a sensação de não estarem preparados para atuar como professores, o que se torna evidente quando se deparam com problemas comuns nas escolas. Embora essa insegurança diminua com a prática de estágio, ela muitas vezes persiste, gerando um sentimento de incerteza no futuro educador. Nesse sentido, o futuro educador tende a repetir práticas que considera eficazes, realizando escolhas e adaptações conforme o contexto em que se encontra. Assim, as experiências e os conhecimentos adquiridos durante a formação são fundamentais para facilitar a tomada de decisões, ajudando os futuros professores a se sentirem mais confiantes e preparados para enfrentar os desafios da sala de aula.

O perfil dos alunos dessa turma era bastante diversificado, incluindo tanto adultos mais velhos, quanto adolescentes. Havia um aluno de mestrado, dois alunos da graduação nas áreas de biologia e psicologia, além de vários alunos mais velhos que já estão inseridos no mercado de trabalho. De maneira geral, os alunos relataram que suas principais dificuldades estavam relacionadas à comunicação oral.

Por um lado, essa variedade nas faixas etárias de alunos pode enriquecer as discussões em sala de aula, permitindo que diferentes perspectivas e experiências sejam compartilhadas. Por outro lado, as diferenças nas trajetórias acadêmicas e profissionais dos alunos podem ocasionar diferentes ritmos, o que pode ser um dificultador para o professor ainda em processo de formação e com pouca experiência. Por exemplo, os mais velhos podem ter dificuldades em se adaptar a novas metodologias de ensino que não foram parte de sua formação anterior, esperando que as aulas sejam mais tradicionais e com pouca participação dos alunos. Esses fatores exigem dos professores do CLDP um movimento recorrente de busca por orientação, organização e reorganização de suas práticas. Assim, v o compreendendo o seu papel de mediador que reconhece e valoriza a diversidade de experiências dos alunos, criando um ambiente de aprendizado inclusivo e colaborativo. Assim, o CLDP pode ser considerado como um espaço em que o professor aprende a adaptar suas estratégias pedagógicas para atender às necessidades de todos os estudantes, levando em consideração as diferentes formas de comunicação e níveis de experiência. Isso pode incluir, por exemplo, a promoção de atividades em grupo, para aproximar os alunos, ou a utilização

de metodologias que estimulem a participação de todos. Pautada por essas considerações, efetuamos as observações das aulas ministradas pelos tutores de língua inglesa.

INGLÊS BÁSICO 2

As aulas observadas no Básico 2 foram registradas e analisadas com base em uma perspectiva qualitativa, focando principalmente na observação direta das práticas pedagógicas e no uso de recursos didáticos. Segundo Minayo (2014), a pesquisa qualitativa busca compreender os fenômenos a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos, levando em consideração os contextos sociais e culturais nos quais estão inseridos. Considerando o momento e os conteúdos tratados, focalizamos em como os professores abordaram os conteúdos, tais como o verbo "ser/estar" no presente simples e a introdução ao passado simples. Nesse primeiro momento, trabalharam bastante com o método de Gramática e Tradução, trazendo também o seriado "Modern Family" para ilustrar os temas abordados.

De acordo com Reinhardt Vieira dos Santos (2011), é essencial que os alunos mantenham um contato contínuo com a língua estrangeira para desenvolver suas habilidades de comunicação. O uso de realias se mostra um recurso eficaz, pois permite que os alunos experimentem diferentes formas de expressão, entonações e sotaques, além da fala do professor.

Diante disso, frequentemente os instrutores incorporam materiais como filmes, séries, textos e músicas em suas aulas, o que contribui para uma aprendizagem mais diversificada e conectada com diferentes contextos. Nesse contexto, Ouviaña (1998) afirma que “as realias são quase ilimitadas. Quanto maior for o número de objetos incorporados pelo professor de língua estrangeira em aula, melhor será a motivação de aprendizagem e os resultados”.

Enquanto Smith (1999) também reforça a importância das realias, argumentando que elas ajudam a criar um ambiente de ensino mais dinâmico e realista. Ao usar textos, programas de TV, filmes e músicas, os professores proporcionam aos alunos uma interação mais direta com a língua estrangeira.

Passaram também músicas para ilustrar a prática do passado simples, entre elas, "The One That Got Away" (Katy Perry), "Paradise" (Coldplay) e "Love Story" (Taylor Swift). Além disso, expuseram também o filme da Disney “Divertidamente”, o qual estava bastante em alta pelo lançamento do segundo filme, e os alunos gostaram bastante.

Murphey (1992 apud Gobbi, 2001) afirma que o professor de língua estrangeira que trabalha com atividades baseadas em música auxilia os estudantes no desenvolvimento das

quatro habilidades comunicativas. Além disso, a utilização delas proporciona a descontração, o divertimento e a quebra da rotina de sala de aula

Como forma de avaliação, os instrutores solicitaram a atividade intitulada “Creative Literature Writing”, que envolve a produção de textos criativos. Os alunos puderam escolher entre diversos formatos, como contos de fadas, histórias curtas e peças de teatro. As temáticas eram livres, embora também pudesse haver a opção de se inspirar nas histórias sugeridas. Entre os exemplos fornecidos pelos instrutores, estavam o curta-metragem *Coraline*, a peça *Hamlet*, de Shakespeare, e o conto *Rapunzel*.

De maneira geral, os instrutores seguiram uma sequência organizada de conteúdos ao longo do curso. Começaram com uma revisão inicial e, em seguida, abordaram temas como palavras-chave para perguntas em inglês — como "why", "where" e "what" — e o passado contínuo. Outros tópicos incluíram a revisão do passado e do presente contínuo, roupas e alimentos, neste último utilizaram músicas e vídeos relacionados às temáticas. Também houve uma comparação entre o passado contínuo e o presente contínuo, além de uma discussão sobre "when" e "while", e vocabulário relacionado a horas. O curso foi finalizado com uma revisão completa do semestre, acompanhada de uma lista de exercícios.

Ao observar os alunos durante essas atividades, percebemos que a escolha de temas e formatos os motivava a se aprofundar mais no uso do idioma, além de estimular a criatividade. De uma maneira geral, a sequência de conteúdos abordados nas aulas foi bem planejada, permitindo que os alunos consolidassem conhecimentos de forma gradual, desde o básico até tópicos mais complexos, como o uso de tempos verbais e vocabulário contextualizado.

Ao adotar a abordagem qualitativa na análise das aulas, buscamos entender as percepções e experiências dos alunos, o que nos permitiu ter uma visão mais profunda sobre os processos de aprendizagem. A observação participante desempenhou um papel central, já que, imersas na dinâmica das aulas, pudemos perceber as interações, atitudes e relações pessoais dos alunos de forma mais detalhada. Richardson et al. (2012, apud Campos, Silva & Albuquerque, 2021) afirmam que, na pesquisa qualitativa, o observador participante tem a vantagem de perceber aspectos sutis da experiência educacional, que muitas vezes são invisíveis a análises mais distantes. Nesse sentido, nossa análise foi beneficiada pela compreensão da complexidade das práticas pedagógicas e do impacto das metodologias no comportamento e na motivação dos alunos.

Uma ferramenta que se destacou nas aulas foi o Wordwall. Segundo Queiroz (2023) o Wordwall é uma plataforma projetada para criar atividades personalizadas em um formato

gamificado, ou seja, inspirado em jogos, utilizando apenas algumas palavras. Embora seja especialmente eficaz para alunos em fase de alfabetização e para o ensino de línguas estrangeiras a crianças e adolescentes, sua versatilidade permite a aplicação em diversas disciplinas. O site oferece infraestrutura para a criação de diferentes tipos de jogos, como bingo, quizzes e jogos da memória, todos adaptáveis ao conteúdo abordado.

Além disso, segundo Tapscott e Williams (2007), um dos aspectos mais valiosos do Wordwall é a capacidade de compartilhar atividades com outros professores, que podem modificá-las e distribuí-las de forma colaborativa. Esse processo de redistribuição permite que um recurso seja alterado por um educador e, em seguida, compartilhado novamente, possibilitando que outros colegas o aprimorem e redistribuam. Assim, forma-se uma ramificação contínua, na qual o recurso original se desdobra em novas versões, resultando no fenômeno conhecido como colaboração em massa. Essa dinâmica não apenas enriquece o material didático, mas também promove uma cultura de cooperação entre educadores, incentivando a troca de experiências e a melhoria contínua das práticas pedagógicas.

Os exercícios disponíveis no site incentivaram a participação dos alunos, permitindo que cada um tivesse a chance de responder na sua vez. Embora muitos alunos fossem tímidos, os professores souberam utilizar referências pessoais que tornaram o ambiente mais acolhedor. Além disso, a inclusão de referências culturais, como a série "Modern Family" e o filme "Divertidamente", não só contextualiza o uso da língua em situações cotidianas, mas também gera reações emocionais que envolvem os alunos durante a exibição. Essas obras propõem reflexões sobre sentimentos e relacionamentos, favorecendo a construção de conexões afetivas e cognitivas no aprendizado.

A afetividade, como destaca Dér (2004, p. 61), "além de envolver um componente orgânico, corporal, motor e plástico, que é a emoção, apresenta também um componente cognitivo, representacional, que são os sentimentos e a paixão". Assim, a afetividade abrange vivências e formas de expressão humanas complexas, desenvolvendo-se por meio da apropriação de sistemas simbólicos da cultura, especialmente a linguagem. A complexificação dessas manifestações afetivas ocorre, em grande parte, por meio da mediação do outro.

Entretanto, sobre essa turma em específico, uma observação pertinente foi a falta de oportunidades para a prática de conversação entre os alunos, um pedido que eles próprios fizeram na primeira aula. Porém, apesar da timidez de muitos, observamos um foco maior nos jogos, já que cada aluno deveria participar na sua vez. Embora esses jogos sejam dinâmicos — como os quizzes disponíveis em sites como Baamboozle, Liveworksheets e Wordwall — e contribuam para o aprendizado, seria interessante que os instrutores também incluíssem

momentos dedicados à conversação mediada, promovendo mais trocas significativas entre os alunos. Acreditamos que tais momentos poderiam ajudar os alunos a se sentirem mais à vontade ao usar a língua estrangeira.

INGLÊS BÁSICO 1

Nesse ponto do trabalho, voltamos nosso olhar para as aulas de inglês do nível Básico 1. A turma era, em sua maioria, formada por estudantes da Unesp, contudo, um aspecto relevante a ser destacado foi a participação de dois idosos com mais de 70 anos. Nos chamou atenção, pois, na FCL/Assis, existe um projeto extensionista voltado para a terceira idade, a UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade), no entanto, ambos optaram pelo CLDP devido aos horários oferecidos e também à escolha dos instrutores, conforme os próprios alunos mencionaram no primeiro dia de aula. Infelizmente, essa turma teve menos aulas em comparação ao Básico 2, devido a paralisações que ocorreram em várias datas de aulas e a feriados. Desde a primeira aula, as professoras forneceram orientações claras sobre a estrutura do curso, incluindo detalhes sobre avaliações e tarefas. Ainda, a utilização de slides visualmente atrativos, usando referências atuais como notícias, séries e músicas, ajudou a manter a atenção dos alunos e incentivou a participação dos mesmos.

Destacamos, por exemplo, a atividade prévia da primeira aula, que envolveu identificar palavras em inglês que os alunos já conheciam, serviu como um aquecimento. Tal dinâmica não só estimulou a auto expressão, como também ajudou a aumentar a confiança dos alunos, ao perceberem que já conheciam algumas palavras. Além disso, as perguntas feitas durante a atividade falada incentivaram uma conversa inicial, permitindo que os alunos compartilhassem suas expectativas sobre o que gostariam de aprender ao longo do curso.

Tal atividade falada configurou-se como uma dinâmica na qual os alunos foram convidados a responder a perguntas sobre suas experiências e expectativas em relação ao aprendizado de inglês. Perguntas como "Qual a primeira coisa que vem à sua mente quando você pensa em inglês?" e "O que você mais quer praticar e por quê?" estimularam a participação dos alunos e promoveram um diálogo inicial. Essa interação foi importante para criar um ambiente mais acolhedor e incentivador, permitindo que os alunos se sentissem mais à vontade para expressar suas opiniões e desejos relacionados ao aprendizado da língua.

O curso planejado pelas professoras abrangeu vários tópicos para a aprendizagem da língua inglesa. Nos encontros subsequentes, os alunos foram introduzidos a conceitos como pronomes, países e nacionalidades, além de estruturas gramaticais iniciantes da língua, como a formação de frases simples e o uso do verbo "to be". Com a inclusão de atividades práticas,

como a construção de árvores genealógicas no tema “família”, as professoras procuraram se aproximar do contexto dos alunos. Elas também gostavam de usar jogos, frequentemente utilizando o formato de bingo, que promovia a divisão da turma em três grupos, estimulando a competição e a colaboração saudável entre os alunos. Uma das professoras sempre se certificava, de forma enfática, de que todos os alunos participassem ativamente das atividades, portanto toda a sala se integrava nas atividades promovidas por elas.

O suporte em sala de aula se estendeu ao ambiente virtual de aprendizagem, como evidenciado, por exemplo, pela mensagem enviada no Classroom: “Estou disponibilizando também os PDFs das tarefas de hoje. Reitero que, caso sintam muita dificuldade ao fazer, mandem mensagem para mim ou para a M.R. que vamos sanar suas dúvidas. Se mesmo assim ainda tiverem muitas dúvidas, é só falar que posso disponibilizar um material para que consigam ter outra explicação. I hope to see you all next class!”

Isso evidencia que cabe ao professor articular os aspectos afetivos e cognitivos do processo de ensino. Como afirmam Leite e Tassoni (2006, p. 38), a afetividade permeia todas as decisões de ensino do professor: desde a definição dos objetivos de ensino, passando pelo ponto de partida do processo de aprendizagem, até a organização dos conteúdos, as atividades e os métodos de avaliação. Essa afetividade é fundamental para as relações que se estabelecem entre os alunos e os conteúdos aprendidos, assim como na mediação com o professor.

Ademais, é por meio das diferentes formas de atuação do professor durante essas atividades pedagógicas que se qualifica a relação entre o aluno e os objetos de conhecimento (Tassoni, 2006). Nesse sentido, é essencial que tanto professores quanto estudantes compartilhem o objetivo de estabelecer uma relação afetiva, pois a postura adotada por um pode influenciar a do outro, refletindo, assim, no processo de ensinar.

As professoras sempre destacavam a importância da comunicação, incentivando os alunos a procurá-las sempre que tiverem dificuldades em compreender algum conteúdo. Esse suporte ajudava a criar um ambiente acolhedor, onde os alunos se sentiam à vontade para interagir com as professoras, desmistificando a ideia de que estas são figuras de autoridade, dessa forma, os estudantes se sentiam seguros para tirar suas dúvidas com elas. Além disso, as professoras ofereciam plantões de dúvidas, proporcionando ainda mais oportunidades para que os alunos buscassem esclarecimentos e aprofundassem seu aprendizado.

Tanto na turma de inglês básico 1, quanto na de básico 2, houve uma ênfase significativa em conteúdos gramaticais. Essa abordagem, apesar de considerada ineficiente, quando utilizada de forma irrefletida, ainda é comum em muitas salas de aula, onde as regras

gramaticais acabam se tornando o foco principal do aprendizado, muitas vezes em detrimento de práticas mais dinâmicas e contextualizadas que poderiam facilitar a compreensão e o uso da língua no cotidiano.

Ou seja, a ênfase excessiva em estruturas rígidas pode limitar a autonomia dos alunos e suas habilidades comunicativas. Um enfoque mais flexível e culturalmente informado pode permitir que os alunos desenvolvam uma relação mais rica com a língua inglesa, reconhecendo-a não apenas como um conjunto de regras, mas como um meio de interação social. Schneider (2010) reforça essa ideia, sugerindo que os educadores têm um papel vital em preparar os alunos para reconhecer e valorizar as semelhanças e diferenças culturais.

Dessa maneira, é essencial que, ao abordar o ensino de inglês, os professores integrem a língua ao contexto cultural e, dessa forma, permitam que os alunos se sintam mais confortáveis e engajados, ajudando a reduzir a ansiedade ao usar a língua estrangeira. A escolha de materiais autênticos e adaptados ao nível dos alunos, juntamente com uma prática reflexiva e diálogo sobre processos de aprendizagem, pode criar um ambiente de sala de aula mais inclusivo e significativo. Durante as reuniões de acompanhamento pedagógico do segundo semestre, os instrutores do básico 2 relataram que, no novo semestre, eles procuraram abordar menos regras gramaticais, com a finalidade de tornar o curso mais leve.

Portanto, a necessidade de um currículo que transcenda o estudo da estrutura gramatical e inclua um entendimento mais amplo da língua como um discurso cultural se torna evidente. O objetivo deve ser formar indivíduos capazes de navegar por um mundo interconectado, reconhecendo e respeitando suas próprias culturas enquanto se abrem para a do outro.

PRÉ-INTERMEDIÁRIO 1

Para ilustrar esse tipo de abordagem reflexiva e culturalmente integrada, apresentamos um estudo de caso sobre a turma de Pré-Intermediário 1. Como afirmam Yin (2014) e Stake (1995), o estudo de caso é uma estratégia de pesquisa qualitativa que permite uma investigação profunda de um fenômeno dentro de seu contexto real, oferecendo uma análise detalhada das interações e dos fatores que influenciam o processo de aprendizagem. A escolha dessa metodologia se justifica pela necessidade de examinar em detalhes as práticas de ensino, com foco nas estratégias utilizadas e nas reações dos alunos em um ambiente específico.

Os alunos que participaram dessa turma deveriam ter um conhecimento prévio em inglês, pois isso é fundamental para que pudessem acompanhar o conteúdo da aula e

aproveitar ao máximo as atividades propostas, que incluíam bastante textos e literatura. Na primeira aula, os instrutores apresentaram que os principais focos seriam viagens, compreensão auditiva (listening), contato com a língua e comunicação em linguagem acadêmica.

A turma era composta em sua maioria por estudantes da FCL/Assis, especialmente do curso de História, e apenas três alunos eram da comunidade externa, todos adultos. Porém, apesar da maioria ser do mesmo ambiente, os alunos não tinham muito contato entre si. Durante as aulas, não houveram muitas atividades em grupo para que pudessem criar essa conexão uns com os outros.

Nessa turma, os professores traziam bastante referências literárias, na primeira aula começaram com o poema “Nuestra Guerra” em espanhol, da autora María Luisa del Río, segundo os professores “Para as/os alunos que vêm de fora”. Além disso, foi apresentada a música “Sinéad”, que aborda a colonização inglesa sob a perspectiva irlandesa. Acreditamos que essa escolha de materiais procurou estimular discussões mais profundas e promover uma compreensão cultural mais ampla, incentivando os alunos a refletirem sobre temas históricos e sociais enquanto tinham contato com a língua.

Além disso, os instrutores apresentaram diversas músicas e poemas que exploravam diferentes sotaques e o uso do inglês arcaico. No entanto, durante as aulas, ficou claro que alguns alunos se sentiam confusos com as explicações e o ritmo de um dos instrutores. Apesar de este demonstrar entusiasmo e identificação com os poemas e músicas, assim como com as discussões mais filosóficas, a insegurança e as dúvidas dos alunos tornavam-se evidentes em certos momentos. Diante disso, a outra instrutora, percebendo a confusão dos alunos, buscava esclarecer melhor as explicações, visando simplificá-las e facilitar a compreensão.

Com isso, os instrutores decidiram dividir as aulas: uma delas passou a ter um enfoque mais literário e filosófico, com um dos instrutores assumindo um papel mais ativo, enquanto a outra aula se concentrou em aspectos filosóficos e históricos, na qual o outro instrutor participava de forma mais ativa.

Os slides utilizados nesta turma apresentavam um formato mais simples e formal, com linguagem mais elaborada e poucos elementos de design. Os professores baseavam as aulas no livro "Grammar in Use", abordando temas gramaticais como passado, presente e futuro. Também foram explorados tópicos como condições, permissões e conselhos.

Às vezes, percebíamos que os instrutores adotavam uma abordagem mais formal devido ao nível avançado da turma, diante disso, a participação dos alunos ainda era limitada, com apenas um ou dois estudantes se manifestando quando os instrutores faziam perguntas.

Como uma das atividades avaliativas, os alunos deveriam produzir pelo menos três frases sobre si mesmos, utilizando cada uma das seguintes estruturas: o passado simples, o presente contínuo e o gerúndio e/ou infinitivo. Podiam abordar temas como auto-descrição, histórias engraçadas, hobbies, algo que estão aprendendo, preferências alimentares, rotina, animais de estimação, família, metas e sonhos, ou memórias.

Neste ponto, podemos concluir que a turma de Pré-Intermediário 1 apresentou um ambiente diferente quando comparamos com as outras turmas, embora desafiador. A diversidade de alunos e a variedade de temas abordados, como literatura e história, proporcionaram um espaço para discussões e reflexões. A escolha de materiais, como poemas e músicas, visava não apenas desenvolver a compreensão da língua, mas também instigar um pensamento crítico sobre questões sociais e históricas.

No entanto, a falta de interação entre os alunos e a confusão gerada por algumas explicações evidenciaram a necessidade de ajustar a abordagem pedagógica, o que consideramos como absolutamente esperado, uma vez que aquela era a primeira experiência dos licenciandos como instrutores. Acreditamos que a adoção de estratégias diferentes, como a ênfase em atividades colaborativas e na construção de vínculos entre os membros da turma, poderia melhorar a experiência de aprendizagem em sala. Apesar de estarem inseridos no mesmo contexto, muitos alunos não se conheciam, e isso poderia ser superado ao promover um ambiente mais interativo e acolhedor, onde se sentissem à vontade. Diante dessas observações, ressaltamos a relevância do papel do supervisor e a necessidade do profissional que possa acompanhar mais de perto o desenvolvimento pedagógico dos tutores do CLDP.

4.2- Análise das Respostas dos Instrutores: Abordagens e Sugestões para a Seleção e Compartilhamento de Materiais Didáticos

Produção e Seleção de Materiais Didáticos

A análise das respostas destaca a diversidade nas abordagens de produção e seleção de materiais. Alguns instrutores, como M. M. (Pré-Intermediário I e II) e J.S. (Básico 1), optam por desenvolver recursos próprios, adaptando-os às necessidades e interesses de seus alunos. Em contrapartida, outros, como P.D. e L.V. (Básico 2), preferem utilizar materiais disponíveis online, como vídeos e apostilas. Dessa forma, os instrutores nos oferecem diferentes perspectivas e métodos de ensino.

M.M. (Pré-Intermediário I e II) menciona: “Via de regra eu produzo. Há vezes em que eu retiro inspiração (ou exemplos visuais) de fontes diversas como revistas, internet e livros e

as adapto. E muito raramente eu uso partes inalteradas de livros didáticos.” Essa abordagem destaca que o instrutor busca personalizar a sua forma de ensinar, demonstrando adaptabilidade às características específicas da sua turma. Ao buscar inspiração em diversas fontes, M.M. não apenas conecta o conteúdo às experiências dos alunos, mas também valoriza a sua criatividade em seu planejamento.

Por outro lado, J.S. (Básico 1) complementa: “Os slides somos nós que produzimos com pesquisa em outros sites, como dicionários ou vídeos de professores nativos. Já as atividades de tarefa e aplicadas em sala de aula já são prontas, pesquisamos em sites confiáveis como agenda web.” Aqui, observa-se a combinação de produção própria com a utilização de materiais prontos. A produção dos slides mostra um apego ao que já é familiar em garantir que o conteúdo seja relevante, explicativo e visual para os alunos, enquanto o uso de atividades prontas apresenta praticidade, permitindo que Júlia otimize seu tempo.

Contudo, ao mencionarem vídeos de professores nativos, surge uma problemática. Muitas pessoas se deixam fascinar pela cultura e identidade do outro. Esse deslumbramento contribui para a construção de crenças que, frequentemente, supervalorizam o falante nativo (como o americano ou britânico) e o ambiente em que ele vive, criando a ideia de que só seria possível falar inglês de maneira “autêntica” ao adotar o estilo de vida e os valores dessa cultura, o que, por sua vez, desconsidera e desvaloriza a identidade local ou nacional. Como destaca Phillipson (1992), essa perspectiva pode reforçar a crença de que, para se expressar em inglês de maneira legítima, é necessário se transformar em um falante nativo, negligenciando a riqueza da identidade cultural local. O mito do falante nativo não se sustenta por essas razões, bem como pelo fato de a língua inglesa ser considerada como uma língua multinacional, por suas características vinculadas a sua posição hegemônica no mundo (Day, K. 2012).

Em contraste, P.D. (Básico 2) afirma: “Não produzimos os materiais. Geralmente pegamos os conteúdos da internet (sites focados em educação, youtube, apostilas), depois vemos o que gostamos e montamos as aulas.” Essa abordagem pode ser vista como uma dependência de recursos disponíveis, o que, embora conveniente, pode limitar a personalização e a conexão do conteúdo com as necessidades específicas dos alunos. No entanto, ainda assim, o instrutor não se limita ao uso de apenas um único recurso.

Diante disso, a combinação de recursos desenvolvidos pelos próprios instrutores e materiais disponíveis online reflete uma prática docente flexível, de modo geral, que valoriza a criatividade e a adaptação do tipo de aprendizagem da turma de cada professor. Em contrapartida, embora a utilização de materiais prontos possa oferecer conveniência, é

importante lembrar que esse enfoque em um único aspecto pode limitar a abordagem de ensino. Portanto, seria interessante equilibrar recursos existentes com a produção original para considerar as necessidades e interesses dos alunos.

McDonough e Shaw (1993) afirmam que, após analisar as características dos aprendentes, é possível decidir se os materiais são adequados para seleção e adoção. Se considerados apropriados, segue-se para uma avaliação interna, que envolve a análise das competências linguísticas a serem exploradas. Ao examinar um manual escolar, os professores devem considerar diversos fatores, como a qualidade das competências abordadas, a autenticidade dos exercícios de áudio, a adequação aos estilos de aprendizagem, e a clareza e atratividade dos materiais. É fundamental que a disposição dos conteúdos seja equilibrada, e que as competências sejam apresentadas de forma integrada e coerente.

Nesse contexto, a avaliação interna se concentra na organização e coerência dos conteúdos, enquanto a avaliação externa considera fatores que vão além dos materiais didáticos. Em outras palavras, podemos dividir essas avaliações em “aquilo que temos” — que inclui características dos aprendentes, ambiente físico da sala de aula, recursos disponíveis e tamanho da turma — e “aquilo que os materiais oferecem” — que abrange tópicos, competências abordadas, nível de proficiência e avaliação dos exercícios (McDonough e Shaw, 1993).

Além disso, é importante notar que a abordagem de avaliação de materiais não é claramente definida em termos de cronologia. Cunningsworth (1995, p. 14) distingue entre avaliação pré-uso e avaliação em uso, sugerindo que, embora as sugestões de McDonough e Shaw possam ser aplicadas em diferentes momentos, elas tendem a remeter a uma avaliação inicial, antes da utilização dos materiais. Essa análise preliminar requer um conhecimento prévio do grupo de alunos, o que nem sempre é viável.

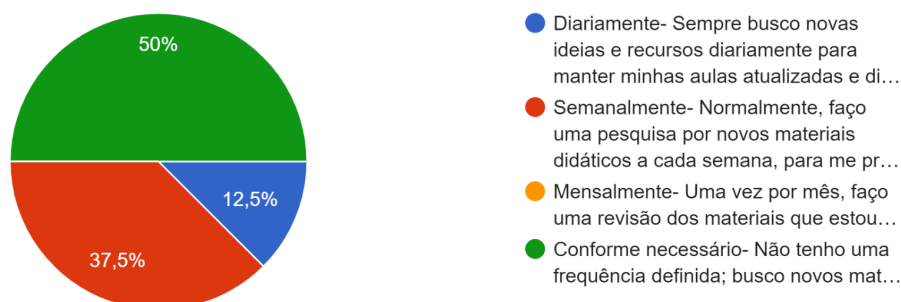
Portanto, fomentar um diálogo contínuo sobre as práticas de seleção e produção de materiais, assim como a supervisora de língua fazia em suas reuniões de supervisão com os instrutores de língua inglesa, bem como incentivar a colaboração entre instrutores, pode auxiliar na melhoria constante das aulas que os professores lecionam. A avaliação contínua, que engloba os momentos de pré-uso, uso e pós-uso, é essencial para garantir que as necessidades dos alunos sejam sempre atendidas de forma eficaz.

Frequência na Busca por Novos Materiais

Gráfico 1: Frequência na busca por novos materiais didáticos

Com que frequência você busca por novos materiais didáticos para suas aulas?

8 respostas



Grund, 2024.

A frequência com que os instrutores buscam novos materiais varia significativamente, com a maioria indicando “conforme necessário”, como ilustra o gráfico, enquanto alguns realizam pesquisas semanais e outros procuram conteúdos em resposta às necessidades emergentes de seus alunos.

A escolha de 50% dos instrutores que buscam novos materiais didáticos “conforme necessário” revela uma flexibilidade e a adaptação às necessidades dos alunos. Essa abordagem reflete um entendimento de que o aprendizado não é um processo linear, mas sim dinâmico, exigindo que os professores estejam atentos às mudanças, dificuldades e aos estímulos dos materiais apresentados em sala, e, dessa forma, ajustem suas práticas. Entretanto, essa flexibilidade também traz desafios, pois a ausência de uma rotina fixa pode gerar pressão ou até mesmo falta de tempo para preparar um material relevante para as próximas aulas, levando a decisões apressadas sobre quais materiais utilizar.

Acreditamos que a escolha da maioria dos instrutores por buscar novos materiais didáticos “conforme necessário” em vez de adotar uma rotina diária ou semanal pode ser explicada por uma combinação de fatores, com destaque para a falta de tempo, priorização de atividades da graduação e a necessidade de adaptação ao contexto educacional. O acúmulo de responsabilidades que os professores em formação têm que lidar, ao mesmo tempo em que ministram as aulas, pode dificultar a realização de pesquisas regulares para atualização de conteúdos, levando muitos a optar por uma abordagem mais reativa.

Adicionalmente, alguns instrutores podem sentir que já possuem um repertório satisfatório de materiais que atendem às necessidades de suas turmas. Nesse caso, a revisão e adaptação dos recursos existentes pode ser considerada mais pragmática do que a busca constante por novidades, visto que a sensação de conforto com os materiais já utilizados pode levar os professores a optarem por uma abordagem menos sistemática.

Nesse contexto, é importante considerar a avaliação da "adequação" dos materiais didáticos, conforme sugere Cunningsworth (1995, p. 15). Ele propõe que se avalie se um manual atenderá às necessidades específicas dos aprendentes, seus objetivos e conhecimentos prévios. Esta avaliação responde à pergunta: "Este manual será adequado para minha turma?" Cunningsworth (1995, p. 15-17) destaca quatro pontos-chave na análise de materiais:

1. Os manuais devem atender às necessidades dos aprendentes e aos objetivos do programa de aprendizagem da língua.
2. Devem refletir os usos que os aprendentes farão da língua, oferecendo ferramentas eficazes para seu uso.
3. Os manuais precisam considerar as necessidades dos aprendentes, facilitando suas aprendizagens sem impor um método rígido.
4. Devem servir como suporte de aprendizagem, funcionando como mediadores entre a língua-alvo e os aprendentes.

Os materiais didáticos envolvem uma avaliação de seu "valor" e "adequação", levando em conta o impacto que produzem nos docentes e nos aprendentes. Tomlinson (1998) também enfatiza a importância de avaliar os materiais com base nas necessidades dos aprendentes, destacando que eles devem causar impacto através da novidade, variedade e relevância, além de promover um envolvimento emocional e intelectual.

Assim, a essência da avaliação de materiais didáticos é determinar seu "valor" e adequação às necessidades dos aprendentes, fornecendo as ferramentas linguísticas e culturais necessárias para a aprendizagem, tanto no presente quanto no futuro. Essa avaliação busca atender a diferentes dimensões das necessidades dos alunos, sejam elas sociais, afetivas ou comunicativas, assegurando que os materiais utilizados sejam eficazes e relevantes.

Além disso, é fundamental que os instrutores desenvolvam um processo contínuo de reflexão sobre os materiais que utilizam. Diante disso, essa reflexão pode ser facilitada por feedback dos alunos, que pode indicar se os recursos estão realmente atendendo às suas

necessidades e expectativas. O uso de materiais didáticos deve, portanto, ser visto como uma prática em constante evolução, onde a inovação e a adaptação são essenciais.

Os professores podem se beneficiar da colaboração entre colegas, compartilhando experiências e recursos, o que pode reduzir o tempo de pesquisa individual e enriquecer o repertório de materiais disponíveis. Dessa forma, a construção de uma comunidade de prática pode não apenas aliviar essa pressão sentida em relação à busca por novos materiais, mas também fomentar um ambiente de aprendizado mais diversificado.

Por fim, reconhecer que o aprendizado é um processo colaborativo e que os materiais didáticos são ferramentas que podem ser ajustadas e aprimoradas é crucial. Ao adotar uma abordagem mais integrada e reflexiva, os instrutores não apenas atendem melhor às necessidades de seus alunos, mas também podem se tornar mais confiantes em sua prática pedagógica.

Considerações sobre o Nível de Aprendizagem

A maioria dos professores revelaram o uso do Quadro Comum Europeu de Referência para se basearem para preparem as aulas e considerarem o nível de aprendizagem dos alunos, visto que é uma ferramenta que nos é apresentada na graduação como uma base para criar nossos próprios parâmetros no ensino de línguas estrangeiras no geral. Nesse sentido, como já revelado anteriormente, cada aluno traz consigo um conjunto único de experiências e desafios que podem não ser alcançados completamente pelas categorias estabelecidas pelo QCER. Essa padronização pode levar à homogeneização do ensino, onde a individualidade dos alunos é ofuscada em favor de uma abordagem mais genérica.

Além disso, a dependência excessiva do QCER pode resultar em uma visão limitada do aprendizado de línguas, pois, ao focar principalmente nas competências linguísticas, pode negligenciar aspectos importantes da aprendizagem, como a motivação, o engajamento emocional e as habilidades interculturais. Dito isso, a importância das avaliações diagnósticas e formativas, como destaca a instrutora E.B., não pode ser subestimada, pois elas permitem que os professores obtenham uma compreensão mais profunda da aprendizagem de seus alunos, bem como de suas dificuldades e áreas de interesse.

Sim, utilizo o Quadro Comum Europeu para Língua Inglesa (CEFR). Produzo as aulas contemplando as quatro habilidades conforme o nível da turma e verifico a

necessidade de adequação dos alunos por meio de atividades diagnósticas e avaliação formativa ao longo do semestre. (E.B.- Pré-Intermediário 1)

Segundo Bloom, Hastings e Madaus (2008, p. 13), "a avaliação deve funcionar como um controle de qualidade, permitindo ao educador verificar a eficácia de seus métodos de ensino e identificar a necessidade de aprimoramentos." Essas avaliações permitem que os professores compreendam mais profundamente a aprendizagem de seus alunos, suas dificuldades e áreas de interesse. Com essas informações, os instrutores podem ajustar suas abordagens pedagógicas para atender aos diferentes estilos de aprendizagem, levando em consideração também a quantidade de alunos em cada turma.

Sim, nós sempre levamos em consideração o quadro comum europeu. Normalmente, nós aprofundamos mais caso notarmos que eles possuem muita facilidade naquele assunto, mas como é uma turma de básico II, eles são bem equilibrados. Caso o aluno possua um avanço bem significativo em relação a turma, passamos atividades um pouco mais complicadas para eles, sem alarmar muito, para que esse aluno não perca o ritmo de aprendizagem. (G.S.- Básico I)

A partir da fala da G.S. é possível notar uma compreensão da dinâmica da turma e da importância de ajustar o nível de dificuldade das atividades. Ela reconhece que, em um grupo, os alunos têm ritmos de aprendizado diferentes, e isso torna essencial personalizar a forma como os instrutores ensinam. Dessa forma, tal abordagem se torna fundamental para que, apesar de individuais e com necessidades únicas, todos se sintam desafiados e igualmente apoiados, independentemente de suas habilidades.

Além disso, ao introduzir atividades mais complexas ou menos complexas, dependendo dos níveis de dificuldade dos alunos, G.S. demonstra uma preocupação com o bem-estar emocional dos alunos, e evita sobrecarregar aqueles que estão em níveis mais iniciais, o que pode ajudar a manter a motivação deles. Acreditamos que essa maneira de equilibrar desafios e esse apoio criam um ambiente de aprendizado saudável, onde todos podem se desenvolver.

Outra fala que nos chamou a atenção foi do instrutor M.M. (Pré-intermediário I), que destaca a importância de criar um ambiente seguro para os alunos, onde "não há vergonha alguma em errar enquanto se está aprendendo e as perguntas são sempre incentivadas." Essa abordagem é fundamental para que todos se sintam à vontade para se expressar e explorar novas ideias. Ao acolher os erros como parte do processo de aprendizado, os educadores

garantem que até aqueles que já têm alguma compreensão do assunto possam expandir seu conhecimento e aprender algo novo.

A emoção do medo é classificada, segundo Damásio (2000, apud Gonçalves, 2015), como uma emoção primária ou básica, considerada inata. Isso significa que não aprendemos a sentir medo; essa emoção existe por si só e se manifesta em determinadas situações. As emoções têm uma funcionalidade, e a função do medo é a proteção, manifestando-se na linguagem corporal como o ato de retirar-se ou fugir. Essa resposta é uma adaptação do organismo ao ambiente, buscando o equilíbrio, conhecido como autorregulação.

Nesse contexto, é de extrema importância que professores e professoras mudem sua abordagem frente aos erros, evitando estigmas que possam levar a emoções como o medo e a vergonha. A criação de uma atmosfera segura é essencial para que todos os alunos se sintam valorizados e motivados, promovendo uma participação ativa e melhorando o processo de ensino.

Adicionalmente, a conscientização sobre as diferenças entre os alunos é um aspecto importante da prática pedagógica, visto que cada estudante traz consigo um conjunto único de experiências, habilidades e desafios que influenciam sua jornada de aprendizado. Ao adaptar o ensino para atender a esses níveis variados de proficiência, os educadores garantem que os alunos recebam o apoio necessário, e também promovem um ambiente inclusivo e estimulante. Dessa forma, encorajam a participação ativa dos alunos, permitindo que eles se sintam valorizados e motivados em seu processo de aprendizado.

Além do Quadro Comum Europeu, que é amplamente conhecido e foi citado em praticamente todas as respostas, o CLDP também apresenta um quadro próprio, criado pelos instrutores que já deram aula no projeto. Este quadro é mais contextualizado, embora planejam abordá-lo mais a fundo em breve na parte prática do repositório de materiais didáticos. Nos questionamos: por que isso acontece? Quais fatores podem ter contribuído para essa limitação no uso? Por qual motivo apenas uma das respostas evidenciou o uso deste quadro?

Sim. No CLDP Inglês usamos um guia de níveis feito por instrutores passados que atuaram no CLDP. Tentamos sempre conversar com os alunos para saber seus interesses e poder ajustar o que os alunos gostam com os conteúdos que temos que ensiná-los.

A utilização limitada do quadro próprio do CLDP levanta questões importantes sobre a integração e a percepção desse recurso por parte dos instrutores. Uma possível explicação para essa situação é a forma como o quadro foi integrado no planejamento das aulas. É possível que ele não tenha sido incorporado de maneira eficaz, resultando em uma abordagem mais tradicional e familiar para os instrutores. Quando as práticas pedagógicas já estão consolidadas, pode ser desafiador introduzir novos métodos que exijam adaptação e criatividade.

Ainda, a falta de familiaridade com seu uso ou a dificuldade em implementá-lo dentro das dinâmicas de sala de aula pode ter levado os instrutores a optar por abordagens mais convencionais, que consideram mais seguras. Essa resistência a mudanças é comum em ambientes educacionais, onde a rotina e os métodos já estabelecidos oferecem uma sensação de conforto.

Outro aspecto a ser considerado é a percepção do valor do quadro. É possível que alguns instrutores não tenham reconhecido sua relevância para o aprendizado dos alunos, levando a uma subutilização. Quando um recurso não é percebido como benéfico ou alinhado às necessidades dos alunos, é natural que ele não seja priorizado na prática docente.

Por fim, a rotatividade de instrutores pode ter um impacto significativo na continuidade do uso do quadro. Quando novos docentes se juntam ao programa, é provável que eles tragam suas próprias preferências e métodos de ensino, o que pode resultar em uma escolha deliberada de não implementar o quadro. Assim, a combinação de fatores como a integração no planejamento, a percepção de valor e a rotatividade dos instrutores pode explicar por que apenas uma turma utilizou o quadro, apesar de sua apresentação a todos.

CrITÉRIOS DE SELEÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Como destacam Magno e Silva (2009), os processos de seleção e utilização de materiais didáticos são interdependentes. Uma escolha cuidadosa e criteriosa resulta em uma utilização eficaz desses recursos, enquanto uma seleção feita sem a devida consideração pode levar a uma aplicação inadequada dos materiais escolhidos.

Dito isso, a seleção de materiais didáticos é uma etapa fundamental no planejamento educacional, pois impacta diretamente no processo de ensino. Entre os critérios que devem ser considerados, destacam-se a clareza, a relevância e a adequação ao nível de proficiência dos alunos. Esses aspectos garantem que os materiais sejam acessíveis e compreensíveis, facilitando a assimilação do conteúdo.

Um aspecto que muitos instrutores ressaltam é a importância de considerar o contexto social e as condições de acesso dos alunos. Materiais que não levam em conta as diferentes realidades dos alunos podem resultar em barreiras de aprendizado, dificultando a inclusão e a equidade no ambiente de sala de aula.

Observo se o material está completo e pertinente com o nível de meus alunos. Verifico se é possível compartilhá-lo segundo as condições da aula: se há suporte disponível, se todos os alunos podem ter acesso (pensando em alunos PCD - já trabalhei com um aluno com baixa visão) e se encaixa-se no contexto social da aula, no tempo previsto e está de acordo com questões legais e formais de ensino e da universidade. (E.B.- Instrutora do Pré-Intermediário 1)

Além disso, Ganschow e Sparks (1995) afirmam que a adaptação das aulas de idiomas aos princípios de ensino eficazes para alunos com deficiência é crucial. Segundo eles, isso envolve ajustes como a simplificação do programa, a diminuição do ritmo da instrução, a redução da carga de vocabulário, a revisão constante e a incorporação de estímulos visuais, táteis e cinestésicos. Essas adaptações muitas vezes surgem em resposta a reclamações e solicitações específicas de estudantes de línguas estrangeiras, visando atender suas necessidades individuais. Em algumas instituições, são oferecidos cursos voltados para alunos com diferentes habilidades, permitindo que aqueles que se destacam em ouvir e falar, mas que enfrentam dificuldades em leitura e escrita, tenham suporte adequado, e vice-versa.

Além disso, durante o acompanhamento das reuniões de supervisão do segundo semestre, a professora G.S., do Básico 1, relatou a dificuldade de lidar com um aluno que apresentava déficit, mas que não possuía um laudo formal. Ela expressou incerteza sobre como agir diante dessa situação, destacando que não recebeu formação específica ou disciplinas voltadas para o atendimento a alunos com necessidades especiais durante a graduação. Essa lacuna no preparo acadêmico evidencia a necessidade urgente de capacitação para os educadores, a fim de que possam atender adequadamente a diversidade presente em suas salas de aula e garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os alunos.

Esse relato ressalta ainda mais a importância de uma formação docente mais ampla, que inclua estratégias para lidar com a diversidade nas turmas. Portanto, investir em capacitações que abordem as necessidades de alunos com deficiência e dificuldades de aprendizagem pode fazer uma diferença significativa na prática pedagógica, proporcionando aos instrutores ferramentas para adaptar seu ensino de forma a incluir estes alunos. Além

disso, promover um ambiente de aprendizado que favoreça a troca de experiências entre os instrutores pode contribuir para o desenvolvimento de soluções, beneficiando os alunos.

Outro instrutor comentou:

Nós temos uma parte fixa que já foi planejada imaginando que nossas(os) alunas(os) seriam oriundas(os) de determinados cursos. No entanto, há uma porcentagem do material que nós previamente deixamos como prototípica e, caso convir, possível de ser alterada conforme melhor harmonizar com os interesses particulares da turma, considerando tanto o nível de domínio, caso seja mais alto ou mais baixo que o 'esperado', como também os assuntos dos textos, vídeos e canções que planejamos compartilhar. (M.M. Pré-Intermediário I)

Essa abordagem que os instrutores procuram ter, revela que eles têm uma consciência sobre a diversidade presente nas turmas e a necessidade de adaptar o ensino às realidades dos alunos. Ao levar em consideração tanto o nível de domínio, que pode ser mais alto ou mais baixo que o "esperado", quanto os temas dos textos, vídeos e canções a serem compartilhados, o instrutor demonstra um compromisso com uma prática pedagógica inclusiva aos níveis e demandas dos alunos.

Dessa forma, na seleção de materiais, é importante considerar a relevância dos conteúdos em relação ao que já foi ensinado. Posto isso, a análise permite que os professores alinhem os novos recursos às aprendizagens anteriores, criando um fio condutor do que já foi ensinado, facilitando a continuidade do conhecimento. Ou seja, essa conexão fortalece o que os alunos estão aprendendo, e, além disso, ajuda os alunos a perceberem a lógica e a aplicação prática do que estão estudando.

Avaliação da Qualidade dos Materiais Didáticos

A avaliação da qualidade dos materiais disponíveis é um tema recorrente entre os instrutores. Embora muitos reconheçam a diversidade e a riqueza dos recursos didáticos, há uma preocupação com a desatualização e a falta de precisão em alguns materiais, como observado por E.B. (Pré-Intermediário 1) e P.S. (Básico 2). Essa percepção destaca a necessidade de uma curadoria e de critérios para garantir que os materiais utilizados sejam bons e apropriados.

Os professores em formação frequentemente expressam descontentamento com a rigidez dos materiais disponíveis, o que dificulta sua aplicação em diferentes estratégias de ensino. Muitas vezes, optam por não seguir os manuais didáticos de forma estrita, realizando

adaptações para adequá-los à realidade escolar e às suas convicções pedagógicas. Além disso, transformam os livros em fontes de pesquisa para suas aulas e para as investigações dos alunos. (Neto e Francalanza, 2003).

Nesse contexto, a formação contínua dos educadores sobre a avaliação e seleção de materiais didáticos é essencial. Dessa forma, os capacita a identificar recursos de qualidade que facilitem o aprendizado dos alunos. Ao adotar um enfoque reflexivo na seleção de recursos, os professores desenvolvem sua prática pedagógica, bem como criam um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades de seus alunos. Essa reflexão crítica permite que os instrutores analisem a relevância e o impacto dos materiais disponíveis, estimulando uma maior consciência sobre a diversidade de recursos e suas aplicações. Assim, os educadores se tornam agentes ativos na construção de um curso mais dinâmico e responsivo, atendendo melhor às demandas de todos os alunos.

O ensino, como prática social complexa, envolve conflitos de valor e exige escolhas éticas e políticas. Para ser professor, é necessário um conjunto diversificado de saberes, incluindo conhecimentos científicos, pedagógicos e educacionais, além de sensibilidade, indagação teórica e criatividade para lidar com as singularidades e incertezas do ambiente educativo. A atividade docente deve promover uma mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais e a formação dos alunos, questionando modos de pensar e agir na sociedade (Franco, 2012).

Além disso, a formação contínua dos educadores em relação à avaliação e seleção de materiais didáticos é essencial para capacitá-los a identificar recursos de qualidade que ajudem a facilitar o aprendizado dos alunos. A avaliação da qualidade dos materiais didáticos é um aspecto importante da prática pedagógica, pois ao adotar um enfoque reflexivo na seleção de recursos, os professores não estão apenas aperfeiçoando sua prática pedagógica, mas também promovendo um ambiente de aprendizado adaptado às necessidades de seus alunos. Essa reflexão permite que os instrutores analisem criticamente os materiais disponíveis, considerando sua relevância, adequação e impacto potencial na aprendizagem. Além disso, esse processo reflexivo estimula uma maior consciência sobre a diversidade de recursos e suas aplicações, capacitando os professores a fazer escolhas informadas que favoreçam a inclusão e a participação de todos os alunos.

O cenário em que os professores atuam tornou-se complexo e diversificado. Atualmente, a profissão não se limita mais à simples transmissão de conhecimento acadêmico ou à conversão do saber comum do aluno em conhecimento formal. Os educadores

desempenham diversas outras funções, como motivar, combater a exclusão social, promover a participação, dinamizar grupos e interagir com estruturas sociais e comunidades. Isso, sem dúvida, exige uma nova formação, tanto inicial quanto contínua (Imbernón, 2014, p. 14).

Conforme argumenta Imbernón, a profissão docente, no futuro, se desenvolverá em um contexto marcado por profundas transformações, especialmente em relação aos avanços tecnológicos e ao conhecimento. Portanto, é crucial que os educadores sejam capacitados para compreender essas mudanças, e também para se adequar às necessidades dos alunos e aos contextos em que atuam. Nesse sentido, “será necessário formar o professor na mudança e para a mudança” (2014, p. 35). Essa formação deve, portanto, fomentar a consciência sobre a importância da atualização contínua, a busca por novas abordagens pedagógicas e a capacidade de resolver problemas ou lacunas que possam surgir no ambiente escolar. Com isso, eles se tornam agentes ativos na construção de uma pedagogia mais dinâmica e responsiva, que atenda às demandas de seus alunos.

Compartilhamento de Materiais

Segundo as respostas dos instrutores, o compartilhamento de materiais entre professores é uma prática que já ocorre, segundo eles, com os colegas mais próximos, embora a frequência e a forma variem. Muitos instrutores utilizam plataformas digitais, como Google Drive e Google Sala de Aula, para facilitar a colaboração e o acesso a recursos. Essa prática promove um senso de comunidade e partilha entre os instrutores, permitindo que compartilhem experiências e aprendam uns com os outros. Diante disso, o desenvolvimento de um repositório centralizado de materiais poderia ajudar ainda mais nessa troca, concentrando todos os materiais didáticos em um único espaço, assim proporcionando uma fonte confiável e acessível para todos os professores.

Mas, afinal, o que é o Google Sala de Aula? Conforme Witt (2015), a G Suite for Education oferece um conjunto de ferramentas de comunicação e produtividade que visam fomentar a colaboração e a criatividade. O autor destaca que o uso dessas tecnologias do século 21 pode potencializar o desenvolvimento de habilidades essenciais, como comunicação, colaboração, pensamento crítico e criatividade. Dessa forma, todos os participantes do processo educacional ganham confiança no uso da tecnologia, resultando em uma aprendizagem mais significativa e híbrida dentro da sala de aula.

O Google Sala de Aula funciona como uma plataforma virtual onde o professor organiza suas turmas e coordena as atividades. No entanto, é importante ressaltar que, na

Unesp, tanto instrutores quanto alunos precisam utilizar e-mails pessoais para criar suas salas, uma vez que o convite não pode ser feito com o e-mail institucional, este é somente dedicado ao corpo docente de graduação e pós-graduação, limitando algumas funcionalidades da plataforma.

Mas, de modo geral, o instrutor pode acompanhar o progresso dos alunos nas tarefas e, se necessário, fornecer comentários e notas sobre as produções realizadas. Cada vez que uma nova atividade é publicada, os alunos recebem uma notificação por e-mail, independentemente da sua presença nas aulas presenciais, e têm a oportunidade de se engajar em atividades complementares ou de pesquisa. O acesso ao Google Sala de Aula é restrito a alunos e funcionários cadastrados pela instituição, vinculando-se a um domínio específico da escola, o que garante maior autenticidade e organização das informações.

Ao criar uma nova sala, uma pasta correspondente é automaticamente gerada no Google Drive, onde todas as novas inserções são armazenadas. No ambiente do Google Sala de Aula, as atividades já concluídas podem ser excluídas, mas o professor ainda pode revisá-las a qualquer momento através de um ícone de controle do fluxo. O responsável pela turma também pode disponibilizar materiais relevantes no espaço “Sobre”, que busca conteúdos armazenados no Drive, como documentos, formulários, vídeos e apresentações. Esses materiais ficam acessíveis aos alunos para consulta e desenvolvimento das atividades.

Após a conclusão das tarefas, o professor pode registrar as notas, que ficam visíveis para os alunos e podem ser exportadas em uma tabela de controle. Essa estrutura ajuda a minimizar possíveis esquecimentos e falhas, além de facilitar o acompanhamento dos prazos e alertas de atividades pendentes. Para os alunos que tiverem dúvidas sobre tarefas extraclases, é possível contatar o professor de forma síncrona (via Hangouts, bate-papo) ou assíncrona (por Gmail), mas a necessidade de usar e-mails pessoais pode dificultar a integração e a continuidade das interações. Essa foi uma opção usada durante a pandemia que passou a ser utilizada posteriormente pelos recursos disponíveis na plataforma, buscando maximizar a aprendizagem mesmo com as restrições impostas.

Sugestões para Repositórios de Materiais Didáticos

As sugestões dos instrutores para o desenvolvimento de repositórios de materiais didáticos refletem uma necessidade crescente de curadoria e de uma seleção de conteúdos coerentes e relevantes. Eles reconhecem que a variedade de materiais disponíveis é um

recurso importante, mas também alertam para a dificuldade em navegar por essa abundância de informações. A criação de um espaço centralizado onde materiais e atividades interativas possam ser armazenados e compartilhados é uma das propostas mais frequentemente mencionadas.

A instrutora E.B. (Pré-Intermediário 1) destaca a importância de ter “um material padrão que sirva como referência ou ponto de partida, contendo os temas e conteúdos adequados a cada nível de proficiência”. Essa abordagem permitiria que os instrutores encontrassem facilmente recursos relevantes, e, assim, garantiriam que esses materiais fossem adaptáveis às diversas necessidades de seus alunos.

Além disso, a inclusão de atividades que contemplem as quatro habilidades linguísticas: ouvir, falar, ler e escrever, é vista como essencial para promover um ensino adequado e que seja engajador. M.A. (básico 2) afirma: “Busco qualidade e aulas que funcionem com interatividade, pois não gosto de me prender ao material didático”. Isso sugere que um repositório deve incorporar recursos dinâmicos e variados, como vídeos, músicas e atividades práticas, para atender às diferentes preferências de aprendizagem dos alunos.

Os instrutores também ressaltam a necessidade de incorporar diversidade cultural nos materiais. G.S. enfatiza que “pesquisar temas atuais e relevantes pode enriquecer a experiência de aprendizagem e aumentar o engajamento dos alunos”. A inclusão de conteúdos que abordem temas reais da vida dos diferentes países onde a língua inglesa seja considerada como língua oficial, tradições e perspectivas culturais ajudaria os alunos a entender não apenas a língua, mas também o contexto social e cultural em que ela é utilizada.

Lima (2004) mostra que o ensino de língua inglesa deve ir além da prática das habilidades e competências previstas no currículo tradicional e inserir questões éticas, políticas, ideológicas, etc. e a diversidade cultural presente entre os falantes de língua inglesa.

Nesse sentido, Kramsch (2009) defende que a língua é um reflexo da identidade social e cultural, sendo essencial que o ensino de línguas inclua a cultura dos falantes da língua. Dessa forma, é importante que os professores utilizem materiais que despertem nos alunos não apenas o conhecimento linguístico, mas também a reflexão sobre os contextos culturais nos quais a língua se insere.

Outro ponto importante levantado por G.S. (básico 2) e A.A. (básico 2) é a necessidade de “adaptar os recursos disponíveis ao contexto de sala de aula”. Isso destaca a

importância de considerar as realidades locais e as experiências dos alunos ao selecionar materiais, o que pode aumentar a relevância e a eficácia das aulas.

Por fim, a colaboração entre professores é uma ideia que permeia todas as sugestões. A utilização de plataformas digitais, como Google Drive ou Google Sala de Aula, para compartilhar materiais é uma prática já comum, mas poderia ser ainda mais estruturada. P.D. e L.V. (Básico 2) observam que “uma certa familiaridade entre como os conteúdos são trabalhados torna a transição de uma turma com outros professores mais fácil”. Isso sugere que um repositório de materiais compartilhado facilitaria o acesso e promoveria uma maior coesão entre diferentes turmas e professores.

Nesse contexto de colaboração e desenvolvimento profissional, a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua. Como afirma Nóvoa (1992, p. 27)

A troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando. O diálogo entre os professores é fundamental para consolidar saberes emergentes da prática profissional. Mas a criação de redes coletivas de trabalho constitui, também, um fator decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que deem corpo a um exercício autônomo da profissão docente.

Por fim, ao integrar todas essas perspectivas, fica claro que o desenvolvimento de repositórios de materiais didáticos não é apenas uma questão de acessibilidade, mas também uma oportunidade de transformar a prática pedagógica. Em suma, as sugestões para o desenvolvimento de repositórios de materiais didáticos ressaltam a importância de uma curadoria, a inclusão de atividades interativas que abordem as quatro habilidades linguísticas e a diversidade cultural, além da colaboração entre os instrutores. Essa colaboração e a seleção de materiais auxiliam na experiência de aprendizagem, e também promovem um ambiente propício ao crescimento coletivo dos professores em formação, permitindo que todos se desenvolvam juntos em suas práticas pedagógicas.

4.3- Entrevista com a professora supervisora: Perspectivas no Ensino de Língua Inglesa no Contexto do CLDP

Nesta parte, entrevistamos a supervisora atual de língua inglesa, que possui doutorado em Estudos Linguísticos pelo programa de pós-graduação da Unesp de São José do Rio Preto. Durante a conversa, ela destacou a importância de um olhar crítico na formação dos

instrutores do CLDP, compartilhando sua experiência e perspectivas sobre o ensino de línguas.

O objetivo desta entrevista foi compreender suas ideias sobre a elaboração de materiais didáticos para o repositório do centro de línguas universitário. As reflexões da supervisora foram importantes para nossa pesquisa, pois suas experiências e metodologias podem nos guiar na criação de recursos que atendam às necessidades dos instrutores.

Ao iniciar a conversa, ela enfatiza que os materiais didáticos não são neutros; eles são moldados por fatores econômicos, políticos e culturais, que historicamente favoreceram uma perspectiva centrada nos Estados Unidos e na Inglaterra. Essa predominância se relaciona ao mito do falante nativo, que perpetua a ideia de que a aprendizagem de inglês deve se aproximar de padrões idealizados, muitas vezes distantes da realidade dos aprendizes.

Nesse contexto, a ideia de que um falante precisa ter um sotaque nativo perfeito para se comunicar fluentemente em uma língua-alvo tem se tornado obsoleta em um mundo globalizado. Esse conceito começou a se enfraquecer após a primeira metade do século XX, especialmente com o surgimento da abordagem comunicativa, que desafiou os padrões de perfeição formal. Com a diversificação das variedades do inglês, a ênfase tem se deslocado para a concepção de inteligibilidade (Field, 2003). Assim, dependendo das abordagens pedagógicas e dos materiais utilizados, esse contexto pode limitar a comunicação e compreensão intercultural.

A supervisora observa que a hegemonia das variedades do inglês americano e britânico está sendo gradativamente desafiada. Com a crescente discussão sobre decolonialidade, surge uma necessidade de diversificação dos materiais, que agora começam a incorporar diferentes sotaques e contextos culturais. “Hoje em dia, vemos materiais que trazem diferentes sotaques, refletindo o que existe no mundo”, afirma. Essa mudança é muito significativa, pois reconhece que a maior parte dos falantes de inglês no mundo o fala como não nativos, promovendo uma inclusão que vai além das tradições eurocêntricas.

Nesse sentido, o autor Mignolo (2008), defende que a perspectiva de decolonialidade propõe que, para transformar a realidade colonial, é preciso questionar e desobedecer padrões hegemônicos e eurocêntricos de produção de conhecimento. Essa desobediência epistemológica visa reconhecer os saberes e modos de vida daqueles que foram silenciados e marginalizados pela colonialidade. Assim, a diversificação dos materiais didáticos e a inclusão de diferentes sotaques e contextos culturais representam passos importantes nessa transformação.

Um ponto central da discussão é o papel dos instrutores nos Centros de Línguas. A supervisora acredita que esses profissionais em formação estão se tornando mais conscientes da necessidade de desafiar as normas tradicionais do ensino. Ela menciona um exemplo de uma aluna que introduziu temas relacionados à cultura australiana, mostrando que há um movimento em direção a uma abordagem mais inclusiva e diversificada. Isso sugere que os instrutores estão não apenas absorvendo as mudanças nos materiais, mas também contribuindo ativamente para uma transformação pedagógica.

Além disso, Mel destaca o papel crítico da supervisão pedagógica na formação dos instrutores. Ela sugere que o acompanhamento contínuo e a reflexão sobre a prática docente são essenciais para promover uma aprendizagem mais autônoma e crítica. O diálogo constante entre supervisores e instrutores é fundamental para desmistificar os conceitos de língua e material didático. “É um trabalho que vai nos formando e nos transformando a cada encontro”, diz Mel, sublinhando a importância do aprendizado mútuo nesse processo. Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Freire (1974), que considera o ensino uma prática social e, como ele propunha, uma ação cultural, concretizando-se na interação entre professores e alunos, refletindo as culturas e os contextos sociais a que pertencem.

Embora essa discussão possa ser deixada de lado, é essencial não perder de vista a pluralidade de indivíduos na sala de aula. Cada aluno é um sujeito único, assim como o professor, que, apesar de ter passado por um curso de formação, carrega consigo uma base antropológica e cultural que pode influenciar seu desempenho (Ferreira, 2004). Essa diversidade de experiências e contextos se torna ainda mais relevante ao considerar a abordagem cultural nos materiais didáticos.

Nesse contexto, a entrevistada aponta para uma mudança na concepção do que constitui cultura. Ela ressalta a importância da função comunicativa, mas também reconhece os desafios de representar culturas de maneira justa e crítica. O exemplo do Mardi Gras ilustra como a interpretação de celebrações pode variar entre os alunos, influenciada por suas vivências pessoais e contextos sociais. A percepção que um aluno tem do Mardi Gras, uma celebração que ocorre no dia anterior à Quarta-feira de Cinzas, não é neutra; ela é moldada por fatores como experiências, crenças e o capital cultural de cada um. Por exemplo, um aluno que participou das festividades em New Orleans pode ter uma visão mais rica e prática da celebração, enquanto outro que conhece o evento apenas por vídeos ou relatos pode ter uma compreensão superficial ou estereotipada.

Essa diversidade de interpretações destaca a importância de abordar a cultura de maneira crítica nas aulas. Os materiais didáticos que trazem esses exemplos culturais precisam ir além da mera descrição de eventos, eles devem convidar os alunos a refletirem sobre suas próprias experiências e como essas se conectam com a cultura que está sendo ensinada. A supervisora ainda aponta que a representação cultural nos materiais é sempre um recorte, e cabe ao instrutor facilitar essa reflexão, ajudando os alunos a ressignificarem e contextualizarem o que aprendem.

Por fim, a fala da entrevistada enfatiza que a seleção e o uso de materiais didáticos não são meramente decisões técnicas, mas refletem crenças e valores intrínsecos dos instrutores. Ela menciona que essa escolha pode ocorrer de maneira tácita, revelando a necessidade de uma formação pedagógica que promova uma consciência crítica sobre o que está sendo ensinado. Acreditamos que a interação entre supervisão e instrutores, portanto, não apenas fortalece a prática pedagógica, mas também alimenta um ciclo de desenvolvimento profissional contínuo.

Sentimos que a entrevista com a supervisora revela, assim, uma visão esperançosa e crítica sobre o futuro do ensino de línguas. Ela sugere que, embora os desafios persistam, há um movimento significativo em direção a uma educação linguística mais inclusiva, diversificada e crítica, refletindo a realidade multicultural e multilíngue do mundo contemporâneo.

Gostaríamos de ressaltar também que, apesar dessas importantes contribuições da supervisora, é relevante destacar que, em alguns pontos, sua visão e os objetivos delineados por ela contrastam com as práticas que observamos entre os instrutores. A supervisora, que começou recentemente a atuar na supervisão de língua inglesa, tem se dedicado a trabalhar a construção dessa nova abordagem com os instrutores, refletindo frequentemente sobre esses desafios nas reuniões de supervisão. Nessas ocasiões, ela tem ressaltado a importância de uma formação crítica e reflexiva, buscando conscientizar os instrutores sobre a necessidade de uma mudança nas concepções tradicionais de ensino de língua.

No entanto, é importante também reconhecer que as práticas pedagógicas dos instrutores, embora influenciadas pela formação recebida durante a graduação e pelas orientações da supervisora, são, em grande parte, moldadas por experiências pessoais e trajetórias profissionais anteriores. Essas práticas, portanto, já vêm com os instrutores, sendo fruto de um processo contínuo de aprendizagem e adaptação que se estende para além da formação inicial. Observamos que a supervisora tem se dedicado a trabalhar com os

instrutores para promover uma reflexão crítica e transformar essas concepções, mas é fundamental reconhecer que este é um trabalho gradual, que demanda tempo e paciência.

Desse modo, a mudança nas práticas pedagógicas, especialmente aquelas que envolvem crenças e abordagens profundamente enraizadas, exige um esforço contínuo de sensibilização e reflexão, tanto da parte dos instrutores quanto da supervisora. Esse processo de transformação pode gerar divergências de visões, mas também representa um movimento gradual em direção a práticas mais inclusivas, que refletem as mudanças no ensino de línguas estrangeiras.

Capítulo 5- A construção do RELI - Repositório de Ensino de Língua Inglesa

A era digital tem revolucionado a prática docente, proporcionando uma variedade de recursos acessíveis que capacitam os educadores a cada vez mais aprimorarem seus materiais didáticos e suas práticas. Nossa proposta, o Repositório de Ensino de Língua Inglesa (RELI) foi desenvolvido para auxiliar os professores em formação no CLDP/Assis. Fundamentado em uma estrutura pedagógica que prioriza a criação e a circulação de materiais didáticos virtuais, o RELI permite que os professores em formação (instrutores) desenvolvam e adaptem recursos sem limitações impostas.

Diante disso, a concepção do RELI considera a diversidade de perfis dos alunos, visando atender aqueles que são iniciantes ou que têm pouco ou nenhum contato prévio com a língua. O repositório será organizado em níveis, seguindo as diretrizes de Língua Inglesa do CLDP, com o objetivo de facilitar o planejamento das aulas e fomentar uma educação colaborativa.

A seguir, apresentaremos a estrutura do repositório, que se baseia nas diretrizes elaboradas por instrutores que participaram da ação extensionista anteriormente. Além de funcionar como um espaço de armazenamento de materiais, o RELI visa promover a colaboração e a adaptação contínua, contribuindo para a melhoria das práticas educacionais dos instrutores. Assim, o repositório tem como objetivo transformar o processo pedagógico, oferecendo um ambiente de fácil acesso e dinâmico que beneficiará tanto os alunos quanto os instrutores, proporcionando um apoio para o desenvolvimento dos professores em formação.

5.1- O Repositório como Ferramenta de Aprendizagem Colaborativa

A Internet disponibiliza diversos recursos que tem transformado o trabalho de muitos professores na atualidade. A acessibilidade e a variedade de materiais disponíveis despertam o interesse de educadores que buscam criar e enriquecer seus próprios recursos didáticos.

A análise da natureza dos materiais didáticos em ambientes virtuais enfatiza a relevância de sua produção e circulação livre. Segundo Souza (2014), um material didático é considerado virtual e livre quando resulta de um processo de criação sem restrições. Isso implica que os autores devem ter a liberdade de acessar e utilizar produtos culturais sem precisar de autorização de grupos ou corporações que possuam esses direitos. Como bens culturais, esses materiais devem ser intrinsecamente livres, facilitando assim a disseminação aberta da cultura. Em termos mais claros, conforme discutido por Souza (2014), trata-se de

materiais que se beneficiam da cultura livre (Lessig, 2004) e que, ao mesmo tempo, a promovem (Souza, 2014). Além disso, eles estão sujeitos à contribuição da inteligência coletiva, conforme sugerido por Levy (2007).

Conforme Souza (2014), os materiais didáticos que se enquadram na categoria de virtuais e livres possuem características que os identificam como pós-método, refletindo princípios de particularidade, praticabilidade e possibilidade. Nascimento (2009) complementa essa perspectiva ao descrever o repositório digital como um sistema fundamental para o armazenamento de conteúdos, acessíveis por meio de buscas e reutilização. Nesse contexto, os aspectos de identificação, armazenamento e acesso emergem como pilares essenciais desse tipo de estrutura.

A autora também destaca que o nível de acesso pode variar entre diferentes tipos de repositórios, classificando-os em três categorias: abrangente, intermediário e básico. O repositório abrangente oferece ao usuário a capacidade de visualizar todo o sistema, além de permitir a inclusão e exclusão de materiais, gerenciando assim o fluxo de informações. O repositório intermediário, por outro lado, possibilita a visualização, download e contribuição de conteúdos. Já o repositório básico limita-se a permitir a visualização ou a visualização e download dos materiais disponíveis.

Nascimento (2009) ressalta que um repositório digital deve incorporar características essenciais, como interoperabilidade, colaboração e sustentabilidade. A interoperabilidade refere-se à habilidade do repositório de operar eficientemente em diferentes sistemas, garantindo que usuários de variadas plataformas possam acessar e utilizar os materiais disponíveis. Isso é fundamental para assegurar que os conteúdos sejam amplamente acessíveis e possam ser integrados em diversas abordagens educacionais.

A colaboração é outra característica que pode enriquecer significativamente o conteúdo. Assim como em um sistema de revisão por pares, a colaboração permite que usuários contribuam com suas experiências e conhecimentos, resultando em uma constante melhoria dos materiais.

Por fim, a sustentabilidade, ou viabilidade, refere-se à transparência nas práticas de armazenamento e distribuição dos recursos digitais. Nascimento (2009) destaca que essa característica pode ser fortalecida se os repositórios forem criados sob a filosofia de código aberto, que promove acesso livre e a possibilidade de adaptação e melhoria contínua dos conteúdos. Por isso, além de funcionar como um espaço de armazenamento, o repositório digital é compreendido como um ambiente dinâmico de ensino, pois ele não serve apenas como um recurso para educadores, que podem utilizá-lo em sua formação contínua ou

autoformação, mas também como um ponto de encontro entre práticas pedagógicas, promovendo, assim, uma educação mais colaborativa e acessível.

Conforme discutido, Kumaravadivelu (2006) propõe que, em vez de simplesmente procurar métodos alternativos para o ensino de idiomas, devemos considerar a implementação de alternativas ao método. A produção de material didático sob a ótica da pedagogia pós-método deve ser vista como uma atividade fundamentada em princípios e referências que sejam coerentes, compreensíveis e alinhadas com o conhecimento atual, além de serem neutras em relação a métodos. Ou seja, essa prática é fundamental para a atuação do docente, refletindo aspectos de particularidade, viabilidade e potencial.

Nesse sentido, é essencial manter um foco constante nas seguintes questões: reconhecer e compreender as demandas linguísticas, socioculturais e políticas do contexto em que o material será aplicado; garantir a autonomia do professor como criador de seus próprios recursos didáticos, afastando-se de uma abordagem dicotômica que o coloca apenas como um receptor e executor de materiais elaborados por teóricos, numa perspectiva prescritiva e hierárquica; e cultivar uma consciência crítica que evidencie a dimensão sociopolítica dos alunos, compreendendo que o ensino de línguas vai além de aspectos meramente linguísticos e funcionais.

Ademais, a utilização de materiais didáticos produzidos por outros, como colegas, é uma prática comum e benéfica no ensino de idiomas, especialmente dentro da perspectiva da pedagogia pós-método e no uso de recursos virtuais e abertos. Essa prática, baseada no compartilhamento e na colaboração, promove uma dinâmica horizontal entre professores que produzem materiais, contrastando com a relação vertical e prescritiva que caracteriza a abordagem dicotômica mencionada, onde o professor se coloca em oposição ao teórico. Assim, a adoção de materiais de terceiros requer uma avaliação crítica e pode ou não envolver adaptações.

Wenger (1998, p. 73) argumenta que uma comunidade pode ser classificada como uma Comunidade de Prática (CoP) quando um grupo de pessoas com interesses comuns em uma determinada área se envolve em um processo de aprendizado coletivo, estabelecendo laços entre seus membros. Por meio de interações em atividades e discussões, eles criam um empreendimento compartilhado e um conjunto de recursos que se acumulam ao longo do tempo. Essas comunidades, segundo Wenger (1998, p. 47), surgem de forma espontânea, mas se consolidam apenas quando o ambiente social se torna propício para seu desenvolvimento.

Embora existam diversas fontes sobre a criação e utilização de repositórios de recursos educacionais digitais, conforme apresentado a seguir, não foi possível encontrar um consenso

em relação às funcionalidades mencionadas na literatura. Por isso, compilamos as características mais frequentemente citadas por diversos autores. Os critérios desejáveis para essa criação e utilização são os seguintes, segundo Silva (2009):

i. Baseado na filosofia de Software Livre: Desenvolvimento de objetos de aprendizagens em parcerias onde o que é construído é compartilhado aos demais, que em sua posse, utilizam, adaptam, aperfeiçoam e mais uma vez compartilham as novas versões, gozando assim das liberdades fundamentais da filosofia. Disponibilização dos códigos-fonte dos materiais catalogados (Raymond, 1999; Stallman, 1999).

ii. Baseado em Objetos de Aprendizagem: Arquitetura baseada em princípios fundamentais de granularidade de conteúdos instrucionais, da reusabilidade em múltiplos contextos educacionais, acessibilidade e interoperabilidade a diversos meios e sistemas de gerenciamento (Downes, 2001, 2005; Neven, 2002, Wiley, 1999, 2000, 2001, 2002).

iii. Arquitetura Distribuída: Suporte a uma arquitetura em rede com outros repositórios para armazenagem de metadados e compartilhamento dos objetos de aprendizagens. Atuação independente na hospedagem e manutenção dos recursos e de forma compartilhada nos mecanismos de busca (Downes, 2002, pp. 2-3).

iv. Gerência de Acesso: Mecanismos de identificação de acesso, registro de presença e disponibilização de espaço personalizado. Funcionalidades de notificação de novos objetos de interesse do usuário do sistema (Polsani, 2003).

v. Indexação e recuperação de objetos de aprendizagem: Preocupação na correta utilização de metadados para catalogação de coleções de recursos didáticos digitais de baixa granularidade e devidamente projetados para reutilização. Mecanismos avançados de busca e recuperação (Robson, 2004b).

vi. Valorização de Autoria: Sistema de ranqueamento de objetos e autores, mecanismos de avaliação dos materiais catalogados diante de critérios estabelecidos pela rede de autoria, através de pontuações e/ou observações textuais dos demais autores e público alvo. Conforme Wenger (1998, p. 153) a identidade na prática aparece de uma reciprocidade da participação e reificação e, ao ser reconhecido como competente, assume-se uma trajetória nuclear na comunidade (Robson, 2004a, 2004b; Wenger, 1998).

vii. Contabilização da utilização de materiais didáticos publicados de acordo com direitos autorais: A catalogação de recursos digitais com baixo nível de agregação flexibiliza a produção coletiva de materiais didáticos, facilita o reconhecimento da autoria e conseqüentemente a contabilização de créditos devidos a cada autor (Wenger, 1998, p. 149).

viii. Edição e composição de módulos: Funcionalidades para edição, agregação e organização de um conjunto de objetos de aprendizagem que irão compor uma unidade curricular do curso. Isso justifica a adoção de técnicas e padronizações para design e reutilização destes materiais (Wiley, 2001).

ix. Autoria Coletiva: Dispositivos de comunicação, ferramentas síncronas e assíncronas que propiciem as interações necessárias entre os participantes e possibilidades de formações espontâneas de comunidades de autoria entre eles. Para Wenger, os membros de uma CoP trabalham juntos, conversam entre si, trocam informações e opiniões, e são diretamente influenciados pelo entendimento mútuo como uma questão de rotina (Wenger, 1998, p. 73).

x. Documentação e Suporte: Facilidades para a disseminação dos recursos por meio de instruções simplificadas e acessíveis a todos os usuários interessados, tais como, instruções práticas de uso, manipulação, modificação e reuso (Robbins, 2002).

Para um repositório de materiais didáticos em um centro de línguas universitário utilizando o Google Sala de Aula, algumas das abordagens apresentadas acima se destacam como mais relevantes. Primeiramente, a abordagem baseada em objetos de aprendizagem enfatiza a granularidade dos conteúdos instrucionais, permitindo que materiais de línguas sejam adaptados a diferentes cursos e níveis de proficiência. Tais características se tornam ainda mais relevantes no contexto do CLDP, onde as necessidades dos alunos podem ser diferentes.

Além disso, a arquitetura distribuída, conforme proposta por Downes (2002), é essencial para a funcionalidade do repositório. Essa abordagem facilita o compartilhamento de recursos e se alinha com a proposta de compartilhar aulas e atividades, oferecendo vários conteúdos, como vídeos, textos e exercícios, que é o que propomos neste trabalho. Assim, ao promover essa troca, estamos contribuindo para um ambiente educacional de partilha e inclusivo, que apresenta diferentes necessidades dos alunos. Essa é a proposta central deste trabalho, que visa explorar como uma arquitetura distribuída pode ser implementada no repositório de um centro de línguas universitário.

A gerência de acesso, como defende Polsani (2003), desempenha um papel significativo, como os mecanismos que o próprio Google apresenta, os quais permitem a identificação de usuários, além das notificações quando os materiais são postados. Esses mecanismos garantem que os instrutores tenham acesso a conteúdos relevantes e personalizados voltados para esse contexto, aumentando a interação e engajamento com os materiais disponíveis.

A capacidade de edição e composição de módulos (Wiley, 2001), é outra característica importante. Essa funcionalidade que permite aos professores editar e organizar objetos de aprendizagem oferece a flexibilidade necessária para adaptar os materiais dos cursos às necessidades específicas dos alunos. Essa personalização é relevante pois diferentes abordagens pedagógicas podem ser aplicadas.

De forma geral, a criação de um repositório de materiais didáticos para um centro de línguas universitário no Google Sala de Aula pode transformar o processo pedagógico, estabelecendo um ambiente de aprendizado colaborativo e flexível. Esse tipo de repositório oferece várias vantagens que podem beneficiar tanto alunos quanto os instrutores, como apontado anteriormente.

A integração de tecnologias, como o Google Sala de Aula, desempenha um papel na gestão e acessibilidade dos materiais. A plataforma permite que os instrutores encontrem, acessem e interajam facilmente com os conteúdos, ao mesmo tempo em que oferecem um controle centralizado sobre os recursos disponibilizados, assim, essa facilidade de uso garante que os instrutores possam se beneficiar das funcionalidades do repositório, assim como os alunos.

5.2- Estrutura e Diretrizes do Repositório de Materiais Didáticos

O repositório de materiais didáticos foi construído com base em uma estrutura pedagógica desenvolvida pelos instrutores anteriores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), em colaboração com a supervisora de língua da época. Essas diretrizes foram formuladas em resposta às necessidades do contexto educacional, levando em consideração o tempo limitado dos cursos (apenas um semestre) e a diversidade de objetivos que os alunos buscam ao se inscrever nos cursos de inglês. Além disso, os níveis básicos foram projetados para atender alunos que, na sua maioria, têm pouco ou nenhum contato prévio com a língua, enfrentando assim consideráveis dificuldades. Com isso, o repositório visa garantir que os materiais atendam às reais necessidades dos alunos, enquanto se alinha às melhores práticas de ensino.

Optamos por esta estrutura ao invés do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER) devido à sua adaptabilidade às especificidades dos nossos alunos e ao contexto de ensino. A organização em três categorias principais: conteúdo comunicativo, conteúdo gramatical e conteúdo temático, facilita a compreensão e o planejamento das aulas. Embora tenhamos a consciência de que o quadro utilizado não traz competências de forma

explícita, ele será trabalhado com mais detalhamento no doutorado, onde suas competências serão analisadas no contexto específico do CLDP da FCL/Assis, destacaremos as diferenças entre o quadro atualmente usado e o QCER, especialmente no que diz respeito à forma como abordam a progressão do aprendizado, as categorias de avaliação e as competências linguísticas, considerando as particularidades dos alunos do CLDP e as demandas do ensino local.

A seguir, apresentamos os quadros que delineiam os conteúdos a serem abordados em cada nível, permitindo uma visualização clara das competências a serem desenvolvidas:

Quadro 9: Conteúdos curriculares por nível de ensino do CLDP/ Assis

NÍVEL BÁSICO 1

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
Apresentações e saudações	Pronomes pessoais (Subject Pronouns e Object Pronouns)	Cumprimentar e se apresentar em situações formais e informais	A capacidade de iniciar e encerrar conversas de forma educada e com confiança.	Diário pessoal: Descrição de si mesmo, preferências.
Descrição física e sentimentos	Relative Pronouns (What, Who, Which, etc.)	Descrever características físicas e expressar sentimentos	Reconhecimento da importância de ser respeitoso ao descrever a aparência e os sentimentos dos outros.	Apresentações orais: Descrição de si mesmo e de outros.
Partes do corpo	Present Simple/Auxiliary Verb (To Do)	Fazer perguntas simples sobre a aparência de alguém	Estabelecer uma comunicação clara sobre a saúde e o estado físico das pessoas.	Entrevistas: Perguntas sobre saúde e aparência.
Cores	Present Continuous/Auxiliary Verb (To Be)	Falar sobre o que as pessoas estão vestindo e suas cores	Importância de ser específico na descrição de objetos e roupas.	Conversas informais: Perguntas e respostas simples.

Vestuário	Present Simple x Present Continuous	Discutir vestuário em diferentes contextos (por exemplo, eventos)	Relevância de ser adequado e relevante na escolha de vestuário para diferentes situações.	Mensagens de texto: Comentar sobre vestuário e tendências.
Hobbies	Preposições (Place and Time)	Falar sobre atividades e preferências pessoais	Encorajamento do desenvolvimento de gosto pessoal e compreensão das diferenças culturais no lazer.	Cartões postais: Compartilhar informações sobre hobbies.
Dias da semana e meses		Falar sobre planos para a semana e discussões sobre datas	Importância de poder planejar atividades e discutir compromissos.	Agenda: Planejamento de atividades.
Membros da família		Falar sobre a família e descrever relações familiares	Reconhecimento de diferentes estruturas familiares e a importância da comunicação aberta sobre relações pessoais.	Cartas e e-mails: Falar sobre familiares e eventos.
Partes da casa, móveis e objetos		Descrever a casa e objetos de forma clara e precisa	Necessidade de identificar adequadamente objetos e partes da casa para comunicação eficaz.	Lista de compras: Organização e descrição de objetos.

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
Expressões para uso dentro de sala de aula	Past Simple/Auxiliary Verb (Did)	Compreender e usar expressões em contextos formais e informais	Usar linguagem formal ou informal, dependendo de diferentes contextos diferentes (sala de aula, reuniões)	Cartas formais: Solicitar informações ou fazer solicitações.
Vocabulário sobre objetos de sala	Past Continuous/Auxiliary Verb (Was/Were)	Descrever ações passadas em contextos diversos	Habilidade de narrar ações passadas com clareza.	E-mails: Comunicação educacional ou profissional.
Profissões	Past Simple x Past Continuous	Falar sobre profissões e descrever atividades passadas	Importância de entender o papel das profissões na sociedade e discutir experiências passadas	Entrevistas: Perguntas sobre empregos e trajetórias.
Números e horas	possessive Adjectives and Possessive Pronouns	Dizer números, falar sobre horários e preços	A capacidade de fazer perguntas diretas sobre preços e horários (ex.: "Quanto custa?").	Relatórios curtos: Informações objetivas sobre preços.
Feriados		Falar sobre feriados e datas comemorativas	(Re)conhecer diferentes culturas e celebrações	Cartões comemorativos: Mensagens sobre eventos e feriados.
Países e línguas		Discutir países e línguas faladas	Compreensão das diferenças culturais e respeito a línguas e tradições.	Textos informativos: Falar sobre diferentes culturas.
Contos de fada		Explorar o gênero literário de	Estímulo à criatividade e	Contos e histórias: Criar

		histórias fantásticas	interpretação crítica de histórias e moralidades.	narrativas baseadas em contos.
--	--	-----------------------	---	--------------------------------

NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO 1

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
Adjetivos e advérbios	Future Simple – To be going to x Will	Expressar planos e intenções no futuro.	Falar sobre eventos futuros, escolhas e preferências de forma clara e precisa.	Previsão de futuro: Falar sobre o que vai acontecer.
Vocabulário sobre alimentos	Countable and Uncountable Nouns (Quantifiers and Articles)	Descrever alimentos, refeições e hábitos alimentares.	Identificar e descrever alimentos e hábitos alimentares de forma detalhada.	Cardápio: Falar sobre refeições típicas.
Utensílios de cozinha e verbos para cozinhar	Reflexive Pronouns	Falar sobre hábitos de cozinha e preparar pratos simples.	Falar sobre a preparação de alimentos, respeitando a ordem das ações no processo de cozinhar.	Receita de cozinha: Descrever como fazer um prato.

Animais	Superlative and Comparative	Descrever animais e suas características.	Comparar animais de forma simples, utilizando os comparativos e superlativos corretamente.	Desfile de animais: Falar sobre diferentes espécies.
Filmes, TV e entretenimento	Modal Verbs	Discutir preferências sobre filmes e entretenimento.	Expressar gostos e preferências em relação a filmes, músicas, programas de TV e outras formas de entretenimento.	Resenha de filme: Falar sobre um filme assistido.
Literatura específica (gênero do professor)	Modal Verbs	Analisar diferentes tipos de literatura.	Entender e discutir diferentes estilos literários, abordando vocabulário e temas de forma mais aprofundada.	Discussão literária: Falar sobre um livro lido.

NÍVEL PRÉ-INTERMEDIÁRIO 2

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
--------------------------	------------------------	---------------------------------------	----------------------	------------------------

Meios de transporte	Present Perfect	Falar sobre meios de transporte e viagens passadas.	Discutir diferentes formas de transporte e sua utilização em contextos variados.	Diário de viagem: Relatar uma viagem anterior.
Aeroportos, rodoviárias e como pedir direções	Present Perfect x Past Simple	Dar e pedir direções em contextos urbanos e turísticos.	Habilidade para pedir direções com clareza, considerando diferentes ambientes urbanos e turísticos.	Conversa de viagem: Pedir e dar direções.
Países e cidades	Present Perfect Continuo us	Falar sobre diferentes países, suas culturas e cidades.	Descrever cidades e países, comparando-os e discutindo suas culturas e características.	Relatório de viagem: Comparar destinos turísticos.
Clima e estações do ano	Present Perfect Continuo us	Descrever o clima e as estações do ano, e as diferenças culturais.	Discutir o clima de diferentes regiões, e como ele afeta a vida cotidiana e as atividades das pessoas.	Previsão do tempo: Falar sobre o clima de um local.
Cultura dos países	Present Perfect Continuo us	Discutir cultura, hábitos e tradições de diferentes países.	Entender e falar sobre as diferenças culturais, explorando temas como tradições, festas e hábitos.	Entrevista cultural: Falar sobre um país e sua cultura.

NÍVEL INTERMEDIÁRIO 1

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
--------------------------	------------------------	---------------------------------------	----------------------	------------------------

Gírias e expressões da internet	Past Perfect	Utilizar gírias e expressões da cultura digital e das redes sociais.	Compreender o uso de expressões informais, gírias e abreviações de forma adequada para contextos digitais.	Chat online: Participar de conversas digitais informais.
Vocabulário e expressões para o hospital	Past Perfect Continuous	Compreender e usar vocabulário relacionado à saúde e bem-estar.	Falar sobre saúde, doenças e sintomas, descrevendo estados passados e contínuos.	Consulta médica: Relatar sintomas e procurar tratamento.
Esportes e esportes olímpicos	Modal Verbs	Discutir esportes e seu impacto na sociedade.	Expressar preferências esportivas, discutir eventos e analisar a importância dos esportes.	Entrevista esportiva: Falar sobre uma experiência esportiva.

Sotaques e variações linguísticas	Conditionals	Reconhecer e explorar diferentes sotaques no inglês.	Identificar e discutir as diferenças de sotaques e variações linguísticas de diferentes regiões.	Debate: Discutir as variações linguísticas.
-----------------------------------	--------------	--	--	---

NÍVEL INTERMEDIÁRIO 2

CONTEÚDO COMUNICATIVO	CONTEÚDO GRAMATICAL	FUNÇÕES COMUNICATIVAS ESPERADAS	ASPECTOS CRÍTICOS	GÊNEROS DISCURSIVOS
Fases da vida	Conditionals	Falar sobre as diferentes fases da vida e suas implicações.	Discutir os aspectos emocionais, psicológicos e sociais das diferentes fases da vida.	Entrevista de vida: Falar sobre a vida e suas etapas.
Crimes e julgamentos	Reported Speech	Discutir temas jurídicos, como crimes e julgamentos.	Discutir e analisar eventos jurídicos e suas implicações	Notícia: Relatar casos judiciais ou notícias sobre crimes.

			sociais e pessoais.	
Eleições e tipos de governo	Passive Voice	Compreender sistemas políticos e discutir eleições e governos.	Analisar o impacto das eleições e dos governos na sociedade, discutindo diferentes tipos de sistemas políticos.	Discussão política: Falar sobre diferentes formas de governo.

Fonte: Grund, 2024

Concordamos com Shaules (2007) que, embora o contato entre as pessoas no mundo atual seja mais intenso, ele geralmente permanece superficial. As mídias e meios de comunicação globalizados não criam automaticamente comunidades verdadeiramente conectadas. Nesse contexto, a habilidade de se comunicar em um novo idioma, como o inglês, torna-se essencial para a construção de conexões significativas e duradouras. A globalização, conforme aponta Viana (2003), impõe contextos que, em vez de expandir a harmonia comum, podem contrair as fronteiras de entendimento e empatia entre as pessoas.

É aqui que a importância do nível Básico 1 se destaca, pois esse nível fornece a fundamentação necessária para que os alunos desenvolvam habilidades linguísticas que são a base da Língua Inglesa. Ao focar em vocabulário básico relacionado a apresentações, descrição física, família e cotidiano, os estudantes têm a oportunidade de aprender termos e expressões frequentemente utilizados em interações diárias. Essa escolha de vocabulário visa facilitar a compreensão, com a intenção de que os alunos se sintam mais confiantes ao se comunicarem em situações cotidianas. Essa confiança é importante para que eles possam superar a superficialidade das interações comuns e estabelecer conexões mais significativas com os outros, conectando seu aprendizado ao seu dia a dia.

Além disso, ao se sentirem confortáveis para compartilhar aspectos simples de suas vidas, os alunos podem começar a romper a barreira da superficialidade como citada por Shaules (2007), abrindo caminho para interações mais autênticas. Essa confiança inicial serve como um motivador para a continuidade do aprendizado, uma vez que perceber que podem expressar suas ideias, mesmo que de forma básica, aumenta sua disposição para se engajar em novas interações e buscar avançar em suas habilidades linguísticas.

O nível Básico 2 desempenha um papel importante na continuidade do aprendizado da língua inglesa, construindo sobre as fundações estabelecidas no Nível Básico 1. Neste estágio, os alunos expandem suas habilidades linguísticas e se aprofundam em conteúdos que são ainda mais presentes em suas experiências cotidianas e contextos de comunicação.

A importância do nível Básico 2 está intimamente ligada à ampliação do vocabulário e à introdução de novas estruturas gramaticais. Neste nível, os alunos são expostos a expressões e vocabulário relacionados a objetos de sala de aula, profissões, feriados e a noção de tempo. Esses temas ampliam o repertório lexical dos estudantes, e também buscam os preparar para interações mais complexas. A capacidade de falar sobre profissões, por exemplo, permite que os alunos se expressem sobre suas aspirações e interesses, enquanto discutir feriados e tradições culturais ajuda a promover um entendimento mais profundo da diversidade cultural.

O conteúdo gramatical, que abrange o passado simples e contínuo, além de adjetivos e pronomes possessivos, capacita os alunos a relatar experiências e descrever situações passadas. Essa progressão gramatical permite que os estudantes desenvolvam narrativas que compartilham histórias e vivências de suas vidas. Nesse sentido, a abordagem de ensino pode fazer uma grande diferença: conforme sugerem Long e Rule (2004), a utilização de métodos que exploram representações explícitas sobre os morfemas facilita a assimilação de novos vocábulos, em contraste com técnicas de memorização sem análise morfológica.

Ainda, a escolha de temas como a sala de aula e as histórias de família também pode ter um impacto significativo na participação dos alunos, pois são tópicos considerados familiares, permitindo que os estudantes compartilhem suas vivências e aprendam uns com os outros. Posto isso, a troca de experiências pode promover um senso de comunidade na sala de aula, além de aproximar a turma.

Enquanto isso, o nível Pré-Intermediário 1 apresenta um ponto de transição grande, uma vez que os alunos começam a consolidar as habilidades adquiridas nos níveis anteriores e a explorar novas dimensões da comunicação. Este estágio foca na ampliação do vocabulário e na introdução de estruturas gramaticais mais complexas, proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para se expressar com maior clareza e precisão.

Um dos aspectos centrais deste nível é a ampliação do vocabulário, abrangendo temas como alimentos, utensílios de cozinha, gêneros de filmes e expressões úteis para solicitar ajuda. Dito isso, por exemplo, o vocabulário relacionado à culinária oferece uma oportunidade para os instrutores discutirem diferentes tradições culturais e gastronômicas.

Em termos gramaticais, o nível Pré-Intermediário 1 introduz conceitos como o futuro simples, comparativos e superlativos, além de verbos modais. Além disso, a introdução a estruturas mais elaboradas auxilia os alunos a formularem previsões, compararem elementos e expressarem intenções. A capacidade de falar sobre planos futuros, por exemplo, proporciona um contexto para discussões sobre aspirações pessoais e metas.

Os temas abordados nesse nível também abrangem questões mais amplas, como reflexões sobre o futuro e o mundo ao redor, a partir disso, esses tópicos incentivam o pensamento crítico e proporcionam aos alunos uma plataforma para expressar suas preocupações e expectativas. Discutir questões relacionadas ao futuro e suas implicações não apenas envolve os alunos em diálogos mais profundos, mas também os ajuda a desenvolver habilidades de conversação que são úteis em contextos variados.

Enquanto isso, o nível Pré-Intermediário 2 é o momento em que os alunos começam a aplicar de forma mais consistente as habilidades adquiridas nos níveis básicos, sendo caracterizado por uma maior complexidade nos temas abordados e nas estruturas gramaticais, preparando os alunos para uma comunicação mais autônoma.

Neste estágio, o vocabulário é ampliado para incluir tópicos como meios de transporte, aeroportos, clima e expressões relacionadas a viagens. Essa escolha de conteúdos é intencional, pois esses temas são diretamente relevantes para situações práticas que os alunos podem enfrentar, além de muitos alunos procurarem os cursos justamente para viajarem.

No aspecto gramatical, o nível Pré-Intermediário 2 introduz o uso do present perfect, bem como suas comparações com o passado simples. A distinção entre o present perfect e o past simple é importante para que os alunos compreendam como comunicar experiências passadas de forma que enfatize sua relevância ainda nas ações atuais. Por sua vez, o ensino do present perfect continuous também permite que eles descrevam ações em andamento, ou seja, aquelas que começaram no passado mas ainda estão ocorrendo. Nishiyama e Koenig (2004, p. 107) explicam que o Aspecto perfect introduz uma eventualidade cujo traço temporal precede um tempo de referência, sendo o significado final da eventualidade determinado por inferência pragmática, ou seja, pelo destinatário. Neves (2000, p. 23) complementa essa visão ao afirmar que essa categoria de estado pode ser localizada no espaço e no tempo, ter uma certa duração e ser percebida de alguma forma.

A prática de habilidades de leitura e escrita se torna mais evidente neste nível, sendo assim, os alunos são encorajados a ler textos que abordam temas culturais e sociais, o que aumenta seus vocabulários e amplia a compreensão de diferentes perspectivas. Essa exposição a textos diversos ajuda a desenvolver o pensamento crítico, permitindo que os alunos analisem e discutam o conteúdo em sala de aula. Tumolo (2007) chama isso de 'causa recíproca', que descreve a relação de reciprocidade entre vocabulário e leitura. O autor também destaca a importância da seleção de textos e de procedimentos eficazes para a apresentação e retenção de vocabulário, fatores que são fundamentais para a aquisição lexical. Além disso, o incentivo à participação em debates e discussões permite que os alunos utilizem ativamente o vocabulário e as estruturas aprendidas, promovendo a troca de ideias e experiências em sala de aula.

Em um ambiente de aprendizagem de línguas, especialmente o inglês, é essencial que os aspectos culturais ultrapassem as fronteiras da própria cultura, inserindo-se no intercultural. Almeida Filho (2002) destaca que isso envolve não apenas compreender e vivenciar temporariamente a cultura do outro, mas também acolher essa experiência enquanto mantemos nossa própria identidade cultural. Esse processo não implica em apropriação irrestrita da cultura estrangeira, mas sim em desenvolver uma habilidade fundamental: compreender o outro, estar aberto a novas formas de pensar e agir, e respeitar diferentes modos de vida. No nível Pré-Intermediário 2, essa reflexão se torna ainda mais relevante, pois os alunos são expostos à cultura dos diferentes países falantes de Língua Inglesa.

Por fim, o nível intermediário é uma fase de aprofundamento no aprendizado da língua inglesa, onde os alunos consolidam as habilidades adquiridas até o momento e começam a explorar tópicos mais complexos. Esse nível é caracterizado pela ampliação do vocabulário e pela introdução de estruturas gramaticais mais avançadas.

Um dos aspectos centrais deste nível é o foco em gírias e expressões contemporâneas, especialmente aquelas relacionadas à internet e à cultura jovem, refletindo a importância de conhecer o modo como as pessoas se comunicam atualmente, especialmente entre os jovens. Ao familiarizar-se com essas expressões, os alunos conseguem se integrar melhor em conversas informais e se conectar com seus colegas, até mesmo para interações virtuais em outras atividades de extensão. Nesse contexto, é relevante considerar o conceito de hibridismo nos embates identitários pós-coloniais, conforme apontado por Bhabha (1990). Ele argumenta que, em processos de transformação social, emergem 'hibridismos culturais' que, no espaço do Teletandem, são manifestados nas relações entre si e com o outro. Esses 'entre-lugares' fornecem o terreno para a elaboração de novas identidades e formas de colaboração. Assim,

ao participar de atividades como o Teletandem, os alunos têm a oportunidade de praticar o inglês que aprenderam no CLDP, enquanto ajudam a aprofundar seu aprendizado e a se conectar com outras experiências.

A introdução de vocabulário e expressões sobre saúde permite que os alunos conversem sobre tópicos como doenças e cuidados com a saúde, para se prepararem para situações práticas, como visitas a médicos ou conversas sobre bem-estar. No que diz respeito à gramática, o nível Intermediário abrange o uso do past perfect e past perfect continuous, que permitem uma maior profundidade na descrição de eventos passados. Essas estruturas ajudam os alunos a conectar ações anteriores a outras ações passadas, oferecendo uma compreensão das sequências temporais em suas narrativas.

A exploração de diferentes sotaques e variedades do inglês falado é uma característica importante deste nível. Essa exposição ajuda os alunos a desenvolver a habilidade de compreender e se adaptar a diferentes formas de comunicação. Ao ouvir e praticar com diversos sotaques, eles tendem a ser mais flexíveis em suas habilidades auditivas. No entanto, os falantes também utilizam um inglês padrão (Standard English), que é a forma que todo nativo aprende a ler e escrever, embora a maioria não fale (Trudgill; Hannah, 2013). Além disso, o nível intermediário aborda questões culturais dos países de língua inglesa, estimulando a reflexão sobre semelhanças e diferenças. Essa abordagem amplia a compreensão da língua dentro de um contexto mais amplo, preparando-os para interações em ambientes multiculturais.

Finalmente, no nível Intermediário, o vocabulário é relacionado a questões sociais, políticas e culturais, abordando tópicos como fases da vida, crimes e sistemas de governo. Essa ênfase em temas atuais permite que os alunos se conectem com discussões que vão além do cotidiano, incentivando uma análise crítica e reflexão sobre o mundo ao seu redor. Conforme afirmam Celce-Murcia (2001) e Celce-Murcia e Olshtain (2000), o ensino de língua deve considerar dois aspectos fundamentais: primeiro, as necessidades específicas que os aprendizes apresentam quanto ao uso da língua; segundo, o ensino deve incluir os contextos socioculturais nos quais esses aprendizes utilizarão a língua. Assim, ao explorar temas relevantes, o nível Intermediário incentiva os alunos a refletirem sobre seu ambiente sociocultural e a se engajarem mais profundamente nas questões que os cercam.

Além disso, o discurso indireto capacita os estudantes a relatarem informações em vez de simplesmente repetir o que alguém disse, eles aprendem a incorporar e adaptar essas informações em suas próprias narrativas, enquanto a voz passiva permite aos alunos

começarem a perceber diferentes perspectivas na construção de frases. Essa estrutura faz com que eles se concentrem mais na ação do que no agente.

Ainda nesse sentido, a prática de habilidades de conversação continua a ser uma prioridade, com ênfase em debates e discussões sobre temas que instigam a reflexão, ajudando-os a desenvolver a capacidade de articular opiniões e argumentos de forma clara e convincente.

Contudo, vale ressaltar que a demanda por cursos no nível intermediário é muito baixa, o que representa um desafio para a oferta de cursos nesse nível em específico, uma vez que nem sempre é possível formar turma, pois não há alunos suficientes para a sua implementação. Posto isso, é importante destacarmos que as maiores demandas nos cursos de inglês, no contexto do CLDP da FCL/Assis, geralmente se concentram nos níveis Básico 1 e 2. Esses níveis atendem à necessidade crescente de alunos que buscam uma introdução à língua e uma base prática para se comunicarem no dia a dia ou para fins específicos.

5.3- Implementação do Reli no Google Sala de Aula

Considerando as diretrizes curriculares previamente mencionadas, decidimos hospedar o Repositório de Materiais Didáticos no Google Sala de Aula. Contudo, não conseguimos institucionalizá-lo, pois cada e-mail precisa estar vinculado a um CPF para obter um endereço com o domínio '@unesp.br'. Por essa razão, criamos o e-mail 'reli.cldp@gmail.com'. Com isso, conseguimos estabelecer o Google Sala de Aula, alinhando-nos aos níveis de ensino adotados pelo CLDP/Assis.

Básico 1- Slides		⋮
	Adjectives	Posted Oct 15
	Alphabet and Numbers	Posted Oct 15
	Alphabet, Numbers and SVO	Posted Oct 15
	Countries	Posted Oct 15
	Family Members	Posted Oct 15
	Greetings	Posted Oct 15
	Greetings	Posted Oct 15
	Greetings, Farewells, Spelling and Articles	Posted Oct 15
	Houses	Posted Oct 15
	Occupations	Posted Oct 15
	Parts of the House	Posted Oct 15
	Prepositions of place	Posted Oct 15
	Plural Nouns	Posted Oct 15
	Possessive Adjectives	Posted Oct 15
	Pronouns	Posted Oct 15
	Spelling and numbers	Posted Oct 15
	Subject x Possessive Adjectives	Posted Oct 15

FIGURA 3 - Repositório de slides da turma Básico 1 no Google Sala de Aula.

Básico 2- Songs		⋮
	Coldplay- Paradise	Edited Oct 15
	Katy Perry - The One That Got Away	Posted Oct 15
	Taylor Swift - Love Story	Posted Oct 15
Básico 2- Activities		⋮
	Adverbs	Posted Oct 15
	Articles, Prepositions and Demonstrative ...	Posted Oct 15
	Hours	Posted Oct 15
	Inside Out- Movie	Posted Oct 15
	Irregular verbs	Posted Oct 15
	Past Simple	Posted Oct 15
	Past Simple	Posted Oct 15
	Present Continuous	Posted Oct 15
	Present Continuous x Past Continuous	Posted Oct 15
	Present Continuous- Fill the blanks	Posted Oct 15
	Present Continuous and Past Continuous...	Posted Oct 15
	Regular Verbs	Posted Oct 15

FIGURA 4 - Repositório de músicas e atividades da turma Básico 2 no Google Sala de Aula.

Básico 2- Slides		
	Adverbs	Posted Oct 15
	Colors and school supplies	Posted Oct 15
	Course Introduction	Posted Oct 15
	Foods	Posted Oct 15
	Greetings	Posted Oct 15
	Months	Posted Oct 15
	Possessive Pronouns and Adjectives	Posted Oct 15
	Present Continuous	Posted Oct 15
	Present Continuous	Posted Oct 15
	Question Words	Posted Oct 15
	Question Words and Cognates	Posted Oct 15
	Review Básico 1	Posted Oct 15
	Review Básico 1	Posted Oct 15
	Routine	Posted Oct 15
	Simple Past	Posted Oct 15
	Simple Present	Posted Oct 15
	Singular and Plural Nouns	Posted Oct 15

FIGURA 5 - Repositório de slides da turma Básico 2 no Google Sala de Aula.

Pré Intermediário 1- Slides		
	A guide when you have to study by yours...	Posted 8:43 PM
	Australian English	Posted 8:38 PM
	Brief recapitulation and poems	Posted 8:37 PM
	Gerunds and Infinitives	Posted 8:39 PM
	Greetings, Pronouns and Basic Vocabulary	Posted 8:38 PM
	Inaugural Lecture	Posted 8:44 PM
	Lecture- As I walked out one Evening	Posted 8:43 PM
	Lecture- Before Sunrise	Posted 8:40 PM
	Lecture- Before Sunset	Posted 8:41 PM
	Lecture- Scent of a Woman	Posted 8:42 PM

FIGURA 6 - Repositório de slides da turma Pré-Intermediário 1 no Google Sala de Aula.

A escolha do Google Sala de Aula como nossa plataforma de ensino foi bastante deliberada, e existem várias razões que fundamentam essa decisão. Em primeiro lugar, a interface do Google Sala de Aula é intuitiva e fácil, além dos professores já terem contato com essa ferramenta na graduação, o que facilita a navegação para os instrutores. Além disso, a capacidade de organizar os conteúdos de forma fácil, clara e estruturada é uma grande vantagem. Com a separação dos módulos em níveis, como Básico 1 e Básico 2, os instrutores conseguem encontrar rapidamente o material de que precisam, além de poderem fazer questionários, colocarem links e fóruns para discussão, funcionalidade essa que não seria possível em um Google Drive, por exemplo.

Optamos pela separação dos conteúdos em categorias específicas: "slides," "activities," "songs" e "warm ups." Os "slides" são geralmente criados em software como PowerPoint e Google Slides, sendo usados para exibir informações de forma estruturada, permitindo que o apresentador compartilhe texto, imagens, gráficos, vídeos e outros

elementos visuais durante uma apresentação. Cada slide pode abordar um tópico específico ou parte de um tema maior, ajudando a guiar os alunos através do conteúdo de maneira clara e organizada. Por sua vez, o tópico de "activities" foi criado na intenção de promover a prática e a aplicação do conhecimento adquirido, incentivando o envolvimento ativo dos alunos, podendo ser usado em sala, e também como sugestão para tarefas. O tópico "songs" introduz elementos lúdicos ao processo de aprendizado, facilitando a retenção de vocabulário e estruturas gramaticais por meio da música, por isso, no repositório colocamos o link das músicas, além da atividade anexada correspondente a ela. Por fim, os "warm ups" são as atividades iniciais, que servem como introdução para os alunos, estimulando suas habilidades linguísticas antes de abordar os tópicos principais.

Inicialmente, nossa intenção era criar um repositório de materiais didáticos aberto e acessível a todos. No entanto, considerando o curto período disponível durante o mestrado e as questões relacionadas aos direitos autorais, decidimos optar por um repositório fechado, acessível apenas para os instrutores de língua inglesa da FCL/Assis, assim garantindo que possamos compartilhar recursos de maneira segura e em conformidade com as diretrizes legais.

Destacamos, ainda, que não temos um nível intermediário disponível, pois essa turma não foi aberta. Como já mencionado anteriormente, a criação desse nível depende da demanda dos alunos e da disponibilidade de instrutores dispostos a atuarem neste nível.

Além disso, a integração com outras ferramentas do Google, como Google Docs e Google Drive, permitem a colaboração entre os instrutores. É importante ressaltar que as aulas e materiais disponibilizados no Google Sala de Aula foram elaborados pelos próprios professores, que contribuíram com conteúdos criados por eles ou realizaram pesquisas para encontrar atividades prontas na internet. Dessa forma, buscamos combinar acessibilidade, organização e interatividade, tornando o Google Sala de Aula a melhor escolha de ferramenta para colocarmos em prática nosso repositório, ajudando a criar um espaço de apoio para os professores em formação.

Belloni (2015) destaca a importância das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) como instrumentos pedagógicos, enfatizando a necessidade de estabelecer critérios para a seleção de técnicas mais adequadas em diferentes situações, com base na imaginação pedagógica em vez da mera inovação técnica. Dentro desse contexto, as perguntas propostas desempenham um papel fundamental, pois ajudam a compreender as necessidades e preferências dos professores em relação aos materiais didáticos. Ao questionar sobre a experiência prévia dos instrutores com materiais didáticos, a frequência com que

buscam novos recursos e os critérios utilizados na seleção desses materiais, é possível obter um guia para garantir que o repositório ofereça recursos relevantes e alinhados com as demandas reais dos professores.

Além disso, as perguntas sobre o tipo de recursos e materiais didáticos que os professores mais utilizam, o formato preferido de acesso aos materiais e os recursos multimídia utilizados ou desejados fornecem orientações importantes para o desenvolvimento do repositório. Essas informações ajudam a direcionar as decisões sobre quais tipos de materiais e recursos devem ser priorizados durante a construção do repositório, garantindo sua utilidade.

Segundo Castoldi e Polinarski (2009), é fundamental que o professor diversifique as formas e os tipos de recursos utilizados, adaptando-se à situação, à realidade e à fase do processo de ensino. Eles destacam que o ato de ensinar requer uma abordagem metodológica rica em recursos para complementar o conhecimento dos alunos.

Assim, educar vai além da simples transmissão de conhecimentos, pois exige a criação de ambientes de aprendizagem que permitam aos alunos interagir com uma variedade de situações e problemas, capacitando-os a resolver desafios e superar obstáculos conforme surgem. Esta abordagem ressalta a importância de reconhecer os desafios e obstáculos enfrentados pelos professores ao buscar ou desenvolver materiais didáticos. Ao entender esses obstáculos, o repositório pode oferecer soluções que ajudem a superá-los, tornando-o em uma ferramenta de auxílio para os professores.

Nesse sentido, concordamos com Mendes (2012), que afirma que:

Desse modo, mais do que desejamos um material ideal, o que devemos buscar é o material que possa se ajustar a variados contextos e necessidades de aprendizagem, visto que está centrado nos sujeitos em interação e não em programas ou padrões estabelecidos previamente, sem qualquer reflexo no que fazemos quando ensinamos e aprendemos línguas. Por isso, o material didático, tal como o defendo, deve apresentar um tipo de estrutura que funcione, antes de tudo, como suporte, apoio, fonte de recursos para que se construam, em sala de aula, ambientes propícios à criação de experiências na/com a língua-cultura alvo" (Mendes, 2012, p. 366-367).

Dessa forma, o material didático, tal como defendido, deve funcionar como suporte e fonte de recursos para criar, em sala de aula, um ambiente propício à criação de experiências na língua-cultura alvo. Ainda, o processo de desenvolvimento de materiais didáticos requer que o professor passe por um processo de autoavaliação e compreensão de seu papel como pesquisador, crítico, autônomo e criativo. Portanto, é essencial incorporar as bases teóricas necessárias para definir o conceito e a criação de materiais didáticos.

Além disso, ao perguntar se os professores considerariam utilizar um repositório online de materiais didáticos e como eles acreditam que isso poderia beneficiar seu trabalho, é possível avaliar a potencial utilização do repositório na prática docente. Compreender as expectativas e percepções dos professores em relação ao repositório é fundamental para garantir que ele seja desenvolvido de maneira a atender às necessidades e agregar valor às práticas dos instrutores.

Portanto, o repositório institucional proporcionaria visibilidade, garantiria um armazenamento seguro e ofereceria a capacidade de restaurar materiais, contribuindo para a acessibilidade do conteúdo pedagógico produzido. A criação desse ambiente colaborativo poderia potencializar a qualidade do ensino, promovendo a troca de experiências entre os docentes, e pode dar visibilidade ao trabalho desenvolvido no processo da elaboração de materiais e sua importância para a formação docente.

Além disso, a implementação de um repositório digital de materiais didáticos pode trazer inúmeros benefícios adicionais. Primeiramente, ele pode servir como uma plataforma de inovação pedagógica, onde os professores podem compartilhar suas práticas bem-sucedidas e aprender com as experiências dos colegas. Isso pode fomentar uma cultura de colaboração e desenvolvimento profissional contínuo, onde os educadores se sentem apoiados e incentivados a experimentar novas abordagens e metodologias de ensino.

Outro aspecto importante é a possibilidade de atualização constante dos materiais didáticos. Com um repositório digital, os professores podem facilmente acessar e incorporar novos recursos e informações, mantendo suas aulas sempre atualizadas e relevantes. Isso é especialmente crucial em um mundo em constante mudança, onde novas descobertas e tecnologias estão sempre surgindo. A capacidade de adaptar rapidamente os materiais didáticos às novas realidades pode melhorar significativamente a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos.

Além disso, o repositório pode servir como uma ferramenta de inclusão, garantindo que todos os professores de inglês do CLDP/Assis, independentemente de sua localização ou recursos disponíveis, tenham acesso a materiais de alta qualidade. Isso pode ajudar a reduzir as disparidades educacionais e garantir que todos os alunos tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem. A inclusão de materiais que refletem a diversidade cultural e linguística dos alunos também pode promover um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e acolhedor, onde todos se sentem representados e valorizados.

O nosso projeto de criação do Repositório de Ensino de Língua Inglesa (RELI) no CLDP/Assis é um exemplo de como essas ideias podem ser implementadas na prática. O

RELI foi concebido como uma plataforma digital colaborativa, onde os instrutores podem armazenar, organizar e compartilhar materiais didáticos de forma eficiente e acessível. Através do RELI, buscamos não apenas facilitar o acesso aos recursos pedagógicos, mas também promover uma cultura de colaboração e inovação entre os educadores.

Ainda, o RELI oferece uma série de funcionalidades que beneficiam tanto os instrutores quanto os alunos. Por exemplo, os professores podem facilmente buscar e encontrar materiais específicos para suas aulas, economizando tempo e esforço na preparação das atividades. Além disso, a plataforma permite a atualização constante dos materiais, garantindo que os conteúdos estejam sempre alinhados com as últimas tendências e descobertas na área de ensino de línguas.

Outro aspecto importante do RELI é a sua capacidade de promover a inclusão e a diversidade. Ao incorporar materiais que refletem diferentes contextos culturais e linguísticos, o repositório contribui para a criação de um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e representativo, sendo importante em um contexto educacional cada vez mais multicultural, onde é fundamental que todos os alunos se sintam valorizados e reconhecidos.

Em conclusão, a implementação do Repositório de Ensino de Língua Inglesa (RELI) no CLDP/Assis representa uma oportunidade significativa para melhorar a qualidade do ensino e a aprendizagem. Ao promover a colaboração, a inovação, a inclusão e a sustentabilidade, o RELI tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas e contribuir para a formação de educadores mais preparados e comprometidos com a excelência educacional. Acreditamos que, com o apoio adequado e a participação ativa dos professores, essa iniciativa pode trazer benefícios duradouros para toda a comunidade educacional.

Além disso, é importante destacar que a formação contínua dos educadores é um elemento crucial para o sucesso dessa iniciativa. A capacitação dos professores para utilizar e contribuir com o repositório digital deve ser uma prioridade, garantindo que eles estejam familiarizados com as ferramentas e recursos disponíveis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos as dificuldades enfrentadas pelos instrutores de língua inglesa no CLDP da FCL/Assis ao preparar suas aulas. A pesquisa revelou que, apesar da disposição e do comprometimento dos futuros professores, a elaboração e a adaptação de materiais didáticos representam um desafio em suas práticas. Essa complexidade é intensificada pela necessidade de atender a perfis diversos de alunos e pela constante evolução das metodologias de ensino. Siqueira e Souza (2014) afirmam que, para lidar com a realidade multifacetada da língua inglesa, é necessário que os educadores adotem uma abordagem intercultural, baseada em atitudes democráticas e inclusivas, que valorizem as diferenças. Além disso, essa abordagem deve ser sustentada por uma forte crença em práticas pedagógicas que incentivem o diálogo e a exploração das diversas identidades e perspectivas presentes em sala de aula.

Neste contexto, buscamos expandir a definição tradicional de materiais didáticos, reconhecendo que os recursos pedagógicos não se limitam apenas aos livros didáticos convencionais. Com base nos estudos de Tomlinson (1998), argumentamos que o conceito de materiais didáticos deve ser mais abrangente, incorporando uma variedade de ferramentas que vão além do texto impresso, como as tecnologias digitais, objetos reais (realias) e outros materiais. Ao longo do trabalho, essa perspectiva foi constantemente adotada, pois acreditamos que ela favorece a criatividade dentro da sala de aula, além de aproximar o aluno da língua inglesa. O uso de recursos como vídeos, aplicativos educacionais, plataformas digitais de aprendizagem, além de objetos reais que contextualizam o conteúdo de maneira mais tangível, acreditamos que, dessa forma, proporcionaria um ambiente mais envolvente para os alunos.

No capítulo 3, evidenciamos a importância de adotar uma abordagem qualitativa, como o estudo de caso, para explorar as práticas pedagógicas dos instrutores de língua inglesa do CLDP/Assis. Através das entrevistas, questionários e observações das aulas, foi possível perceber que, embora haja colaboração entre os instrutores, ainda existem desafios significativos no que diz respeito à sistematização e compartilhamento de materiais didáticos. Embora a criação de um repositório digital no Google Sala de Aula tenha se mostrado uma estratégia para organizar e disponibilizar os recursos, algumas dificuldades emergiram, como a resistência inicial ao uso de novas ferramentas digitais por parte de alguns instrutores, o que limitou a adesão plena ao sistema proposto. Esse ponto reforça a ideia de Lüdke e André

(2011) de que é necessário considerar as condições e as percepções dos participantes ao implementar mudanças pedagógicas.

No capítulo 4, nos concentramos na análise das práticas pedagógicas dos instrutores de Língua Inglesa do CLDP/Assis, com foco no processo de colaboração entre eles na seleção, organização, compartilhamento e implementação dos materiais didáticos em suas aulas. Adotamos a metodologia qualitativa (Lüdke e André, 2011), por meio de um estudo de caso (Triviños, 1987), que permitem uma compreensão aprofundada das dinâmicas pedagógicas. A pesquisa buscou explorar as interações entre os instrutores, a supervisora e a pesquisadora, utilizando entrevistas com a supervisora de língua inglesa, questionários com os instrutores e observações das aulas. Além disso, foi criado um repositório digital no Google Sala de Aula para armazenar e compartilhar os materiais didáticos.

Ao longo do processo, a pesquisa evidenciou a relevância da colaboração entre os instrutores, que foi facilitado e estruturado pelo Google Sala de Aula implementado, a utilização desta plataforma digital não apenas proporcionou um espaço para a troca de materiais didáticos, mas também otimizou a comunicação entre os professores, criando um ambiente mais integrado entre eles. No entanto, apesar das vantagens desse modelo colaborativo, a pesquisa também revelou alguns desafios consideráveis, muitos dos quais foram apontados diretamente pelos próprios instrutores.

De acordo com os professores em formação, um dos principais obstáculos identificados foi a falta de tempo para um planejamento que eles considerassem adequado, especialmente no que diz respeito à organização e seleção dos materiais didáticos. Essa carência de tempo pode comprometer o andamento das aulas, pois os professores, sem a devida preparação antecipada, enfrentam dificuldades para alinhar o conteúdo com as necessidades dos alunos. Além disso, a falta de uma estrutura planejada impacta diretamente a experiência dos educadores, dificultando a adaptação das metodologias de ensino ao ritmo e ao perfil dos estudantes, o que pode dificultar o processo de aprendizagem dos alunos.

Essa falta de tempo é exacerbada pela carga de atividades que os professores em formação precisam conciliar. Além das responsabilidades acadêmicas da graduação, a maioria está envolvida em outros projetos de extensão e atividades extracurriculares que demandam tempo e dedicação. Consideramos que tais projetos e atividades são essenciais para o desenvolvimento profissional e pessoal dos futuros educadores, proporcionando experiências práticas e oportunidades de aprendizado que complementam a formação teórica. No entanto, a combinação dessas responsabilidades pode resultar em uma sobrecarga de trabalho, dificultando a gestão do tempo e a preparação das aulas.

Ademais, a análise das práticas de produção e seleção de materiais didáticos demonstrou que os instrutores têm se tornado mais flexíveis e adaptáveis, tentando sempre ajustar seus recursos às necessidades dos alunos, a mistura de materiais próprios e recursos online mostra a tentativa de inovar nas aulas, porém, o uso excessivo de materiais prontos pode acabar limitando a personalização das aulas. Ademais, um ponto importante que nos chamou a atenção é sobre os instrutores refletirem sobre os materiais usados, considerando se eles são adequados ao contexto cultural dos alunos.

Dessa forma, acreditamos que essa reflexão é importante, pois, ao evitar a idealização do falante nativo, os instrutores oferecem uma visão mais realista e acessível da língua, reconhecendo que a fluência e o domínio variam entre os falantes, sejam nativos ou não. Nesse sentido, Jenkins (2006) destaca que há um consenso de que tanto professores quanto alunos devem aprender não sobre uma única variedade de inglês, mas sobre os diversos "ingleses", suas semelhanças e diferenças, as questões de inteligibilidade, o forte vínculo entre língua e identidade, entre outros aspectos. Essa abordagem ajuda a desmistificar a ideia de que o falante nativo é o modelo ideal, permitindo que os alunos se sintam mais seguros e representados, independentemente de suas origens. Além disso, ao considerar o contexto cultural dos alunos, os materiais se tornam mais alinhados com suas vivências, criando um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, podendo até se tornar mais motivador. Quando os materiais didáticos refletem a diversidade cultural dos alunos, eles se sentem mais representados e valorizados, o que pode aumentar seu engajamento e interesse nas aulas, isso ocorre porque os alunos conseguem se identificar com os conteúdos apresentados, percebendo que suas experiências e culturas são reconhecidas e respeitadas no ambiente de aprendizagem.

A inclusão de contextos culturais variados nos materiais didáticos também promove a empatia e a compreensão entre os alunos, pois eles têm a oportunidade de aprender sobre diferentes culturas e perspectivas, sendo assim, pode contribuir para a formação de cidadãos mais conscientes e respeitosos com outras culturas. Além disso, ao trabalhar com materiais que abordam diversas realidades culturais, os professores podem estimular discussões e reflexões críticas sobre temas como identidade, preconceito e discriminação.

Ainda, embora os instrutores reconheçam a diversidade e a riqueza dos recursos disponíveis, muitos expressam preocupações quanto à desatualização e falta de precisão de alguns materiais, essa situação ressalta a importância de uma curadoria cuidadosa, além de muita pesquisa por parte desses educadores. A rigidez de alguns materiais também foi mencionada, o que leva muitos instrutores a adaptá-los conforme suas convicções pedagógicas e as necessidades específicas de suas turmas. Esse processo de adaptação

demonstra o papel ativo que os professores em formação desempenham na construção de um ambiente de aprendizagem dinâmico voltado aos alunos.

Diante do exposto, consideramos que a formação contínua dos educadores, especialmente em relação à avaliação e seleção de materiais didáticos, é fundamental, pois não capacita os professores ainda em formação, a identificar recursos que melhor atendam às necessidades de seus alunos. A reflexão crítica sobre os materiais utilizados é um passo importante para a construção de um ensino que seja mais inclusivo, que leve em consideração a diversidade cultural, social e linguística dos alunos. Essa prática de reflexão também pode ampliar a percepção dos professores sobre a variedade de recursos e suas aplicações em diferentes contextos. Essas constatações reforçam, também, a relevância do papel do supervisor.

A partir da nossa visão, concordamos que o cenário educacional atual exige que os educadores não apenas transmitam conhecimento, mas também desempenhem papéis multifacetados, como motivadores, mediadores e agentes de transformação social. Por isso, acreditamos que a formação dos professores deve ser constantemente revista e adaptada, incorporando novas abordagens pedagógicas e tecnológicas. Como destaca Imbernón (2014), a preparação dos educadores deve ser contínua, capacitando-os a lidar com as mudanças e desafios impostos pelo contexto educacional e tecnológico.

Concluimos também que a proposta de diversificação dos materiais didáticos, incorporando diferentes variantes da língua e uma perspectiva decolonial, é um avanço importante, como apontado pela supervisora, que ressaltou que os instrutores, ao refletirem criticamente sobre os materiais e as práticas pedagógicas, podem contribuir para essa mudança, ampliando os horizontes dos alunos e oferecendo uma visão mais plural da língua inglesa. Essa mudança, como ela menciona, não se limita à simples substituição de materiais, mas envolve uma transformação profunda nas concepções de ensino e aprendizagem.

Consideramos que, embora o processo de transformação nas práticas pedagógicas seja gradual e envolva desafios, ele é possível e necessário. As práticas pedagógicas dos instrutores, que muitas vezes são influenciadas por sua formação inicial e experiências anteriores, exigem tempo para serem revisadas e ajustadas. Diante disso, a supervisora, com seu trabalho reflexivo e suas propostas de mudança, tem buscado sensibilizar os instrutores para uma nova visão do ensino de língua, que vai além das práticas tradicionais, ou seja, esse movimento em direção a um ensino mais inclusivo e crítico.

No capítulo 5, dissertamos que a criação de um Repositório de Ensino de Língua Inglesa (RELI) no Google Sala de Aula pode auxiliar o processo pedagógico, no CLDP/Assis

estabelecendo um ambiente de aprendizado colaborativo e flexível. Esse tipo de repositório oferece várias vantagens que podem beneficiar tanto alunos quanto instrutores, como apontado anteriormente. A integração de tecnologias, como o Google Sala de Aula, permite que os instrutores encontrem, acessem e interajam facilmente com os conteúdos, ao mesmo tempo em que oferecem um controle centralizado sobre os recursos disponibilizados.

Como destaca Siemens (2005), "a aprendizagem em rede exige um ecossistema no qual as interações entre as pessoas e os materiais não apenas facilitam o processo de aprendizagem, mas também o transformam, criando novas formas de engajamento e conhecimento". Assim, essa facilidade de uso garante que os instrutores possam se beneficiar das funcionalidades do repositório, assim como os alunos, nas aulas.

Com a implementação desses instrumentos, a pesquisa foi capaz de identificar como o processo de colaboração entre os instrutores de Língua Inglesa se dá no CLDP/Assis, principalmente no que se refere à seleção, organização e aplicação dos materiais didáticos. A análise dos dados coletados, tanto das entrevistas, questionários, observações de aula, quanto da avaliação dos materiais, contribuiu significativamente para a construção do repositório digital de recursos educacionais, que agora está acessível aos instrutores, permitindo o compartilhamento e a preservação dos materiais.

Em resumo, defendemos que a criação do repositório digital de materiais didáticos no CLDP/Assis é uma iniciativa promissora que pode trazer inúmeros benefícios para a educação. Ao promover a colaboração, a inovação, a inclusão e a sustentabilidade, o repositório tem o potencial de transformar as práticas pedagógicas e contribuir para a formação de educadores mais preparados e comprometidos com a excelência educacional.

Referência Bibliográfica

Almeida Filho, José C. P. Crise, Transições e Mudança no Currículo de Formação de Professores de Línguas. In: Fortkamp, Mailce B.M. & Tomitch, Leda M.B. (Orgs.). Aspectos da Linguística Aplicada. Florianópolis: Insular, p. 33–47, 2000.

_____, José Carlos Paes de. Língua além de cultura ou além de cultura, língua? Aspectos do ensino da interculturalidade. In: CUNHA, Maria Jandyrá Cavalcanti; SANTOS, Percília. (Orgs.) Tópicos em Português Língua Estrangeira. 1ª ed. Brasília: Editora UNB, 2002, p. 209-215.

Almeida, M.; Pimenta, S. (2014). Estágios supervisionados na formação docente. São Paulo: Cortez.

Anastasiou, L. G. C.; Alves, L. P. (2004). Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: Universille.

André, Maximira Carlota da Silva. Preocupado com o futuro do ensino de LE? Uma sugestão: Mergulhe no oceano de crenças educacionais de professores da língua alvo e as otimize. In. Anais do XIV Encontro Nacional de Professores universitários de Língua Inglesa, 21 a 25 Julho 1997. p. 233-240.

Assis, S. M., Melo, G., Medeiros Neta, O. M., & Nascimento, J. M. A Reforma Capanema e as Leis Orgânicas de 1942: Mudanças e Permanências no Ensino Técnico Industrial. Em Open Science Research II (pp. 644-661), 2022. DOI: 10.37885/220207674

Bachelard, Gaston. O novo espírito científico. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2000.

Bailly, S.; Devitt, S.; Gremmo, M. J.; Heyworth, F.; Hopkins, A.; Jones, B.; Makosch, M.; Riley, P.; Stoks, G. e Trim, J. (Ed.). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. A Guide for Users. Language Policy Division, Strasbourg, 2001. Disponível: www.coe.int/lang-CEFR

Bakhtin, M. M.; Volochinóv. Marxismo e filosofia da linguagem. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

Bandeira, Denise. Materiais didáticos / Denise Bandeira. – Curitiba, PR: IESDE, 2009.

Baptista, Livia M. T. R. Competência sociolinguística, ensino de espanhol e cultura. In: Anais da 20ª Jornada Nacional de Estudos Linguísticos, João Pessoa: GELNE, p. 1455–1464, 2004.

Belloni, Maria Luiza. Educação à distância. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2015.

Bolognini, Carmen Zink (Org.). A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

Borges, E. F. DO V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). Revista Linguagem & Ensino, v. 13, n. 2, p. 397-414, 13 mar. 2019.

Bourdieu, P.; Chamboredon, J. C.; Passeron, J. C. *A profissão de Sociólogo* Preliminares epistemológicas. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

Brait, Beth. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. Língua Portuguesa : lusofonia - memória e diversidade cultural. Tradução . São Paulo: EDUC, 2008. Acesso em: 15 maio 2024.

Brasil. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. Resolução nº 10, de 04 de outubro de 2007.

Bronckart, J. P. A atividade de linguagem frente à língua: homenagem a Ferdinand de Saussure. In: Guimarães, A. M. de M.; Machado, A. R.; Coutinho, A. (Orgs.). O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

Bryam, Michael; NICHOLS, Adam; Stevens, David. (Ed.). Developing Intercultural Competence in Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 2001.

Castells, Manuel. A Sociedade em rede. Tradução: Roneide Vanâncio Majer. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1999.

Castoldi, R.; Polinarski, C. A. A utilização de recursos didático-pedagógicos na motivação da aprendizagem. In: II Simpósio Nacional de Ensino de Ciência e Tecnologia. Ponta Grossa, PR, 2009.

Celce-Murcia, M. Teaching English as a Second or Foreign Language, 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

Celce-Murcia, M.; Olshtain, E. Discourse and Context in Language Teaching. A Guide for Language Teachers. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

Chong, S., & Cheah, H. M. (2009). A values, skills and knowledge framework for initial teacher preparation. Australian Journal of Teacher Education, 34(3), pp. 1-17.

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.

Conselho da Europa. Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf Acesso em: 19/07/2022.

Corbett, John. An intercultural approach to English language teaching. Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

Crystal, D. A Revolução da Linguagem. Tradução de Ricardo Quintana. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

Cunningsworth, A. (1995). Choosing your Coursebook, Oxford, Macmillan Publishers Limited.

Dér, L. C. S. (2004). A constituição da pessoa: a dimensão afetiva. In A. A. Mahoney, & L. Almeida (Orgs.), *A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon* (pp. 61-75). São Paulo: Edições Loyola.

Dias, E. F. Notas sobre a hegemonia. In: SCHLESENER, A. H. [et al]. Filosofia, política e educação: leituras de Antonio Gramsci. Curitiba: UTP, 2014.

Downes, Stephen. Design Principles for a Distributed Learning Object Repository Network, 2002.

Field, J. The fuzzy notion of 'intelligibility': a headache for pronunciation teachers and oral testers. IATEFL Special Interest Groups Newsletter, 2003, p. 34-38.

Farias, Priscilla Heinen; Carvalho, Claudia Reinoso Araujo de (Orientadora); Vieira, Paloma Vianna Ribeiro (Co-Autor). Título do trabalho. In: Congresso Brasileiro de Extensão Universitária, 7., 2016, Rio de Janeiro. Anais do 7º Congresso Brasileiro de Extensão Universitária. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2016.

Ferreira, Jorge Carlos Felz. Reflexões sobre ser professor. Biblioteca Online de Ciências da Comunicação. FAESA - Faculdades Integradas São Pedro, 2003. Disponível em: <http://bocc.ubi.pt/pag/felz-jorge-reflexoes-sobre-ser-professor.pdf>. Acesso em: 4 fev. 2004.

Fishman, J.; Cooper, R. & Conrad, A. (orgs.), The spread of the english, Rowley (Massachusetts), Newbury House Publishers, 1977.

Franco, Maria Amélia do R. S. Pedagogia e prática docente. São Paulo: Cortez, 2012.

Freire, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974

_____. Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. (2001). Política e educação: ensaios. 5ª ed. São Paulo: Cortez. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

_____. (2013) Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gileno, R. S. da S. O ensino das línguas estrangeiras no Brasil: uma perspectiva histórico-metodológica. In: __Pesquisa, ensino e aprendizagem da Língua Inglesa: olhares e possibilidades. Dirce Charara Monteiro; Renata Maria Moschen Nascente (Organizadoras). São Paulo: Cultura Acadêmica, 2013.

Gobbi, Denise. A música enquanto estratégia de aprendizagem no ensino de língua inglesa. 2001. 133 f. Dissertação (Mestrado Interinstitucional em Estudos da Linguagem). Universidade de Caxias do Sul e Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

Gregolin, I. V. “Tecnologias Para Inverter a Sala De Aula: Possibilidades do currículo para o ensino de língua Espanhola Em São Paulo”. Revista Entre Linguas, vol. 2, nº 2, outubro de 2016, p. 179-90, doi:10.29051/el.v2i2.8702.

Hodgeset al. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educase Review, 27 mar. de 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning> . Acesso em: 22. Out. 2024.

Imbernón, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2014.

Jenkins, Jennifer. Current Perspectives on Teaching World Englishes and English as a Lingua Franca. In: Tesol Quarterly. London: 2006. V. 40, n. 1, p. 157-181.

Kachru, Braj., "Models for non-native englishes", in B. Kachru (org.), The other tongue, Chicago, University of Illinois Press, 1982.

Kachru, B. Braj e Nelson, Cecil L. World Englishes. In MCKAY, Lee Sandra e Hornberger, Nancy H. Sociolinguistics and Language Teaching. Cambridge University Press, 1996.

Khodabakhshzadeh, H., Arabi, M., & Samadi, F. (2011). The Relationship between English Foreign Language Teachers' Willingness with Post-Method Pedagogy and Their Teaching Effectiveness. International Journal of Instruction Vol. 11, No. 2, pp. 425-436.

Kramsch, C. Teaching the multilingual subject. In: The multilingual subject. What language learners say about their experience and why it matters. Oxford: Oxford University Press, 2009.

Kumaravadivelu, B. (1994). The Postmethod condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign

Kumaravadivelu, B. Towards a postmethod pedagogy. Tesol Quarterly, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001.

Kumaravadivelu, B. (2003) Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching. Yale University Press, New York.

Kumaravadivelu, B. (2006). TESOL Methods: Changing Tracks, Challenging Trends. TESOL Quarterly Vol. 40, No. 1.

Kumaravadivelu, B. (2006). Understanding Language Teaching. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.

Lages, R.C.L. As vitrines da civilização: referências estrangeiras na instrução pública em Minas Gerais no século XIX. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2013.

Lajolo, Maria. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em aberto, Brasília, ano 16, p. jan./mar. 1996.

Disponível em http://www.inep.gov.br/download/cibec/1996/periódicos/Em_aberto_69.doc

Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Recuperado de: www.mec.gov.br/home/ftp/LDB.doc

Leffa, Vilson J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão. 2ª ed., Pelotas: Educat, p. 353–376, 2008.

Leffa, V. J. (org.). Produção de materiais de ensino: teoria e prática. Pelotas: Educat, 2007.

Leffa, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; Vandressen, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, p. 211-236, 1988.

_____. Ensino de Línguas: passado, presente e futuro. Revista Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012.

_____. Língua estrangeira: ensino e aprendizagem. Pelotas: Educat, 2016.

_____. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; Vandersen, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211–236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. Contexturas, p. 3, 1999.

_____. Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. Polifonia. Cuiabá, v.12, n. 2, p. 15-45, 2006.

Leite, Sérgio Antônio da Silva. Afetividade e práticas pedagógicas. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 15-95.

Leite, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor-aluno In: Falci, Daniela C. Afetividade e condições de ensino: histórias de professores inesquecíveis. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 76-95.

Leite, Sérgio Antônio da Silva. Dimensões afetivas na relação professor aluno In: Tassoni, Elvira Cristina Martins. A afetividade em sala de aula: as condições de ensino e a mediação do professor. São Paulo: Casa do psicólogo, 2006. p. 47-74.

Lévy, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.

_____, P. Inteligência coletiva. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

Lima, Gislaine P. Quevedo-Camargo, Gladys. Breve trajetória da língua inglesa e do livro didático de inglês no Brasil. Universidade Estadual de Londrina, 2008.

Lüdke, M. (Coord.). (2006). A pesquisa na formação do professor. In: FAZENDA, Ivani (Org.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. 2. ed. Campinas, SP: Papirus.

Lunenberg, F. & Schmidt, L. Pupil control ideology, pupil control behavior and quality of school life. Journal of Research and Development in Education n.22, p.35-44, 1989.

Magalhães, S. R. G. P.. O ensino de inglês em contexto de globalização: um recorte da realidade do ensino fundamental II em escolas de Caetité, Bahia. 2016. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2016.

Magno e Silva, W. Livros didáticos: fomentadores ou inibidores da autonomização? In: DIAS, R.; Cristóvão, V. L. L.(Org.) O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas. São Paulo: Mercado de Letras, 2009. p.57-78.

Marcuschi, L. A. Da fala para a escrita – atividades de retextualização. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. Produção textual, análise de gêneros e compreensão. São Paulo: Parábola, 2012.

Martins, Helena. Metodologia qualitativa de pesquisa. São Paulo: USP, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022004000200007>. Acesso em: 19/07/2022.

Mendes, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D. C. M. (Org.); Siqueira, D. S. P. (Org.). Menegazzo, Rosana; Xavier, Rosely P. Do método à autonomia do fazer crítico. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, p. 115 – 126, 2004.

Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições. Salvador: EDUFBA, 2012.

Mcdonough, J. & Shaw, C. (1993). Materials and Methods in ELT – A teacher's guide, Oxford, Blackwell Publishers.

Mignolo, Walter D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, n. 34, p. 287-324, 2008.

Miotello, V. Ideologia. In: BRAIT, B. (Org.). Bakhtin: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2008.

Moran, J. M. (2000). Informática na Educação: Teoria & Prática. Porto Alegre, vol. 3, n.1 (set. 2000) UFRGS. Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação, pág. 137-144.

Moura, G. Relações exteriores do Brasil: 1939-1915: mudanças na natureza das relações Brasil-Estados Unidos durante e após a Segunda Guerra Mundial / Gerson Moura; apresentação de Letícia Pinheiro; prefácio à nova edição de Leslie Bethell.— Brasília: FUNAG, 2012.

Nascimento, A. C. A. de A. Aprendizagem por meio de Repositórios Digitais, Virtuais. In: Litto, F. M; Formiga, M. (orgs.), Educação a Distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson, pp. 352-357, 2009.

Neto, J.M. e Fracalanza, H. (2003) O livro didático de ciências: problemas e soluções. Ciência & Educação, Bauru, V.9, n.2, p. 147-157.

Neuner, G. & Hunfeld, H. Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung. 7a edição. Fernstudieneinheit 4; Universität Kassel/ GoetheInstitut München: Langenscheidt, 1993.

Nishiyama, A., Koenig, J. What is a perfect state? Disponível em: <http://wings.buffalo.edu/linguistics/people/faculty/koenig/papers/WCCFL23Proceedings.pdf>. Acesso em 21/10/2024.

Nóvoa, A. (2010) A escola o que é da escola. - Entrevista com António Nóvoa. Revista Escola Gestão Educacional. São Paulo: n. 8, p. 23-25, jun./jul.

_____, A. Formação de professores e profissão docente. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 47, nº 166, p. 1106 - 1133, 2017.

Oliveira, R. Agências multilaterais e a educação profissional brasileira. São Paulo: Alínea, 2006.

Onorati, M.G. & Berdina, F. Learning to become an intercultural practitioner: The case of lifelong learning intensive programme Interdisciplinary Course of Intercultural Competences. In: US-China Education Review, v. 7, n. 6 (Serial No. 67), p. 54–62, 2010.

Ortiz, R. As ciências sociais e o inglês. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 19, n. 54, p. 5-22, 2004. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-69092004000100001>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Cancelas--Ouviaña, Lucía-Pilar. Realia o material autêntico: ¿términos diferentes para un mismo concepto? 1998.

Pereira, J. E. D. As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 68, p. 109–125, 1999.

Phillipson, R. *Linguistic imperialism*. Oxford: Oxford University Press, 1992

Picanço, D. C. L. História, memória e ensino de espanhol (1942-1990): as interfaces do ensino da língua espanhola como disciplina escolar a partir da memória de professores, métodos de ensino e livros didáticos no contexto das reformas educacionais. Curitiba: UFPR, 2003.

Pimenta, Selma Garrido; Lima, Maria Socorro Lucena. *Estágio e docência*. São Paulo/BRA: Cortez, 2008.

Polsani, Pithamber R. Use and Abuse of Reusable Learning Objects. *Journal of Digital Information*, Volume 3 Issue 4 Article No. 164, 2003.

_____, Selma G. *O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 2012.

_____, Selma G.; Lima, Maria S. L. *Estágio e docência*. São Paulo: Cortez, 2012.

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.

Ramalho, Mainly Reinhardt Vieira dos Santos. *Teaching chunks of language: um trabalho com o seriado Gilmore Girls em aulas de inglês como língua estrangeira*. 2011. 181 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

Rangel, M. *Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas*. 6. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

Rezende, Edson. *A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), Campus de Presidente Prudente, Presidente Prudente, 2020.

Robbins, S. R. *The Evolution of the Learning Content Management System*. 2002.

Robson, R.R., Collier, G., MURAMATSU, B. *Reusability and Interoperability Workshop*. National Science Digital Library. Irvine, California. 2004a.

Robson, R.; *Learning objects, context and standards*. In R. McGreal (Ed.), *Online education using learning objects (open and flexible learning)*, 2004b. London: RoutledgeFalmer.

Rutherford, Jonathan. *The third space: interview with Homi Bhabha*. In: Ders (Org.). *Identity: community, culture, difference*. London: Lawrence and Wishart, p. 207-221. 1990.

Schmidt, L. & Jacobson, M. *Pupil control in the school climate*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED319692), 1990

Sheerin, S. *Self-access*. Oxford: Oxford University Press, 1991.

Silva, Ângela Cristina de Sousa. "A importância do ensino da língua inglesa na educação básica em instituições públicas brasileiras." *Revista Com Censo*, vol. 9, no. 1, março 2022, p. 28.

Silva, G. A. A Era Pós-Método: O Professor Como um Intelectual. *Linguagens & Cidadania*, [S. l.], v. 6, n. 2, 2017. DOI: 10.5902/1516849228979. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/LeC/article/view/28979>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Silva, J. F. How Good Is Your English? Um Estudo dos Níveis de Proficiência do Quadro Comum Europeu [Dissertação de Mestrado]. Recife: Universidade Católica de Pernambuco, Mestrado em Ciências da Linguagem, 2016.

Silva, S. P. Letramento Digital e Formação de Professores na Era da Web 2.0: o que, como e por que ensinar? Hipertextus, v.8, n.8, p.1-13, 2012.

Silva, Paulo Henrique Asconavieta da. Repositórios de Recursos. Educacionais Digitais Reutilizáveis: Um Estudo para a Universidade Aberta do Brasil. 2009.

Smith, J. Virtual Realia. The Internet TESL Journal, Vol. III, Número 7, 1997. Disponível em: <http://iteslj.org/Articles/Smith-Realia.html>.

Souza, Rômulo Francisco de. (2014). Implicações do uso de Material Didático Virtual Livre em contexto formal de ensino-aprendizagem de italiano como LE/L2: a perspectiva dos Problemas de Ensino. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Italiana) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Tapscott, D. Williams, A.D. Wikinomics: como a colaboração em massa pode mudar o seu negócio. Tradução de Marcello Lino. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.

Tavares, M. G. M. Extensão Universitária: Novo Paradigma da Universidade. Maceió: EDUFAL, 1997. Terribili Filho, Armando; Nery, Ana C. B. Ensino superior noturno no Brasil: história, atores e políticas. Revista Brasileira de política e administração da educação, v. 25, nº 1, p. 61-81, 2009

Timbane, A. A.; Alves, M. J. A dinâmica do português brasileiro na imprensa escrita: o caso de empréstimos e estrangeirismos lexicais. A Cor das Letras, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 8-25, 2017. DOI: 10.13102/cl.v18i2.1917. Disponível em: <https://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/1917>. Acesso em: 9 set. 2024.

Tomlinson, B. Preface. In: Tomlinson, B. (Ed.). [1998] Materials Development in Language Teaching. Cambridge: CUP, 2004.

Tota, A. P. O Imperialismo Sedutor: A Americanização do Brasil na Época da Segunda Guerra. São Paulo: Companhia das Letras/Editora Schwarz Ltd, 2000.

Trim, J. L. M., Coste, D., North, B., Sheils, J. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Language Policy Unit, Strasbourg, 2001. Disponível em: www.coe.int/lang-CEFR

Triviños, A. N. S. Introdução à pesquisa em ciências sociais: A pesquisa qualitativa em educação. São Paulo, SP: Atlas, 1987.

TUMOLO, C. H. S. Vocabulary instruction: the text as a source in the classroom. 1999. 104 f. Dissertação (Mestrado em Letras/Inglês e Literatura Correspondente) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 1999

UNESP. Resolução nº 69, de 01 de dezembro de 2022. Dispõe sobre o Regimento Geral da Extensão Universitária e Cultura na Unesp. Disponível em: <https://fmb.unesp.br/Home/Extensao/resolucoes-69-2022-reg-geral-ext-univ>

Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras, Assis/SP, 2020. Disponível em: <https://www.assis.unesp.br/Home/ensino/graduacao/letras/projeto-politico-pedagogico---grade-2019>

Upphoff, D. “A História dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: Bolognini, C. Z. A Língua Inglesa na

Escola. Discurso e Ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9–15.

Vechia, A.; Lorenz, K. M. Imperial Collegio de Pedro II: Um Elemento de Manutenção da Unidade Nacional [The Imperial College Pedro II: Contributing to the Preservation of National Unity]. In: Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, 9, 2009, Rio de Janeiro, Anais, Rio de Janeiro, Brasil, nov. 2009.

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.

Vechia, A. Imigração e Educação em Curitiba. (Tese de Doutorado). São Paulo: USP, 1998.

Vidotti, J. Políticas Linguísticas para o Ensino de Língua Estrangeira no Brasil do Século XIX, com Ênfase na Língua Inglesa. Tese Doutorado – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês. São Paulo, 2012.

Vieira-Abrahão, Maria H. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: Maciel, Ruberval F; Araujo, Vanessa de A. (orgs). Formação de professores de línguas: ampliando as competências. Paco Editorial, Jundiaí, p. 155 - 174, 2011.

Vilaça, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeira: Fundamentos, Críticas e Ecletismo. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 26, p. 73–88, 2008.

Weir, C. J. *Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach*. Oxford: Palgrave, 2005.

Wenger, Etienne. *Communities of Practice: Learning, Meaning, and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998. WENGER, Etienne. *Communities of Practice: Stewarding knowledge*. In Despres, C. and Chauvel, D. (eds.) *Knowledge Horizons: the Present and the Promise of Knowledge Management*, pp. 205-225. Butterworth-Heinemann, Boston. 1999.

Wiley, David. *The Post-LEGO Learning Object*, 1999.

Wiley, D. A. *Learning object design and sequencing theory*. Tese (Doctor of Philosophy) – Department of Instructional Psychology and Technology. Brigham Young University. 2000.

Witt, D. *Accelerate Learning with Google Apps for Education*. [2015].

Yin, R. K. *Case Study Research, Design and Methods (Applied Social Research Methods)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications, 2009.

Zabala, A. *Como Trabalhar os Conteúdos Procedimentais em Aula*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

APÊNDICES

APÊNDICE I - ENTREVISTA COM A PROFESSORA SUPERVISORA DE LÍNGUA INGLESA DO CLDP

M., como você vê os materiais didáticos produzidos para a língua inglesa?

Eu acho que os materiais didáticos produzidos para a língua inglesa refletem muito o tempo e o espaço no qual eles são produzidos e o público também para o qual eles são produzidos.

Então, tivemos por muito tempo uma abordagem muito centrada nos Estados Unidos e na Inglaterra. Esses países, como centro de cultura, de língua, de diferenças, de variedade linguística entre eles, faz parecer que a língua inglesa pertence somente a esses dois referentes, ainda que alguns materiais possam abordar outras variedades, como o inglês australiano. Por exemplo, a predominância parece ser dos países dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Eu acho que isso tem a ver com economia, com política, com mercado editorial e com o mito do falante nativo, de se aproximar, de o aprendiz se aproximar do ideal dos falantes daqueles países e culturas idealizadas dos materiais.

Com as discussões sobre decolonialidade e críticas em relação a essa centralidade, essa hegemonia europeia e estadunidense, dos países do norte global, muitos estudos críticos em relação a essa predominância foram realizados, e os materiais foram também sendo repensados.

Hoje em dia, vemos materiais que trazem diferentes sotaques, o sotaque estrangeiro aparecendo nos materiais de listening, por exemplo, porque isso reflete muito do que existe no mundo. Hoje, sabemos que a maior parte das pessoas que falam inglês o falam como não nativos. Então, esses materiais refletem a sociedade e ainda há muito a se desenvolver.

Eu vejo que os materiais didáticos para o ensino de língua inglesa estão se atualizando, trazendo questões que antes não traziam, trazendo outras centralidades, trazendo o sul global para dentro de suas páginas de papel e de internet, e assim proporcionando uma amplitude de concepção.

Ainda assim, acho que essa tradição que vem ao longo dos anos acaba prevalecendo em relação ao ideal e ao objetivo de quem vai aprender.

Você acha que os instrutores, têm essa concepção, ou não, de trazer outros?

Eu acredito que sim, pelo que tenho visto em algumas pesquisas que acompanhei.

Por exemplo, nos encontros dos CLDPs, eu assisti a uma comunicação em que a aluna relatava uma experiência de estágio em que ela trazia para a aula dela algum vocabulário, alguns temas relacionados à cultura de um inglês australiano, por exemplo, fugindo um pouco dessa centralidade dos Estados Unidos e da Inglaterra.

Já vi também outros trabalhos que procuram questionar esses padrões, esse mito do falante nativo.

Acredito que o Centro de Línguas é um contexto que proporciona uma reflexão e uma análise crítica daquele material que é produzido e utilizado, tanto na sala de aula deles como alunos quanto na própria sala de aula deles como instrutores.

Ao escolher o material, ao selecionar, nem sempre esse exercício é possível ser feito, mas acredito que, com as reuniões de supervisão, com o trabalho de acompanhamento pedagógico da coordenação pedagógica do CLDP, com as oportunidades de apresentação de trabalho em eventos e com debates em pesquisas que já estão, por exemplo, em nível de pós-graduação, tudo isso vai sendo questionado e ampliado com essa compreensão da importância da materialidade e das disciplinas também de graduação.

Acabei de ouvir agora um relato da apresentação do Congresso de Iniciação Científica que, quando a aluna veio para estudar espanhol, ela entendia a língua como gramática. Ela achou que fosse entrar aqui e estudar espanhol regras, conjugações, listas, tempos verbais; ela entendia que a língua se resumia a isso.

Quando você começa a estudar no curso de Letras, a junção das disciplinas pedagógicas, das disciplinas de literatura, das disciplinas de língua, das disciplinas de linguística e de discurso contrapunham completamente essa ideia.

Então, o contexto de formação inicial, que é aquele contexto no qual os instrutores dos Centros de Línguas se encontram, tem um papel fundamental. Eu acho que eles vão, aos poucos, desconstruindo, construindo e reconstruindo a própria noção de língua, de material, de objetivo de aprendizagem, de atividades selecionadas.

Eu acho que é todo um contexto que corrobora essa formação mais crítica e autônoma. Sim, eu realmente acredito nisso.

E agora, com relação à abordagem de temas relacionados à cultura, como você vê essa abordagem dada pelos materiais?

Eu acho que também tem mudado essa concepção do que é cultura e de aspectos culturais.

Hoje, temos situações voltadas mais para a questão da função comunicativa. Por exemplo, você pode identificar um material que vá difundir uma festa, uma propaganda de festa típica de uma cultura.

Como é que é o Mardi Gras numa cidade X? Como é que o Mardi Gras é celebrado em Miami? Como é que o Mardi Gras é celebrado em New Orleans? Como é que você tem, por exemplo, o Carnaval aqui?

Acho que há comparações; há tendências à estereotipia e à manutenção de estereótipos, mas também há a possibilidade de o aluno, com seu olhar, e o instrutor, no caso, imprimirem ali a própria interpretação em relação ao tema cultural.

Porém, acho que ainda há um limite para isso, porque, ao trabalhar cultura em materiais didáticos, você precisa fazer um recorte. É uma característica intrínseca, não é nem por mal que isso é feito; muitas vezes, você tenta apresentar um conteúdo cultural com base no material didático e não tem um repertório ainda, um capital cultural para ressignificar aquilo.

Quando se traz elementos de uma cultura para outra cultura, por exemplo, elementos da cultura estadunidense, no ensino de língua inglesa no contexto do CLDP, quando você vai ler sobre o Halloween, você está influenciado pelo modo como vivencia o Halloween no seu contexto social.

Se você tem acesso, por exemplo, a festinhas de Halloween promovidas pela escola ou pela vizinhança, você tem uma visão. Se você passa, por exemplo, pela experiência religiosa que entende o Halloween como uma festa pagã e demoníaca, você vai ter um outro viés para enxergar isso.

As culturas atravessam as visões que uma pessoa tem a partir das vivências dela e vão atravessar esse conteúdo cultural que é trazido pelo material didático.

Cabe ao papel da supervisão pedagógica, nos estágios, no centro de línguas, ajudar esse instrutor a ressignificar isso, entender isso criticamente e ver que os materiais didáticos trazem um recorte necessariamente e que aquilo é uma representação, e não exatamente aquilo que é vivenciado localmente, por exemplo.

Acho que é sempre um recorte. A escolha das imagens, dos textos, dos conteúdos nunca é isenta de nada; é sempre marcada ideologicamente, discursivamente, por aquilo que os autores e a editora querem imprimir nesse material.

E, como supervisora, como você avalia a relação de seleção e uso dos materiais entre os processos de formação pedagógica dos instrutores?

Eu avalio como essencial. No entanto, gostaria de fazer uma ressalva de que estou acompanhando esses instrutores de inglês há pouco tempo e não tenho condições ainda de trazer uma avaliação concreta de algo que experienciei.

Mas, de uma maneira geral, posso dizer que a relação de seleção e uso dos materiais está diretamente relacionada aos processos de formação pedagógica. Essa escolha, consciente ou inconscientemente, vai imprimir ali os valores e as crenças tácitas ou conscientes que esses instrutores têm.

Muitas vezes isso acontece de maneira tácita e sem reflexão nenhuma. Você pode escolher um material, usá-lo na sua sala de aula e perceber que há algum incômodo, que você não concorda com algo que foi feito ali e só depois ter a possibilidade de repensar.

Mas isso é um processo contínuo; não tem como privar alguém de viver isso. Quando alguém escolhe, por exemplo, um material completamente estruturalista, que quer focar somente no uso de regras de uma língua, no caso da língua inglesa, e está completamente dissociado de um tema ou de um contexto, eu não posso simplesmente dizer: "olha, essa atividade é inadequada".

Primeiro porque não sei qual foi o objetivo que ele teve ao escolher aquela atividade. Segundo que, se eu apontar dessa forma, não vou contribuir para a formação dele.

Preciso explicar que aquela atividade tem um objetivo. Foi aquele objetivo que você teve ao desenvolver essa atividade? Se foi, que bom! Você pensou coerentemente para aquele objetivo. Se não foi, por que você usou esse exercício e não um exercício mais contextualizado?

"Ah, porque eu só tinha esse. Eu nunca pensei sobre isso. Nas minhas aulas, meus professores faziam dessa forma. Então, aprendi assim, gosto de uma abordagem mais estruturalista, sistemática, de regras e tudo mais. Então, reproduzo isso com meus alunos."

Que bom! Então, você precisa observar também se todos os alunos vão aprender dessa forma ou se, ao trazer uma variedade de temas, de contextos, de modalidades, você não atinge de forma mais ampla toda a sua sala de aula, que é composta de alunos heterogêneos.

A heterogeneidade é constitutiva de todo grupo e de toda pessoa, porque elas têm objetivos diferentes.

Então, acredito que essa escolha, essa seleção e esse uso, juntamente com o processo de reflexão, de trazer para a reunião de supervisão uma atividade que foi feita e pensar se ela foi boa, se não foi, por que funcionou ou não, é essencial. É parte constitutiva do processo de formação.

Agora, inicio essa etapa, essa trajetória junto com eles para ajudá-los nisso e também para aprender junto com eles nessa avaliação. Até porque nós, como professores, estamos sempre nos formando, nos informando, nos conformando, nos transformando.

Assim, acho que é contínuo esse processo, essa interação entre a supervisão e os instrutores. É um trabalho que vai nos formando e nos transformando a cada encontro.

APÊNDICE II - QUESTIONÁRIO

1. Nome dos instrutores e nível que atuam.
2. Você mesmo produz os materiais que utiliza nas aulas ou retira de outros suportes?
Se retira de outros suportes, quais são?
3. Com que frequência você busca por novos materiais didáticos para suas aulas?
4. Você considera o nível de aprendizagem dos seus alunos, seguindo algum quadro de referência? Se sim, como você ajusta seus materiais de acordo com as necessidades de seus alunos?
5. Quais são os critérios que você considera ao selecionar um material didático para suas aulas?
6. Em que formato você prefere acessar os materiais didáticos?
7. Como você avalia a qualidade dos materiais didáticos disponíveis atualmente?
8. Que dificuldades você encontra ao buscar ou desenvolver materiais didáticos para suas aulas?
9. Você costuma compartilhar seus materiais didáticos com outros professores? Se sim, de que forma?
10. Se você não compartilha seus materiais, quais seriam os motivos ou possíveis inseguranças?
11. Quais sugestões ou recomendações você daria para o desenvolvimento de um repositório de materiais didáticos?

