UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

FACULDADE DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIA - UNESP
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NOS CENTROS DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES (CLDP) DA UNESP

PRESIDENTE PRUDENTE
2024

EDSON LUIS REZENDE JUNIOR

EXPERIÊNCIAS DOCENTES NOS CENTROS DE LÍNGUAS E DESENVOLVIMENTO DE PROFESSORES (CLDP) DA UNESP

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente, da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", como requisito para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Formativos, Ensino e Aprendizagem

Orientadora: Profª. Drª. Rozana Aparecida Lopes Messias

Presidente Prudente

2024

R467e

Rezende Junior, Edson Luis

Experiências docentes nos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp / Edson Luis Rezende Junior. -- Presidente Prudente, 2024

206 p. : il., tabs.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente

Orientadora: Rozana Aparecida Lopes Messias

1. Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). 2. Formação inicial de professores. 3. Professores de línguas estrangeiras. 4. Curricularização da Extensão universitária. 5. Licenciatura em Letras. I. Título.

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

Essa ficha não pode ser modificada.

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA TESE: Experiências docentes nos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) da Unesp

AUTOR: EDSON LUIS REZENDE JUNIOR
ORIENTADORA: ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS

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

Profa. Dra. ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS (Participaçao Virtual)
UNESP/FCL - Assis/SP

Profa. Dra. ANA LUZIA VIDEIRA PARISOTTO (Participaçao Virtual)
UNESP/FCT - Presidente Prudente/SP

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

Profa. Dra. MÔNICA FERREIRA MAYRINK O'KUINGHTTONS (Participaçao Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Universidade de São Paulo

Prof(a). Dr(a). KELLY CRISTIANE HENSCHEL POBBE DE CARVALHO (Participaçao Virtual)
Departamento de Letras Modernas / Faculdade de Ciências e Letras de Assis

Presidente Prudente, 07 de março de 2024

gov.br Documento assinado digitalmente
ROZANA APARECIDA LOPES MESSIAS
Data: 25/03/2024 08:46:22-0300
Verifique em https://validar.iti.gov.br

Nessa trajetória terrena eu precisava de uma inspiração, alguém em quem eu pudesse me espelhar desde pequeno e essa pessoa foi você! Obrigado por acreditar em mim, quando ninguém entendia minhas escolhas, por me ensinar por meio do exemplo a ser uma pessoa boa, por sempre conversar comigo e ser esse referencial de homem. **Tio Evanir**, é com imensa gratidão que lhe dedico este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço

A minha mãe, amiga e confidente, por todo seu esforço para me criar e fazer de mim uma pessoa íntegra. Sua força e resiliência são exemplos que carrego sempre comigo!

Ao meu namorado, amigo e parceiro de vida, Jaime Fernandes. Obrigado por me ouvir tantas e tantas vezes falar desta tese, me acalmar e me inspirar. A vida com você fica mais leve, colorida e feliz.

A minha amiga e orientadora Rozana Messias, sem você a trajetória até aqui se tornaria muito dura. Obrigado pelos conselhos para a vida, pelos inúmeros cafés nos momentos em que eu pensei em desistir de tudo e por me acolher em sua vida pessoal e acadêmica.

À professora Kelly Carvalho, quem me recebeu de braços abertos no meu primeiro ano de graduação, me apresentou o Centro de Línguas da Unesp e sempre me apoiou em minhas decisões. Você é uma parte essencial deste trabalho! Obrigado por me mostrar que a luta pelo ensino de espanhol continua.

À professora Ana Luzia, que me recebeu tão bem no programa de pós-graduação em Educação e no grupo de pesquisa. Obrigado por todas as contribuições ao meu trabalho, pelas palavras amigas e por me mostrar que uma universidade também se faz com humildade.

À professora Daniela Kanashiro, por aceitar meu convite para compor a banca de qualificação contribuindo de forma tão significativa à pesquisa e antecipo os agradecimentos às contribuições na defesa com a certeza de que serão de grande ajuda.

À professora Mônica Mayrink, por aceitar compor a banca de defesa e antecipo os agradecimentos às contribuições na defesa.

A minha amiga Nayara Cristina, pela confiança e amizade de anos. Obrigado por me apoiar nos momentos mais delicados, me ouvir e me mostrar que não estou sozinho.

A minha amiga Aiane Pulito, pelas aventuras de trabalhar numa escola pública e tornar essa experiência mais divertida. Sem você as reuniões são monocromáticas.

À Mayara Mayumi e à Vivian Caruzzo, por aceitarem o desafio de oferecer um curso aos professores-tutores das três unidades do CLDP em meio à pandemia.

Aos professores-tutores que aceitaram participar da pesquisa, desprendendo tempo e sendo tão amáveis em suas respostas. Esse trabalho não seria possível sem vocês!

Ao Centro de Estudo de Línguas (CEL) de Assis e Paraguaçu Paulista, por me permitirem compartilhar meus conhecimentos de espanhol e, assim, refletir sobre minha prática.

Ao grupo de pesquisa Formação de Professores e Práticas de Ensino na Educação Básica e Superior (FPPEEBS), por me acolher de forma tão carinhosa, abrir um espaço para a discussão e apresentação das propostas de pesquisas e ter sido um ponto de apoio em todo o processo.

A todos envolvidos direta ou indiretamente na realização desta pesquisa, que me ouviram falar nela incessantemente, me deram apoio e torceram para que tudo desse certo no fim. Um muito obrigado!

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. Desse modo, agradeço o financiamento para o desenvolvimento da pesquisa.

RESUMO: A presente tese foi desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente tendo como objeto de estudo o projeto de extensão "Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores" (CLDP) da UNESP de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Defendemos que a participação no CLDP proporciona experiências significativas para a formação do futuro professor de línguas estrangeiras, principalmente, por permitir o contato, ainda na graduação, com uma sala de aula no papel de professor (em formação) e de instigar a reflexão constante das ações realizadas por meio de reuniões de supervisão e participações em eventos acadêmicos. Assim, objetivamos com esta pesquisa *analisar como as experiências docentes adquiridas em projetos de extensão universitária repercutem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras*. Orientamos nosso trabalho a partir de duas perguntas norteadoras, sendo elas: a) Quais motivos levaram determinados licenciandos do curso de Letras a participarem do CLDP? b) Quais são as experiências relatadas pelos professores-tutores dos CLDPs que demonstram o papel do projeto como espaço para a formação inicial de professores de língua estrangeira? A metodologia pauta-se na abordagem qualitativa, especificamente num estudo de caso, e utiliza como instrumentos de pesquisa/coleta de dados um questionário enviado a todos os participantes do projeto no ano de 2020 e a realização *online* de quinze entrevistas. A análise dos dados seguiu o ciclo analítico proposto por Yin (2016) e preceitos da análise de conteúdo (Franco, 2005). Os resultados indicam que o CLDP atua como um espaço de suporte aos professores em formação, possibilitando que eles desenvolvam sua identidade docente a partir de reflexões sobre o curso de Letras e sobre sua prática em sala de aula. Nesse processo, os professores-tutores apresentam posicionamentos críticos sobre metodologias de ensino, materiais-didáticos, aprendizagem dos estudantes e aprimoram seus conhecimentos sobre o letramento digital a partir da exploração, instrução e integração das tecnologias digitais da informação e comunicação. Por fim, o trabalho ratifica a presença dos CLDPs no curso de Letras como um terceiro-espaço de formação docente, o qual reforça a tríade ensino-pesquisa-extensão e cumpre determinações previstas no Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 sobre a curricularização da extensão. Ademais, as experiências aqui discutidas rechaçam o caráter pragmatista e neoliberal da educação, posicionando-se contrário a uma visão assistencialista ou de mera prestação de serviço, e reforçando uma (trans)formação do professor enquanto sujeito crítico de sua prática.

Palavras-Chave: Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP); Formação inicial de professores; Professores de línguas estrangeiras; Curricularização da Extensão universitária; Licenciatura em Letras.

ABSTRACT: This thesis was development in the graduate degree in Education of Unesp Presidente Prudente with the extension project Centro de Línguas e desenvolvimento de Professores (CLDP) of Unesp Araraquara, Assis and São José do Rio Preto. We defend that the participation in CLDP gave important experiences for the training of future foreign language teachers, mainly, to allow the contact, still in graduation, with a classroom like a teacher (in training) and to instigate the constant reflections about the actions in supervisor meetings and participate in academics congress. Like this, our objective with this research is to analyze how the teacher experiences acquired in university extension projects reverberate in the initial training foreign language teachers. We guide our work from two questions: a) what reason a group of Modern Languages Course students to participate in CLDP? b) What are experiences related for the teachers-tutors of CLDPs that show the project as a space for initial training foreign language teachers? The methodology is a qualitative approach, specifically a case study, and uses research instruments: a quiz sent to all participants of the project in 2020 and the online realization of fifteen interviews. The analysis of datas follows the analytical cycle of Yin (2016) and the content analysis (Franco, 2005). The results indicate that the CLDP acts like a space of training teachers support, enabling them to develop their teacher identity from reflections about the Modern Languages Course and about their practice in the classroom. In this process, the teachers-tutors show critics positioning about teaching methodology, material didactic, learning of students and improve their knowledge about digital literacy from exploration, instruction and integration of information and communication digital technologies. In the end, the work defend the presence of CLDPs in the Modern Languages Course like a third-space of training teacher which reinforces the triad learning-research-extension and fulfill determinations of Plan National Education (PNE) 2014 – 2024 about extension like a part of curriculum. Furthermore, the experiences discussed here do not accept the pragmatism character and neoliberal of education, it is against a welfare vision or a simple service provision, and reinforce a (trans)formation of teachers while critic of their practice.

Key-words: Centro de Línguas e desenvolvimento de Professores (CLDP); Initial training teachers; Foreign language teachers; University extension; Modern languages course.

RESUMEN: La presente tesis fue desarrollada junto al Programa de Posgraduación en Educación de la Unesp de Presidente Prudente teniendo como objeto de estudio el proyecto de extensión Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP) de la Unesp de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Defendemos que la participación en el CLDP proporciona experiencias significativas para la formación del futuro profesor de lenguas extranjeras, principalmente, por permitir el contacto, aun en la graduación, con una salón de aula en el rol de profesor (en formación) y de instigar la reflexión constante de las acciones desarrolladas por medio de reuniones de supervisión y participaciones en eventos académicos. Así, objetivamos con esta investigación analizar cómo las experiencias docentes adquiridas en proyectos de extensión universitaria repercuten en la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras. Orientamos nuestro trabajo a partir de dos preguntas orientadoras: a) ¿Cuáles motivos llevaron a un grupo de estudiantes del curso de Letras a participar del CLDP? b) ¿Cuáles son las experiencias relatadas por los profesores-tutores de los CLDPs que demuestran el papel del proyecto como un espacio para la formación inicial de profesores de lenguas extranjeras? La metodología está basada en el abordaje cualitativo, específicamente en un estudio de caso, y utiliza como instrumentos de investigación/colecta de datos un cuestionario enviado a todos los participantes del proyecto en el año de 2020 y la realización en línea de quince entrevistas. El análisis de los datos siguió el ciclo analitico propuesto por Yin (2016) y preceptos del análisis de contenido (Franco, 2005). Los resultados indican que el CLDP actúa como un espacio de soporte a los profesores en formación, posibilitando que los alumnos desarrollen sus identidades docentes a partir de reflexiones sobre el curso de Letras y sobre su práctica en el salón de aula. En ese proceso, los profesores-tutores presentan posicionamientos críticos sobre metodologías de enseñanza, materiales didácticos, aprendizaje de los estudiantes y aprimorar sus conocimientos sobre el letramento digital a partir de la exploración, instrucción e integración de las tecnologías digitales de la información y comunicación. Por fin, el trabajo defiende la presencia de los CLDPs en el curso de Letras como un tercer-espacio de formación docente lo cual refuerza la tríade enseñanza-investigación-extensión y cumple determinaciones previstas en el Plano Nacional de Educación (PNE) 2014 – 2024 sobre la curricularización de la extensión. Además, las experiencias aquí discutidas rechazan el carácter pragmatista y neoliberal de la educación, de modo contrario a una visión asistencialista o de simples prestación de servicios, y reforzando una (trans)formación del profesor como sujeto crítico de su práctica.

Palabras-Clave: Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP); Formación inicial de profesores; Profesores de lenguas extranjeras; Extensión universitaria; Licenciatura en Letras.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1: Competências Gerais Docentes 36
QUADRO 2: Características do terceiro espaço 40
QUADRO 3: Disciplinas sobre tecnologia nos cursos de Letras da Unesp 46
QUADRO 4: TDIC para alunos e professores 49
QUADRO 5: Habilidades práticas e sociocognitivas demandadas pelos letramentos 52
QUADRO 6: Escola tradicional X Escola progressiva 56
QUADRO 7: Características da experiência 61
QUADRO 8: Processo de reflexão e avaliação de uma situação 67
QUADRO 9: Os saberes dos professores 71
QUADRO 10: Diferentes saberes docentes 72
QUADRO 11: Caracterização da extensão universitária 79
QUADRO 12: Possíveis problemas para a implementação da curricularização da extensão 80
QUADRO 13: Encontro dos CLDPs da Unesp 88
QUADRO 14: Total de trabalhos apresentados por edição do evento 89
QUADRO 15: Trabalhos apresentados – divisão por línguas estrangeiras 90
QUADRO 16: Professores-tutores de 2020 95
QUADRO 17: Categorias de análise dos dados 97
QUADRO 18: Categorias temáticas para análise dos dados 99
QUADRO 19: Como ficou sabendo da existência do projeto em seu campus? 109
QUADRO 20: Recorrência das respostas 110
QUADRO 21: Como você conheceu o Centro de Línguas? 111
QUADRO 22: Competências a serem alcançadas durante o ensino de LE 161

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: Espaços de formação 41
FIGURA 2: Proposta para o letramento digital dos professores 54
FIGURA 3: Implicações do CLDP na formação inicial de professores 120
FIGURA 4: Atividade fórum do curso de formação de professores para TDIC 148
FIGURA 5: Atividade fórum do curso de formação de professores para TDIC 149

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Campus de cada participante 102
GRÁFICO 2: Ano de estudo no curso de Letras 102
GRÁFICO 3: Língua estrangeira estudada pelos professores-tutores na graduação 103
GRÁFICO 4: Período de estudo no curso de Letras 104
GRÁFICO 5: Tempo de participação no CLDP 105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
AVA	Ambiente virtual de aprendizagem
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BNC-formação	Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica
BraVE	Brazilian Virtual Exchange
CAAE	Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEL	Centro de Estudo de Línguas
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos
CLDP	Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
FCL	Faculdade de Ciências e Letras
FCLAR	Faculdade de Ciências e Letras Araraquara
IBILCE	Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas
IsF	Idiomas sem Fronteiras
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LE	Línguas estrangeiras
LEM	Línguas estrangeiras modernas
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PIBID	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNE	Plano Nacional de Educação
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas
RP	Residência Pedagógica
RAPLE	Rede de Apoio aos Professores de Línguas Estrangeiras
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação
TIC	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO 15
O início de tudo… 18
Objetivos da pesquisa, perguntas norteadoras e tese defendida: 22
Organização da tese 23

I. REFERENCIAL TEÓRICO 26
1.1. Formação inicial de professores 26
1.2 LE e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) 44
1.3 Experiência 54
1.4 Professor reflexivo 62
1.5 Saberes docentes 68

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS 76
2.1 Curricularização da extensão universitária 76
2.2 Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDPs) 83
2.3 Pesquisa qualitativa - estudo de caso 90
2.4 Método de análise dos dados 96

III. ANÁLISE DOS DADOS 101
3.1 Perfil dos professores-tutores, motivações e primeiro contato com o CLDP 101
3.2 Experiências Educativas 112
3.3. Experiências Não Educativas 123
3.4. E o que significa participar do CLDP? 131
3.5. Impactos na formação inicial de professores de LE 136
3.6. Letramento Digital no CLDP 146
3.7 Sugestões aos CLDPs 160

CONSIDERAÇÕES FINAIS 170
REFERÊNCIAS 176
APÊNDICES 185
ANEXO 205

INTRODUÇÃO

A universidade pública possui como eixo norteador a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão. Esta última não pode ser entendida como o ato de estender o conhecimento acadêmico à comunidade local, numa visão vertical do ensino superior, mas sim como uma relação transformadora entre a universidade e a sociedade na consolidação de uma via de mão dupla (FORPROEX, 2012).

Nesse ínterim, criam-se projetos de extensão pautados na relação entre teoria e prática (*práxis)* e no conhecimento acadêmico e popular visando à construção de uma produção científica, tecnológica e cultural. Essas ações extensionistas, dentre outras características, buscam aproximar o estudante universitário à realidade da comunidade local. Um exemplo são as ações voltadas ao ensino de línguas estrangeiras tais como os "Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores" (CLDP) presentes em três campi da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Araraquara, Assis e São José do Rio Preto.

O objetivo principal dos CLDPs é introduzir os licenciandos do curso de Letras em práticas de ensino de línguas estrangeiras (LE) supervisionadas por professores da graduação. Os participantes também são orientados quanto ao planejamento de cursos, na elaboração de materiais didáticos e de instrumentos avaliativos. O programa atende estudantes do ensino médio da educação básica, estudantes universitários, professores e funcionários da Unesp e demais pessoas interessadas em aprender uma língua estrangeira.

Nossa participação nesse contexto (CLDP da Unesp FCL/Assis) iniciou-se em 2011, durante a graduação, como participante voluntário na secretaria, estendendo-se, logo no ano seguinte, como bolsista na área administrativa e como um dos professores de espanhol dos cursos então oferecidos. Em 2013, tivemos um contato mais intenso a partir do desenvolvimento de uma pesquisa de Iniciação Científica[1] acerca das experiências de ensino e aprendizagem de espanhol mediadas por tal contexto. Aquele ano e o seguinte foram enriquecidos ainda mais pelo contato com outros dois centros de línguas fora do país, Chile e Bolívia, por meio de intercâmbios[2] supervisionados pela então professora coordenadora do CLDP.

---

[1] A iniciação cientifica foi financiada pela PIBIC (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica) sob o título de "Experiências de aprendizagem de espanhol / língua estrangeira mediadas pelo Teletandem", registrada pelo número de processo: 19349.

[2] Ambos intercâmbios foram financiados pela Associação Universidades Grupo Montevideo, sendo que o primeiro foi uma parceria com a Universidad Santiago de Chile e o segundo com a Universidad Mayor, Real y Pontificia de San Francisco Xavier de Chuquisaca.

Em 2015, nossa participação consistiu numa devolutiva acerca das vivências nos intercâmbios no âmbito das aulas de língua espanhola. Logo, a partir dessas experiências que foram muito significativas em nossa formação, surgiu uma proposta de mestrado (Rezende Jr, 2020), com o intuito de analisar as implicações do CLDP da FCL/Assis na formação inicial de professores de língua espanhola. Nessa oportunidade, optamos por trabalhar com os egressos da área de espanhol (ex-participantes do projeto), com as professoras supervisoras também da área de espanhol e com o professor idealizador do CLDP.

Nosso foco no mestrado foi, a partir dos dados coletados, triangular três percepções e experiências dentro do CLDP da FCL/Assis e, para isso, utilizamos como instrumentos de pesquisa um questionário direcionado aos estudantes e entrevistas semiestruturadas direcionadas às professoras supervisoras e ao professor idealizador.

Com o trabalho finalizado, reforçamos nossa visão de que o Centro de Línguas, como um projeto de extensão, por um lado, é relevante para a comunidade acadêmica por criar um espaço no qual os licenciandos em Letras podem realizar seu estágio docente e fomentar a pesquisa em linguística aplicada e em educação e, por outro lado, para a comunidade externa ao campus de Assis (única unidade estudada naquele momento) por ofertar cursos de línguas estrangeiras de modo acessível e democrático às pessoas interessadas.

Por conseguinte, elencamos de nossa pesquisa de mestrado alguns resultados obtidos por meio do questionário aplicado aos estudantes egressos da área de espanhol que participaram do projeto de 2010 a 2017. Observamos que a) 70% dos alunos/professores do CLDP participaram de eventos acadêmicos, apresentando sua experiência como professores em formação; b) a média da nota atribuída à importância do projeto e às reuniões pedagógicas (de zero a dez) foram respectivamente de 9,25 e 8,85 pontos e dos respondentes 60% e 65% deram a nota mais alta; c) 80% dos participantes disseram que sua escolha profissional (atual) decorre da vivência (anterior) no projeto.

Ainda sobre nossa pesquisa de mestrado, identificamos uma grande preocupação das professoras supervisoras da área de espanhol com a participação dos estudantes universitários e com o desenvolvimento das reuniões pedagógicas. Estas últimas (ora quinzenais, ora mensais) tornam-se outro espaço importante para a formação de professores, pois, caracterizam-se por um processo cíclico de reflexão apresentando ações como: realização das aulas pelos licenciandos, compartilhamento com os companheiros e com as professoras supervisoras durante as reuniões pedagógicas, reflexão a partir de leituras teóricas e, finalmente, novas ações dentro das aulas de língua estrangeira.

Tendo em vista esse processo, evidenciamos que, ao atuar no CLDP, o futuro professor, além de experienciar ser professor de LE, entra em contato com a realidade de uma sala de aula refletindo sobre suas ações, compartilhando anseios com outros professores em formação e criando uma teoria própria de seu agir docente. Aclaramos, também, nossas visões com as falas das professoras entrevistadas durante a pesquisa de mestrado:

> **Nessas reuniões a gente procura criar um espaço para que os alunos possam trazer as suas experiências da sala de aula e a partir dessas experiências a gente ir refletindo com eles**, discutindo, criando até com eles uma atmosfera de resiliência que é algo que a gente não aprende da noite para o dia e que é fundamental dentro do fazer docente e a discussão em conjunto, compartilhamento de dúvidas, de anseios, de ansiedades que vão surgindo e vão emergindo do contexto de aulas. Então, não é um ... esse espaço de supervisão, coordenação, não é um local ou uma situação que a gente usa somente para cobrá-los: Vocês estão vindo dar aulas? De quanto tempo você dá aula? Quantos alunos tem vindo? Isso ocorre porque se trata de um Centro de Línguas e a coisa tem que funcionar administrativamente, mas, principal, **o principal foco é oferecer um suporte para que esses alunos possam desenvolver essa experiência com o máximo de proveito** (entrevista professora M, 2020, grifos nossos).
>
> […] **por isso a gente deixa vocês errarem aqui, mas, errar criticamente e ir refletindo sobre esse erro.** É mais ou menos essa ideia, a gente permite que vocês observem e reflitam sobre essa trajetória (entrevista professora C, 2020, grifos nossos).

Ao analisar a formação inicial de professores de LE por meio de questionários com alunos egressos e entrevistas com as professoras supervisoras, percebemos um aporte positivo para a área de formação, uma vez que, ao localizarmos os estudantes já licenciados conseguimos delimitar as implicações e as opiniões que estes tinham acerca do projeto. Do mesmo modo, conseguimos identificar algumas práticas oriundas desta participação no CLDP que foram levadas para suas atuações profissionais, tais como, preparo de aulas, planos, abordagem comunicativa, uso de tecnologias, etc.

No entanto, sentimos a necessidade (e a falta) de ouvir a voz dos discentes que se encontram no processo de formação inicial (licenciatura em Letras). Inquietou-nos o fato de havermos constatado que há contribuições significativas do projeto para a formação de professores de língua estrangeira e não ouvirmos os principais agentes envolvidos no funcionamento do projeto (os licenciandos em formação). Portanto, interessa-nos, neste momento, realizar uma discussão acerca da formação inicial de professores de línguas estrangeiras junto aos discentes que ainda se encontram nessa etapa de formação, de modo que consigamos traçar um panorama geral acerca da relação entre o projeto e a comunidade discente que optou por vincular-se a ele.

Outra característica importante do trabalho que aqui apresentamos é sua ampliação para os três CLDPs consolidados, haja vista sua relevância como um espaço propício à pesquisa, coleta de dados e formação de professores. Além disso, no capítulo de metodologia, incluímos as mudanças ocasionadas pela pandemia da Covid-19, referentes ao oferecimento das aulas e à supervisão dos licenciandos no modelo de ensino remoto online, uma vez que, outros aspectos da formação inicial fazem-se necessários, como por exemplo, o uso das tecnologias digitais.

O início de tudo[3]…

Meus pais se separaram quando eu contava com dez anos de idade. Naquela época, eu não entendia o que se passava, em casa ocorriam muitas brigas e foi na escola que encontrei um lugar de paz. Nela, eu brincava, conversava com meus amigos e esquecia dos problemas que ocorriam na minha vida. Sem me dar conta, fui criando um carinho especial pela escola, lá ninguém gritava comigo, principalmente, por eu ser o que se entendia como um "bom aluno". Eu gostava de estudar e aprender. Decidi fazer mais cursos, estudar mais e ficar mais tempo nesse ambiente e fui fazer um curso de espanhol pelo Centro de Estudos de Línguas (CEL), projeto disponível em todo o estado de São Paulo.

Iniciei também informática, curso técnico em administração entre outros cursos. Passei a frequentar a biblioteca municipal, num primeiro momento, com muita vergonha, mas depois me sentindo parte do lugar. Lia de tudo, gostava da sensação de poder viajar que os livros me traziam, trazem até hoje, e mais do que isso, usava-os como forma de esconder o que sentia, um não pensar na vida e em mim.

Na época do ensino médio, me dediquei ainda mais aos estudos, já não mais para fugir dos problemas de casa, mas para disfarçar que dentro de mim algo não se encaixava, dissimular o carinho que sentia por meninos. Estudei com mais afinco, decidido a sair de casa e, nesse momento, fui entendendo que a escola falhava comigo. Falhava quando não percebia minha necessidade de me destacar, de passar mais tempo nela do que em casa, por ignorar meu gosto pela leitura e nunca me indicar livros.

Ninguém da minha família apoiou minha decisão por ser professor, todos tinham ideias "melhores", destinos mais promissores e rentáveis. Para eles, eu tinha um "dom" do estudo e deveria usá-lo para enriquecer, ser médico, advogado, militar do exército, tudo,

[3] Em todo o trabalho, optamos pelo uso da primeira pessoa do plural, no entanto, nesta parte, por se tratar de um relato pessoal do pesquisador, usamos a primeira pessoa do singular.

menos ser professor. Chamaram um professor para me convencer de que a profissão não valia a pena e que os alunos eram uns monstros com os quais eu me aborreceria.

Meus familiares nunca pensaram que eu tinha apenas 17 anos, uma vida pela frente e que poderia mudar de opinião, profissão, ideia… Enquanto isso, eu realizava um estágio na área de informática na escola e gostava cada vez mais de estar com os alunos do período da tarde, ensino fundamental II. Como tinha feito espanhol e gostava do ambiente escolar, fui para o curso de Letras.

Se iniciar a graduação em Letras já havia sido um passo gigante para aquele garoto pobre que nunca sequer tinha escutado sobre um programa de pós-graduação, imagine começar o curso de mestrado e de doutorado! Era e é uma conquista pessoal que enche de orgulho a mim e a minha família, que hoje entende e apoia minhas escolhas. No entanto, a dúvida sobre a profissão ainda paira no ar, escolhi ser professor por que gostava ou por que foi uma das únicas profissões me apresentada quando criança?

Pergunto-me se em algum momento eu tivesse um contato mais profundo com outras profissões, e penso num contato mais próximo e não apenas de ir a uma consulta médica aqui e acolá, mas de ver o dia a dia, se eu não teria escolhido outra área. Seria essa uma falha da escola na minha formação? Não pretendo colocar todo o peso da responsabilidade social na escola, faltou-me orientação pela família e estado. Porém, essas divagações me fazem querer uma escola com uma maior representatividade social e política. As dúvidas existem, mas a certeza de que gosto do que faço também!

Sobre o período de graduação, foram inúmeras dificuldades de permanência no curso e só o terminei devido aos auxílios e bolsas acadêmicas, porém não abordarei tanto esse tema, tendo em vista que no início da minha dissertação de mestrado falo mais detalhadamente dessa etapa. Ressalto, apenas que foi por meio da ajuda da assistente social no campus de Assis, do auxílio de permanência ofertado pela Unesp e pela existência da moradia estudantil que consegui seguir meus estudos, sem eles, eu não estaria aqui escrevendo esta tese.

Avanço para o ingresso e início do doutorado. Tive um desempenho muito bom no processo seletivo, fui aprovado em primeiro lugar e no dia em que estava conversando com minha orientadora sobre nossas ações futuras, já que eu tinha que entregar a versão final da dissertação de mestrado e também pensar em trabalhar para pagar as despesas que a pesquisa ia requerer, eu recebi uma ligação informando que havia sido contemplado com uma bolsa de pesquisa com três anos de duração.

Optei pela bolsa no lugar de assumir um concurso público para dar aula no ensino fundamental I, essa decisão marcou todo o meu percurso, pois ela iria voltar à minha mente

em muitos momentos. Inicialmente, formulei minha intenção de projeto para viajar e acompanhar *in loco* os três CLDPs da Unesp, nos campi de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto. Minha intenção era participar ativamente de um semestre de atividades em cada unidade, conhecer os licenciandos, as professoras supervisoras e realizar disciplinas na pós-graduação nos diferentes programas de cada campus.

Eu começava a formular ideias, realizar modificações no projeto para a submissão na plataforma Brasil quando a pandemia da Covid-19 encerrou, temporariamente, todas as atividades presenciais. Acreditei que tal contexto pandêmico duraria poucos meses e que, em breve, eu poderia continuar minha pesquisa da maneira como havia planejado; então, decidi seguir com as disciplinas em meu programa de modo remoto *online.* Com a impossibilidade de viajar, devido ao isolamento social obrigatório, o plano de passar um semestre com cada CLDP teve que ser readequado.

No entanto, eu não era o único a viver um momento difícil e os CLDPs também se viam numa situação inesperada e tinham que comprovar suas ações junto aos licenciandos como forma de continuarem a receber as bolsas de extensão universitária destinadas ao projeto. Em Assis, por ter estudado naquele campus e minha orientadora ser a vice-coordenadora geral, me ofereci para elaborar um pequeno curso com os bolsistas do projeto para conversarmos sobre sequências didáticas.

O curso durou dois meses e cada participante elaborou uma sequência didática pensando nos grupos com os quais iriam trabalhar. Fechamos o primeiro semestre de 2020 e não tínhamos previsão de retorno das atividades presenciais e os CLDPs decidiram ofertar um semestre *online,* mas, para isso os licenciandos necessitavam de um preparo para esse modelo de ensino. A partir da experiência com o curso de Assis e com a necessidade de outra estudante do doutorado, do campus de Araraquara, de também realizar sua pesquisa com os licenciandos da área de espanhol que atuavam no projeto, decidimos sob a supervisão da professora Cibele Rozenfeld nos unir e elaborar uma proposta de curso sobre tecnologias e planejamento de aulas.

O curso “Formação de professores-tutores para o uso de TICS e TDICS no ensino de línguas” não foi pensado para compor minha pesquisa de doutorado, mas sim como um contexto de aproximação aos licenciandos dos outros campi e como uma forma de reestruturar minha pesquisa. No entanto, os resultados dessa intervenção foram tão positivos e com tantas menções ao curso nas entrevistas que me voltarei a ele, mais adiante no processo de análise.

O curso de formação ocorreu no mês de julho de 2020 e contou com a participação de quarenta e dois licenciandos em Letras de diferentes línguas estrangeiras dos três campi.

Tivemos um retorno positivo dos participantes e decidimos realizar reuniões mensais de acompanhamento das atividades desenvolvidas durante o segundo semestre daquele ano. Em cada reunião, convidamos um professor ou uma professora para abordar um tema que não tinha sido discutido no curso.

Encerrado o ano, finalizados os créditos em disciplinas, eu me dediquei à reorganização do projeto de pesquisa para o modelo virtual e participei do seminário de pesquisa do programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente. No seminário foi onde recebi um *feedback* importante sobre o caráter inédito da pesquisa e confirmei que minhas ideias esboçavam um caminho para a construção de uma tese que ratificava a importância dos CLDPs e demonstrava, por meio de relatos dos licenciandos, o lugar ocupado pelo projeto na formação inicial de professores de LE.

Quero destacar essa parte porque escrever uma tese é algo muito abstrato, vai além de defender uma ideia, ainda que isso seja uma parte importante, mas consiste em escrever um texto com características pessoais, trazer para a escrita um modo de pensar, agir e viver. Obviamente, necessita-se avançar em aspectos teóricos, mas precisa-se também inovar um pouco com o que se tem feito, propondo um olhar inédito sobre determinado tema. Toda essa parte me foi muito difícil e ter a validação no seminário de pesquisa serviu como motivação para dar continuidade ao trabalho.

Após o seminário de pesquisa, ainda num momento de pandemia, 2021 tornou-se um ano de sobrevivência, os números de mortes pela Covid-19 aumentavam e numa tentativa de fugir dos casos de contágio fui para a casa de meu namorado e lá acabei contraindo a doença. Sem ainda ter tomado a vacina, devido à idade, tive vários sintomas como perda do olfato, dores de cabeça, no corpo, cansaço e falta de ar. Nesse ano, vi uma prima falecer.

Retomar a escrita do trabalho foi algo árduo, as dores de cabeça seguiram por um bom tempo e quando a esperança da vacina chegou fui acometido por dengue. Foi mais um tempo de pausa na pesquisa, na sua submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) e na realização das entrevistas. A vida voltou um pouco ao normal, em 2022, com a realização de eventos presenciais e a participação do encontro dos CLDPs daquele ano deu-me ânimo para seguir.

No entanto, minha bolsa de pesquisa terminava e, no último ano do doutorado, momento de maior dedicação à escrita. Voltei a atuar na escola pública e isso me exigiu um esforço dobrado para conciliar a vida de professor e a vida de pós-graduando. Ambos os contextos não conversavam entre si, não se entendiam e faziam exigências que a todo o momento me colocavam contra a parede.

Por fim, quero apenas mencionar que ter uma orientadora amiga fez toda a diferença, todos esses processos, mudanças e experiências não teriam sido vencidas sem ela. Em dois momentos específicos eu desisti do doutorado e foi ela quem me acalmou, me deu forças e coragem para seguir. Dito isso, a seguir, apresento os objetivos da pesquisa.

Objetivos da pesquisa, perguntas norteadoras e tese defendida:

O objetivo geral desta pesquisa consiste em *analisar como as experiências docentes adquiridas em projetos de extensão universitária repercutem na formação inicial de professores de línguas estrangeiras*. Para isso, trabalhamos junto ao CLDP da Unesp de Araraquara, Assis e São José do Rio Preto.

Os objetivos específicos que buscam ampliar e complementar o objetivo geral são: (a) identificar, por meio de um questionário, quais motivos levaram os participantes a se credenciarem ao projeto; (b) demonstrar, por meio de entrevistas, quais são as experiências obtidas dessa participação; (c) analisar como essas experiências repercutem na formação inicial de professores de LE; (d) discutir a curricularização da extensão universitária.

Defendemos a tese de que a participação no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores proporciona experiências significativas para a formação do futuro professor de línguas estrangeiras, principalmente, por permitir o contato ainda na graduação com uma sala de aula no papel de professor (em formação) e de instigar a reflexão constante das ações desenvolvidas por meio de reuniões de supervisão e participações em eventos acadêmicos.

Além disso, o trabalho assegura que a presença dos CLDPs no curso de Letras como um terceiro-espaço de formação docente o qual reforça a tríade ensino-pesquisa-extensão e cumpre determinações previstas no PNE 2014-2024, especificamente a meta 12.7 sobre a curricularização da extensão. Ademais, as experiências aqui discutidas rechaçam o caráter pragmatista e neoliberal com que a educação vem sendo descrita por meio da BNC-formação e foge de uma visão assistencialista ou de mera prestação de serviço na busca de uma transformação do professor enquanto sujeito crítico de sua prática.

Para isso, utilizamos as seguintes perguntas norteadoras no desenvolvimento do trabalho: a) Quais motivos levaram determinados licenciandos do curso de Letras a participarem do CLDP? Esta pergunta nos permitiu identificar o quê esses estudantes pensam sobre o projeto, mas principalmente, identificar o alcance do projeto dentro do curso de Letras, pois observamos características como o período e em qual etapa do curso tais estudantes estão matriculados.

b) Quais são as experiências relatadas pelos professores-tutores dos CLDPs que demonstram o papel do projeto como espaço para a formação inicial de professores de LE? Por meio das entrevistas e gravações das reuniões, organizamos as falas em experiências educativas e deseducativas, segundo nosso aporte teórico e as relacionamos com as políticas nacionais de formação de professores.

Organização da tese

Dividimos nosso trabalho em quatro capítulos, o primeiro corresponde à escrita desta introdução apresentando nosso percurso desde o mestrado, as inquietações oriundas daquele momento e a trajetória do pesquisador dando ênfase a questionamentos mais pessoais e importantes para os posicionamentos assumidos durante toda a pesquisa. Além disso, a introdução conta também com nossos objetivos, perguntas de pesquisa e a tese defendida.

O segundo capítulo concentra todo o referencial teórico da pesquisa, e está dividido em cinco partes. A primeira discute sobre a formação inicial de professores, com ideias de autores da área de educação e discute, principalmente, o que entendemos como formação inicial de professores. Tentamos também apresentar brevemente um histórico a respeito das resoluções que influenciaram a formação de professores no país, principalmente as de 2002, 2015 e 2019, sendo a última mais detalhada, por ser a que se encontra em vigência.

Ao dialogar com a resolução de 2019 que estabelece a BNCC como documento norteador do ensino no país, nos posicionamos contra uma educação voltada para a formação de competências e habilidades. A segunda parte do capítulo está toda dedicada ao letramento digital e em como o termo Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) aparecem nos cursos de licenciatura. Neste item, nos posicionamos contra uma educação tecnicista do uso da tecnologia e nos identificamos com uma educação crítica pautada no ensinar com, para e por meio da tecnologia.

A terceira parte do capítulo abrange o conceito de experiência, tema central desta tese, a partir das ideias de Dewey (1979a; 1979b). Nele, conceituamos o que compreendemos como experiência e as dividimos em experiências educativas e não educativas, conceitos basilares para toda a análise realizada no terceiro capítulo. A quarta parte do capítulo, sobre o professor reflexivo, nasce das discussões de Schön (1997; 1998; 2000) com base em Dewey. Nela, voltamo-nos à ideia de reflexão antes, durante e depois da ação gerando um ciclo reflexivo, ou nas palavras do autor, uma epistemologia da prática, e trazemos diferentes características do profissional que assume tal posicionamento.

Por fim, encerrando o capítulo, na quinta parte, as ideias de Tardif (2020) vão ser apresentadas para aprofundar nossa discussão sobre experiência a partir do que o autor denominou *saberes experienciais*. As ideias deste autor nos permitem dialogar com todos os demais autores e conseguimos estabelecer diferentes reflexões sobre o conceito de experiência.

O segundo capítulo está dividido em quatro partes; na primeira, contextualizamos a curricularização da extensão presente no PNE 2014 - 2024 e discutimos as características da extensão universitária e possíveis problemas que podem vir a ser encontrados no processo de curricularização. Na segunda parte, apresentamos nosso local de pesquisa, os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDPs) de cada campus, Araraquara, Assis e São José do Rio Preto e o evento Encontro dos CLDPs, que ocorre anualmente.

Na terceira parte do segundo capítulo, abordamos a pesquisa qualitativa, nossos instrumentos de coleta de dados, a nomenclatura utilizada para identificar os professores-tutores participantes e os dados do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) ao qual a pesquisa foi submetida. Na última parte deste capítulo, trazemos nosso modelo de análise e as diferentes categorias que foram criadas a partir da leitura dos dados de pesquisa.

O terceiro capítulo corresponde ao de análise dos dados e está dividido em sete partes; na primeira, apresentamos um perfil dos professores-tutores e suas motivações para ingressarem no CLDP. A segunda parte discute as experiências educativas que os participantes descreveram durante a entrevista e foram agrupadas em: a) Suporte aos professores em formação; b) Descobrir-se e refletir sobre ser professor de LE; c) Estudantes que buscam o CLDP para aprender uma LE.

A terceira parte discute as experiências deseducativas que os professores-tutores relatam e semelhante à segunda parte foram agrupadas em: a) Questões internas ao CLDP: material, metodologia e tempo e b) Questões externas ao CLDP: estudantes e ensino remoto. A quarta parte responde à seguinte indagação: “o que significa participar do CLDP?” e ela foi dividida em dois grupos de respostas: a) aspectos pessoais e b) aspectos acadêmicos.

Já a quinta parte discute os impactos do CLDP à formação inicial de professores de LE e, para isso, as respostas apresentam-se nos seguintes grupos: a) impactos no macro contexto - curso de Letras e b) impactos no micro contexto - a sala de aula. A sexta parte aborda o letramento digital e segue a nomenclatura proposta por Cani (2020), um dos autores citado no referencial teórico, e sua divisão encontra-se da seguinte maneira: a) exploração; b) instrução; c) integração.

Por fim, na última parte do terceiro capítulo, dedicamos às sugestões dos professores-tutores para aprimoramento do projeto e também sugestões do pesquisador a partir de sua própria experiência com o CLDP e o CEL. Essa parte caracteriza-se por ser a mais reflexiva e crítica, uma vez que apontamos diferentes lacunas identificadas no projeto e possíveis encaminhamentos.

No quarto capítulo, retomamos nossos objetivos e perguntas de pesquisa para respondê-las de forma mais sistemática, a fim de confirmar a tese que defendemos em todo o trabalho. Indicamos também ideias de novas pesquisas que não foram contempladas com nosso trabalho, esperando contribuir com a área de formação inicial de professores de línguas estrangeiras.

Além desses capítulos, temos duas seções pós-textuais com as referências utilizadas em todo o trabalho e uma seção de apêndice com os autores e trabalhos apresentados nos sete encontros dos CLDPs, o roteiro do questionário e o roteiro da entrevista.

I. REFERENCIAL TEÓRICO

Na elaboração do referencial teórico optamos por dividi-lo em cinco partes passando por uma concepção mais abrangente sobre o que entendemos por formação inicial de professores, para logo em seguida, discutir a língua estrangeira e o uso de tecnologias digitais na formação inicial. Depois desses dois tópicos, trouxemos a definição de experiência segundo as ideias de Dewey, por entendermos como termo basilar para a elaboração da pesquisa, e como estamos abordando a formação de professores de línguas passamos pelas ideias de professor reflexivo de Schön, principalmente, por ser este um leitor de Dewey e suas ideias terem sido amplamente divulgadas no Brasil como demonstramos na quarte parte. Encerrando o capítulo teórico, seguimos com as ideias de Tardif sobre os saberes da experiência por dialogar com o conceito de experiência e de professor reflexivo.

1.1. Formação inicial de professores

Como descrito na introdução, queremos discutir o que se compreende sobre formação inicial de professores de LE e, para isso, necessitamos identificar o que se vem discutindo na literatura especializada. Inicialmente, trazemos um questionamento apresentado por Silva, Almeida e Gatti (2016, p. 289) "o que caracteriza e distingue a ação do professor?". E concordamos com as autoras ao mencionarem que "diferentemente das atividades cotidianas de ensinar e aprender como formas constituintes de socialização, o ensino como atividade profissional se dá em um âmbito institucional" (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 290).

A afirmação nos apresenta alguns pontos importantes, o primeiro sobre a caracterização do **professor como profissional**, pois rompe com a ideia de ensino como vocação ou ensino como algo inato (dom) e o segundo sobre a **existência de uma instituição**, na qual, este profissional atuará. E se existe tal atividade e tal âmbito institucional há também a necessidade de preparo para a realização da função almejada, ensinar. Em outras palavras, existem conhecimentos específicos que não são aprendidos em contextos espontâneos com os quais os futuros professores precisam estabelecer contato.

O terceiro ponto importante nessa compreensão do agir docente é que **o ato de ensinar pressupõe que se destine a alguém**, salvo exceção de algumas metodologias mais tradicionais. Esses sujeitos, destinatários da ação de ensinar, são "pessoas reais, imersas em condições específicas e peculiares, historicamente determinadas" (Silva; Almeida; Gatti, 2016, p. 294). O quarto ponto refere-se ao fato de que **não se pode haver ensino sem que haja algo a ser ensinado** e que seja valorizado pela comunidade local ou tido como um conhecimento importante para novas gerações e para o convívio em sociedade.

Desse modo, uma das características da ação docente é o diálogo que esta mantém com o contexto local e com os sujeitos com os quais interage, além de uma reflexão sobre a forma como o conhecimento a ser 'ensinado'[4] é apresentado em tal contexto a tais sujeitos. Isso faz com que a formação de professores não se limite à adoção de uma metodologia de ensino que possa ser a solução para todos os problemas que venham a emergir nos diferentes contextos de ensino.

Gatti (2014b) já havia sinalizado a necessidade de se olhar para os alunos, uma vez que ela entende que eles não são seres abstratos, mas seres que partilham sua constituição com ambientes sociais cada vez mais complexos. Segundo a autora, "o trabalho dos professores demanda compreensão mais real sobre eles [estudantes], sobre a própria instituição escolar em uma formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula" (Gatti, 2014b, p. 40, acréscimos nossos).

No entanto, o que a autora relata é que, no Brasil, as licenciaturas "mostram-se estanques entre si e segregam a formação na área específica dos conhecimentos pedagógicos, dedicando parte exígua de seu currículo às práticas profissionais docentes, às questões da escola, da didática e da aprendizagem escolar" (Gatti, 2014a, p. 39). Essa discussão nos permite intuir que o contexto escolar, muitas vezes, não faz parte do currículo da formação inicial ou se discute de forma superficial.

Gatti (2014a, p. 39) ainda reforça que "seria desejável que o campo de trabalho real de profissionais professores fosse referência para sua formação, não como constrição, mas como foco de inspiração concreta" e, na mesma página, conclui que a formação inicial de professores, além da formação acadêmica, "requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho". Assim:

> A docência como profissão contempla a atribuição de executar um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes e a capacidade de recriar, por reflexão constante a partir da prática, seus saberes e fazeres (Gatti, 2017a, p. 727).

Compreendemos que o professor não é apenas um profissional com conhecimentos específicos (teóricos) e práticos, mas também aquele que reflete constantemente sobre sua prática, (re)criando, assim, novas práticas a partir de suas vivências e contribuindo com o campo teórico da formação docente. E é essa reflexão, reflexão embasada em leituras,

[4] O termo ensinado aparece entre aspas devido à concordância com uma visão freireana na qual ninguém ensina nada a ninguém e sim juntos constroem um conhecimento.

discussões, conversas etc., que permite ao professor discutir seu fazer docente, não aceitar imposições metodológicas e/ou imitar modelos de ensino de modo acrítico.

Para Gatti (2014a), uma das maneiras de proporcionar aos futuros professores uma aproximação ao campo de trabalho e uma reflexão aos saberes adquiridos nesse espaço são os estágios obrigatórios desenvolvidos nos cursos de licenciatura; porém, ela nos relata que os estágios, em sua grande maioria, envolvem apenas atividades de observação nas quais os próprios alunos são responsáveis pelo contato com a escola, sua supervisão é realizada de forma genérica seja pela falta de um plano de trabalho entre a instituição superior e a de educação básica ou pelo número excessivo de licenciandos para um único docente. Dessa forma, "esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários" (Gatti, 2014a, p. 40).

No próximo capítulo, retomaremos esse assunto, principalmente, ao mencionarmos o processo de curricularização da extensão universitária e o papel do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores nos cursos de Letras da Unesp. O que queremos enfatizar aqui é que mudanças na formação inicial perpassam as políticas educacionais, sendo que estas necessitam basear-se em pesquisas atuais. Nas palavras de Gatti (2017b, p. 1154), "a constituição de novas perspectivas sobre essa formação poderá tomar força se associada à ideia de formação de um profissional que é de importância fundamental para a vida social nos dias de hoje. Não como discurso, mas sim como prática de política educacional".

Outros autores corroboram com o exposto, como por exemplo, Nóvoa (2017, p. 1111) ao relatar que "a formação de professores é um problema político, e não apenas técnico ou institucional" e Giordan, Hobold e André (2017, p. 310) quando mencionam que "conhecer as reais condições de trabalho dos professores poderá ajudar a pensar em políticas públicas de melhoria das atividades profissionais docentes [... e] contribuir para que a formação dos professores se aproxime mais da realidade do 'fazer pedagógico'". Em resumo, concordamos que:

> Os professores desenvolvem sua condição de profissionais tanto pela sua formação básica na graduação, como por suas experiências com a prática docente, iniciada na graduação e concretizada no trabalho das redes de ensino. Mas é preciso ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. Aprendizagens

> iniciais, básicas, para a concretização dessa configuração deveriam ser propiciadas pelas licenciaturas, em sua graduação (Gatti, 2014a, p. 43).

Percebemos, então, que quando nos referimos ao termo "formação" o diferenciamos de um treinamento para uma determinada ação e/ou para a adoção de uma metodologia específica, pois o que buscamos com esse processo é a reflexão do licenciando sobre suas experiências prévias adquiridas na educação básica, as obtidas durante o curso de licenciatura e as que ele ainda adquirirá durante sua prática profissional. Almejamos também, que tais professores sejam capazes de confrontar ideias, suas e de outros, e alcancem uma melhor formação para si e seus alunos. Para Costa-Albuquerque, Mayrink e Oliveira, 2020, p. 191:

> [...] a relação entre os métodos, com suas prescrições sobre o que fazer para ensinar uma língua, e a prática docente esteve (está) longe de ser tranquila, sendo, na verdade, permeada por tensões, contestações e muita insatisfação por parte dos docentes que viviam (vivem) cotidianamente os limites e contradições dos diferentes métodos e abordagens.

Essa questão metodológica aparece com maior ênfase nas línguas estrangeiras, principalmente, por muitas escolas privadas aceitarem e incentivarem nativos, sem formação específica, como professores. Elas partem da ideia de que saber a língua é o suficiente para ensiná-la e indo de encontro ao que propomos neste trabalho.

Em continuidade, Gatti (2016) menciona que "os professores desenvolvem sua profissionalidade tanto pela sua formação básica e na graduação, como nas suas experiências com a prática docente, pelos relacionamentos inter-pares e com o contexto das redes de ensino" (p. 168). Tal exercício interpessoal será enfatizado em documentos nacionais norteadores da formação de professores, no entanto, chamamos a atenção uma vez mais para a importância do estágio curricular supervisionado por ser para muitos estudantes o primeiro contato com a sala de aula não mais no papel de aluno.

Podemos asseverar que o professor age em conjunto com outros professores, diretores, coordenadores, responsáveis pelos estudantes, comunidade local etc., em prol de uma formação social, moral, cognitiva, afetiva de um grupo mais jovem ou com menor domínio de conhecimentos, num determinado contexto histórico (Gatti, 2016). Pensando nisso, a autora aponta cinco pontos que precisam ser enfatizados durante a formação inicial de professores, sendo eles:

> 1. Que o fato educacional é cultural;
> 2. Que o papel do professor é absolutamente central;
> 3. Que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno;
> 4. Que é preciso considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos;
> 5. Que as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos (Gatti, 2016, p. 168).

Para a pesquisadora, a partir da ênfase desses pontos pode-se direcionar a formação inicial à compreensão da valorização do professor como um importante profissional para a formação dos estudantes tendo estes como centro do processo educativo, bem como, um respeito à diversidade social existente. Ademais, os pontos demonstram que a formação inicial influencia as ações desenvolvidas na educação básica quando os licenciandos buscam exemplos nas atividades vivenciadas durante a graduação. No tópico 1.3, ao mencionarmos o termo experiência, retomaremos essa discussão. Gatti (2016) apresenta também oito pontos que interferem na qualidade da formação inicial de professores, são eles:

> 1. Ausência de uma perspectiva de contexto social e cultural e do sentido social dos conhecimentos;
> 2. A ausência nos cursos de licenciatura, e entre seus docentes formadores, de um perfil profissional claro de professor enquanto profissional;
> 3. A falta de integração das áreas de conteúdo e das disciplinas pedagógicas dentro de cada área e entre si;
> 4. A escolha de conteúdos curriculares;
> 5. A formação dos formadores;
> 6. A falta de uma carreira suficientemente atrativa e de condições de trabalho;
> 7. Ausência de módulo escolar com certa durabilidade em termos de professores e funcionários;
> 8. Precariedade quanto a insumos para o trabalho docente (Gatti, 2016, p. 168).

Os pontos levantados pela autora reforçam a necessidade de se pensar uma formação inicial de professores que dialogue com a realidade e que teoria e prática sejam entendidas como complementares e não opostas. Quando a autora questiona os formadores de professores, docentes universitários, entendemos que seja necessária uma mudança a partir dos processos avaliativos da Fundação de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pois valoriza-se mais a pesquisa do que o ensino e a extensão[5].

Gatti (2016) também aponta de forma crítica a precariedade da profissão quanto à valorização docente, carreira, local de trabalho e estabilidade para que o professor possa criar vínculos e estabelecer as relações interpessoais como já mencionamos[6].

---

[5] Essa discussão ficará mais evidente no item 2.1 quando abordamos a curricularização da extensão universitária.

[6] Esse ponto vai ser importante ao abordar a BNC-formação, pois este documento coloca no professor a responsabilidade de desenvolver sua formação continuada sem ofertar suportes mínimos para isso. Por exemplo, podemos citar a notícia divulgada pela Uol-notícias com a seguinte manchete “Um eterno recomeço - 4 em cada 10 professores nas redes estaduais têm contratos temporários, o que enfraquece vínculo com alunos” (disponível

Além disso, não podemos esquecer de que são os "professores que ocuparão outras funções nas redes escolares e sua formação de base é o alicerce para outras aprendizagens relativas a outras funções na carreira" (Gatti, 2018, p. 164). Todavia, com as interferências na qualidade mencionadas na citação, não se pode afirmar que o que se tem ofertado aos licenciandos é um alicerce sólido capaz de sustentar novas aprendizagens. Assim, precisamos "mudar a concepção mais vigente sobre "prática" e "teoria" como elementos opostos, mudar a concepção de prática como mera aplicação direta de teorias aprendidas ou mediadas por técnicas, ou como mero uso mecânico de receituário de técnicas" (Gatti, 2020, p. 17).

Para melhorar a formação inicial de professores e sanar os diversos problemas aqui apresentados, em 2002, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação de Professores. Tal diretriz é de suma importância para o campo da formação docente, pois a área carecia de políticas estruturadas, voltadas para suas especificidades. Segundo Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 943), "as DCN/2002, ao exigirem um processo de discussão e adequação das licenciaturas, representavam, pela primeira vez, uma possibilidade de superação do modelo de formação vigente no Brasil". Os autores discutem também que:

> Apesar de acenarem uma possibilidade de avanço na formação de professores ao estabelecer diretrizes próprias para uma formação docente específica, as DCN/2002 não contemplaram todas as demandas das entidades e dos educadores, cedendo aos interesses das instituições privadas. Segundo Freitas (2002), trouxeram uma perspectiva de formação aligeirada, pautada no desenvolvimento de competências e habilidades. Ao longo de todo o documento, a questão do desenvolvimento de competências é tratada como ponto central da formação de professores (Fichter Filho; Oliveira; Coelho, 2021, p. 943).

Essa visão de formação como desenvolvimento de competências choca-se com o que viemos observando com a literatura mais atualizada do campo de formação de professores. Volta-se assim, para o que Gatti (2020) chamou de "receituário de técnicas" fugindo à ideia de formação como reflexão crítica de sua prática. No entanto, são as diretrizes de 2002 que vão também instituir 400 horas de prática como componente curricular e trazem a racionalidade prática como um caminho para a formação de professores na tentativa de fugir do esquema 3+1, três anos de bacharelado e um de prática, como ocorria até então. Porém, "poucas licenciaturas de fato se pautaram por essa Resolução do CNE, continuando com a

---

em: https://noticias.uol.com.br/reportagens-especiais/4-em-cada-10-professores-nas-redes-estaduais-tem-contratos-temporarios/#page4).

oferta na perspectiva de um bacharelado como mostram pesquisas posteriores" (Gatti, 2021, p. 03).

Justamente por isso e pela contínua identificação de problemas com a formação de professores, o CNE publicou o Parecer CNE/CP 02/2015 que resultou na Resolução CNE/CP 02/2015 (Gatti, 2021). Esta revogou as diretrizes de 2002 e propôs a elaboração de uma base curricular comum nacional para a formação de docentes. Gatti (2021, p. 71) pondera que:

> O espírito e o ideário destas diretrizes difere das diretrizes anteriores, embora em outros pontos, mais propositivos, haja semelhanças constatáveis, como a prática como componente curricular, a pesquisa como elemento formativo, desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas, a compreensão do processo de construção do conhecimento, a necessária articulação universidade-escola, a tomada da educação básica como eixo de referência dessa formação, o uso das tecnologias educacionais, a interdisciplinaridade, o estímulo às instituições para que elaborem projetos com características próprias, renovando suas perspectivas.

Percebemos que pelo tempo maior de análise da resolução de 2002 para esta resolução ela se apresenta mais crítica, valoriza o professor como um agente capaz de refletir e resolver problemas, incentiva a pesquisa a partir do vínculo entre a universidade e a escola e propõe a análise de projetos tomando como base as especificidades de cada instituição.

Para Fichter Filho, Oliveira e Coelho (2021, p. 952), as DCN/2015 "pautaram uma concepção de valorização profissional que articulou formação inicial e continuada com condições de trabalho e carreira, assim como defendido por autores como Diniz-Pereira (2015) e Nóvoa (2017). Além disso, aumentaram a carga horária (3200 horas) e o tempo mínimo para efetivação dos cursos (quatro anos)".

De maneira similar a anterior, tal resolução foi revogada pela Resolução CNE/CP 02/2019 "que traz outras Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-formação)" (Gatti, 2021, p. 03). Diferentemente da resolução de 2015 que teve um tempo grande de análise e discussão, esta foi organizada de modo aligeirado sem muita discussão sobre sua implementação deixando as instituições de ensino superior confusas sobre o que fazer, uma vez que, elas tiveram até 2018 para implementar a DCN/2015 e, logo no ano seguinte, teriam que readequar seus currículos novamente.

Vamos nos deter um pouco mais nesta última resolução, tendo em vista que é ela que está em vigência atualmente, porém esclarecemos que nosso intuito aqui é demonstrar as ações empreendidas pelo governo federal que influenciaram e ainda influenciam a formação

inicial de professores. Tecemos comentários com base nos estudos apresentados até aqui, porém não elaboramos análises comparativas de tais documentos por estender o tema e fugir do objetivo principal da pesquisa, embora reconheçamos a importância de se realizar tal trabalho[7].

Antes de apresentar a Resolução n. 2, de 2019, Gatti (2021, p.4) nos evidencia que "o Ministério da Educação (MEC) encetou várias políticas visando o cenário complexo e problemático da educação básica, tanto para aumentar a oferta de licenciaturas, como para qualificar melhor as formações e para a valorização do magistério". Alguns exemplos são: a) a criação da Universidade Aberta do Brasil, b) a Rede Nacional de Formação Continuada de Profissionais da Educação Básica, c) continuidade no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, d) criação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), e) criação do Programa Residência Pedagógica, f) Fundo de Financiamento Estudantil, principalmente, por dedicar parte das vagas às licenciaturas, g) Programa Universidade para Todos etc. (Gatti, 2021).

Vale lembrar também que, embora criados com a intenção de contribuir positivamente com a formação inicial de professores, alguns desses programas foram extintos e os que ainda se mantêm passam por dificuldades, principalmente, financeira com insegurança no recebimento de bolsas e na continuidade de suas ações[8].

Voltando à resolução 02/2019, em seu início, artigo 2º, ela define que "a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes" (Brasil, 2019). No artigo 4º, são apresentadas as competências necessárias a cada professor, sendo elas: I - conhecimento profissional; II - prática profissional; e III - engajamento profissional (Brasil, 2019). Cada uma das competências possui competências específicas conforme citação a seguir:

---

[7] Indicamos a leitura de Reis, André e Passos (2020), pois em seu trabalho as autoras analisam as mudanças políticas na formação de professores no Brasil pós LDB 9.394/96.

[8] Na reportagem divulgada pela página Brasil de Fato "A crise da Ciência e Pesquisa no Brasil é um projeto": os impactos das restrições" podemos encontrar um balanço das ações empreendidas contra a pesquisa científica e a formação de professores durante, principalmente, a pandemia (Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2021/11/12/analise-a-crise-da-ciencia-e-pesquisa-no-brasil-e-um-projeto-os-impactos-das-restricoes).

> § 1º As competências específicas da dimensão do conhecimento profissional são as seguintes:
> I - dominar os objetos de conhecimento e saber como ensiná-los;
> II - demonstrar conhecimento sobre os estudantes e como eles aprendem;
> III - reconhecer os contextos de vida dos estudantes; e
> IV - conhecer a estrutura e a governança dos sistemas educacionais.
> § 2º As competências específicas da dimensão da prática profissional compõem-se pelas seguintes ações:
> I - planejar as ações de ensino que resultem em efetivas aprendizagens;
> II - criar e saber gerir os ambientes de aprendizagem;
> III - avaliar o desenvolvimento do educando, a aprendizagem e o ensino; e
> IV - conduzir as práticas pedagógicas dos objetos do conhecimento, as competências e as habilidades.
> § 3º As competências específicas da dimensão do engajamento profissional podem ser assim discriminadas:
> I - comprometer-se com o próprio desenvolvimento profissional;
> II - comprometer-se com a aprendizagem dos estudantes e colocar em prática o princípio de que todos são capazes de aprender;
> III - participar do Projeto Pedagógico da escola e da construção de valores democráticos; e
> IV - engajar-se, profissionalmente, com as famílias e com a comunidade, visando melhorar o ambiente escolar. (Brasil, 2019).

A ideia de formação como desenvolvimento de competências e habilidades irá marcar todo o documento, ou seja, retomam-se as ideias expressas na DCN/2002. Para Albino e Silva (2019, p. 141) "o retorno ao modelo curricular por competências é visto com preocupação, por se consubstanciar em uma perspectiva reducionista do conhecimento a esquemas e modelos, em detrimento de um modo processual de compreensão curricular".

No texto, identificamos a presença do termo "profissional" nas competências, porém tal termo assume uma característica produtivista. Albino e Silva (2019, p.140) vão além e expressam que "a formação por competências visa à preparação do homem para atender às condições contemporâneas de produção de bens e serviços em suas novas formas de organização do trabalho". Corrobora a essa ideia, as considerações de Branco *et al* (2019) sobre a formação para competências acentuarem a necessidade do sujeito adaptar-se, no lugar de questionar e criticar, nas palavras dos autores "as competências identificam-se com esquemas adaptativos, construídos pelos sujeitos, na interação com o ambiente em um processo de acomodação" (p. 157).

Albino e Silva (2019, p. 143) ainda indicam que "a BNCC tem uma estrutura discricionária e invasiva do trabalho docente. É evidente a compreensão de manual detalhado em torno das competências e habilidades, subposicionando o professor a um executor de tarefas pedagógicas". Na concepção de Diniz-Pereira (2014, p.37), "o modelo de treinamento de habilidades comportamentais, no qual o objetivo é treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis". Diniz-Pereira (2014, p. 36), ao se debruçar sobre diferentes paradigmas para a formação de professores, salienta que "de acordo com o modelo

da racionalidade técnica, o professor é visto como um técnico, um especialista que rigorosamente põe em prática as regras científicas e/ou pedagógicas".

Dessa forma, identificamos neste documento uma visão contrária ao que estamos defendendo nesta tese, uma formação crítica, reflexiva e engajada politicamente que rejeite métodos de ensino e metodologias nos quais o professor seja entendido como um aplicador acrítico. Retomamos uma ideia citada anteriormente por Gatti (2016) sobre a importância de considerar a heterogeneidade cultural e social de professores e alunos para a formação inicial de professores, característica que a BNCC exclui com seu caráter normativo.

Corrobora com nossa visão as ideias de Dourado e Siqueira (2019, p. 302), nas quais os autores reforçam que, "opondo se à mera transmissão de informações, da preparação para o mercado de trabalho e adaptação à realidade, a educação precisa compreender o humano como sujeito capaz de pensar, de dialogar, de interagir, enfim, de construir conhecimentos".

Albino e Silva (2019, p. 144) também confirmam nossas ideias expressando que "os processos formativos numa perspectiva de orientação humana, autônoma e crítica podem ser suprimidos quando a excessiva categorização e descrição de uma base normatizante passa a reduzir a produção de conhecimento a um sequenciamento esquemático de descritores".

Mesmo quando a resolução demonstra uma preocupação com os estudantes da escola pública reforçando a necessidade dos futuros professores compreenderem de forma mais real quem são eles e como funciona a própria instituição escolar, sua indicação choca-se com o caráter normativo da base ao impor um currículo único, num processo de padronização dos currículos de formação de professores. Para Diniz-Pereira (2021), ela se assemelha à estratégia do currículo mínimo utilizada no período de ditadura militar no país.

Sobre esse assunto, Dourado e Siqueira (2019, p. 300) reforçam que "a exigência de estabelecer um currículo comum para o país reafirma a existência de um suposto consenso sobre o que é moral e intelectualmente apropriado [...], negligenciando, assim, a autonomia pedagógica, os diferentes atores que constroem o cotidiano educacional e escolar". Segundo, Branco *et al* (2019, p. 158 – 159):

> Constata-se, então, que a educação passa a ter o compromisso de preparar os indivíduos para atuarem no mercado capitalista em expansão, o qual exige mão de obra qualificada, situação que favoreceu o surgimento da pedagogia das competências, no âmbito escolar, pautada no lema "aprender a aprender" e voltada para a adaptação dos indivíduos aos interesses do mercado, por meio de uma educação construída com bases pragmáticas.

Outra característica importante dessas competências específicas é o planejamento das ações dos professores para se alcançar a efetiva aprendizagem, bem como, o gerenciamento do ambiente escolar e o processo de avaliação dos educandos. Reparamos que há uma responsabilização do professor pelo processo de aprendizagem dos alunos e por sua formação continuada e um apagamento das questões já apontadas por Gatti (2016) sobre a precariedade da profissão quanto à valorização docente, carreira, local de trabalho e estabilidade.

A resolução ainda instruiu sobre a organização curricular das licenciaturas, da formação para graduados, segunda licenciatura etc. Por fim, na seção de Anexos há as competências gerais docentes, conforme apresentamos no quadro 01.

QUADRO 1: Competências Gerais Docentes

COMPETÊNCIAS GERAIS DOCENTES
1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.
2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar a análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.
3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.
4. Utilizar diferentes linguagens-verbal, corporal, visual, sonora e digital - para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.
6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade

de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.
10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

FONTE: Brasil, 2019.

Em análise preliminar da versão da BNC-formação de 2019, Reis, André e Passos (2020) apresentam um posicionamento da Associação Nacional de Pós-graduação em Educação (ANPED) intitulada "Uma formação formatada", no qual discutem que:

> [...] o documento questiona a ideia de uma proposta de formação única para todo o país (contrariando a autonomia prevista no artigo 211 da Constituição Brasileira) e a centralidade nas orientações da BNCC, indicando, assim, [...] um reducionismo sem precedentes na história da educação nacional, uma vez que o atual Texto Referência desconsidera o desenvolvimento da autonomia do professor e sua capacidade de tomar decisões e atender aos desafios das escolas com suas diferenças (Reis; André; Passos, 2020, p. 47).

Para, além disso, ao observarmos algumas competências nos questionamos como elas se desenvolvem na formação inicial de professores, por exemplo, a competência nº 3 é importante para a formação inicial de professores, porém não temos no momento nenhuma ação que incentive nos cursos de licenciatura manifestações artísticas. E se levamos essa competência para as escolas públicas, estão elas equipadas com materiais para a concretização dessa competência? Perpassando uma vez mais no campo das políticas públicas, faz-se necessário mais do que prescrever a competência oportunizar meios para que ela ocorra.

O mesmo se pode refletir sobre a competência de nº 5 ao mencionar que o professor precisa compreender, utilizar e criar tecnologias digitais da informação e comunicação. Estão os licenciandos, futuros professores, recebendo alguma formação para desenvolver tais competências? Mais uma vez, questionar se a formação inicial cumpre tais competências inclui também questionar se as escolas públicas ofertam as condições necessárias para se pôr em prática tais competências.

Além disso, precisamos considerar que a formação inicial não irá preparar o professor para todos os avanços tecnológicos fazendo com que seja necessário um plano de carreira, que lhe permita dedicar-se à pesquisa como um caminho para sua formação continuada. Para Diniz-Pereira (2021, p.63):

> Ou seja, o desenvolvimento profissional é concebido como de responsabilidade exclusiva do professor. Isso leva a crer que o professor deverá arcar, por exemplo, com os custos das ações de formação continuada que ele deve participar ao longo de sua carreira. Dessa maneira, o envolvimento em ações de formação continuada não é concebido como um direito do trabalhador da educação, como já defendido em outras publicações (ver, por exemplo, Diniz-Pereira, 2010; 2019).

Para Dourado e Siqueira (2019, p. 295) "Há em torno da BNCC um forte discurso do governo e dos setores empresariais na mudança: do conhecimento, da escola, do currículo, da aprendizagem, dos alunos, dos professores. Um discurso de responsabilização individual, sobretudo dos professores, pelo sucesso ou fracasso da educação". Os autores ainda reforçam sua ideia comentando que "a pedagogia das competências reafirma o modelo de gestão empresarial de responsabilização individual dos sujeitos frente aos processos de aprendizagem e apropriação do conhecimento" (idem, 2019, p. 297).

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2015, p. 148) nos alerta que "quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor, nessas condições, torna-se um mero "dador de aulas"; um mero "tarefeiro". Logo, além de olhar para as competências esperadas na formação inicial, nos cabe também questionar a real situação das escolas brasileiras e dos cursos de licenciatura, conforme já salientamos.

No próximo tópico desta seção, vamos nos debruçar sobre a formação para o uso de tecnologias e um fato importante presente na literatura especializada na área é que não basta apenas ensinar usar tecnologia em aula, pois acarretaria numa visão tecnicista, mas sim ofertar a possibilidade de o professor refletir sobre o uso que faz dos recursos disponíveis, sobre os aspectos sociais e políticos etc.

Gatti (2016), como referenciamos anteriormente, já nos assinalava que um dos pontos que interfere na qualidade da formação é a falta de atratividade na carreira, as condições de trabalho e a precariedade quanto a insumos para a realização do trabalho docente. Soma-se a isso, o fato de que quando ocorrem momentos de formação para os professores muitos possuem dificuldades na liberação para os cursos, devido aos custos com sua substituição, ou seja, "não podemos nos esquecer da dificuldade dos professores em se dedicarem aos estudos pelas suas condições de trabalho" (Gatti, 2021, p. 06), realidade que se choca com as indicações da competência nº 06.

Vale lembrar, que tal modelo de competências foi questionado também por Nóvoa (2019a) e, para este autor, deve-se centrar a atenção no modo como os professores constroem sua identidade profissional, no modo que cada um constrói seu percurso no interior da

profissão docente. Já para André e Martins (2020), os cursos de licenciatura precisam ser constantemente repensados e reestruturados de acordo com o perfil dos alunos ingressantes, levando em consideração suas trajetórias, expectativas e disposições.

Uma alternativa para repensá-los é que cada instituição observe o que as pesquisas com os professores iniciantes apontam e/ou realize pesquisas com os egressos do seu campus a fim de identificar o que eles pensam sobre a formação inicial que tiveram[9]. Giordan, Hobold e André (2017) apontam quatro atitudes dos professores no início da carreira que permitem aos docentes universitários uma reflexão sobre a formação inicial de professores, são elas: a) predisposição para imitar acriticamente seus colegas professores; b) isolar-se dos demais colegas ao sentir uma dificuldade; c) não conseguir encontrar caminhos para um ensino efetivo; d) possuir uma visão muito técnica do ensinar (visão a qual identificamos na BNC-formação).

Ainda em seu trabalho, as autoras relatam que os professores iniciantes sentem necessidade de inserir tecnologias em suas aulas, porém não se sentem preparados para isso. E uma segunda necessidade apontada pelo estudo foi um preparo maior com a educação especial, pois "os docentes deram a entender que os cursos de formação inicial não conseguiram prepará-los para uma educação inclusiva" (idem, 2017, p. 319).

Reforçamos assim, a necessidade de uma aproximação da universidade com a escola e o fomento de momentos reflexivos durante a formação inicial junto aos professores que estão atuando nas escolas, tendo em vista que "aquilo que os professores conhecem está implícito na prática, na reflexão sobre a prática, na indagação prática e na narrativa dessa prática" (idem, 2017, p. 322). Enfatizamos a partir das colocações das autoras que a formação reflexiva não dialoga com uma formação técnica preocupada em competências.

Em outras palavras, a formação inicial precisa "ter como referência o interior da escola, partindo de situações problemáticas e, nesse sentido, o currículo de formação deve propiciar o estudo de situações práticas reais; proporcionar oportunidade de desenvolver uma prática reflexiva competente" (Pereira; André, 2017, p.7), pois é na formação inicial que se geram determinados hábitos e comportamentos que contribuirão com outras funções docentes que o professor venha a assumir na escola, conforme já mencionamos. Assim:

[9] Em nossa pesquisa de Mestrado (Rezende Jr, 2020), realizamos um trabalho nesse sentido, porém levando em consideração apenas as falas dos participantes egressos (2010 a 2017) do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Unesp, campus de Assis, da área de espanhol.

> O currículo formativo deve promover experiências interdisciplinares para que o futuro professor possa integrar conhecimentos e procedimentos das diversas disciplinas, por meio da discussão de temas da didática, sociologia, psicologia, filosofia, que permitam analisar situações pedagógicas, que levem a propor, esclarecer e redefinir conceitos, estimulando a capacidade de análise e de crítica, no sentido de preparar para uma profissão que exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional (Pereira; André, 2017, p. 09).

A citação anterior acentua nossa compreensão de formação inicial na qual as experiências obtidas no curso de licenciatura proporcionam um modelo para o professor iniciante e ganham maior sentido ao licenciando quando as discussões teóricas tratadas estão conectadas com a prática, principalmente, quando construídas dentro da profissão. Pereira e André (2017, p. 17) reforçam essa ideia dizendo que "ao estabelecer a relação entre universidade e escola na formação inicial do professor, cria-se a possibilidade de que os licenciandos aprendam a docência não só na universidade, mas no futuro ambiente de trabalho, em colaboração com o professor".

Nóvoa (2017) concorda com a necessidade do diálogo entre a universidade e a escola, porém, para ele deve-se criar um novo lugar institucional para a formação docente, em suas palavras, "um 'lugar híbrido', de encontro e de junção das várias realidades que configuram o campo docente. É necessário construir um novo arranjo institucional, dentro das universidades, mas com fortes ligações externas, para cuidar da formação de professores" (p. 1114).

Para ele, esse espaço, visto como uma casa comum (Nóvoa, 2017, 2019a, 2019b), trata-se de um lugar entre a universidade e a escola que preencha um vazio existente que impede de se pensar novos modelos de formação de professores, ou seja, trata-se da criação de um 'terceiro espaço' (Zeichner, 2010). Em nosso trabalho anterior (Rezende Jr, 2020), já havíamos sinalizado como o CLDP poderia encaixar-se como um terceiro espaço para a formação de professores e professoras de LE nos cursos de licenciatura em Letras. Nóvoa (2017) aponta também quatro características desses espaços:

QUADRO 2: Características do terceiro espaço

Características	Descrição da característica
1ª – Uma casa comum da formação e da profissão	A primeira característica deste lugar é o seu carácter híbrido, de ligação, de vínculo entre distintas realidades. Não se trata de propor mais uma reorganização interna das universidades ou das licenciaturas, mas sim construir um "entre-lugar", um lugar de ligação e de articulação entre a universidade, as escolas e as políticas públicas.
2ª - Um lugar de	A formação deve funcionar em alternância, com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas

entrelaçamentos	escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa.
3ª - Um lugar de encontro	Ao sugerir a criação de um lugar de encontro, não estou a falar de uma adição ou de uma soma. O encontro de 1 + 1 produz uma nova realidade, diferente, distinta, da soma das partes. Neste lugar produz-se uma terceira realidade, com novos sentidos. Não se trata, apenas, de levar a universidade às escolas ou de trazer as escolas até a universidade, mas sim de construir um novo lugar, em conjunto, em colaboração, valorizando os conhecimentos e as experiências de todos
4ª - Um lugar de ação pública	Uma casa comum, um lugar de entrelaçamentos e de encontro, mas também de ação pública. Para formar um professor não bastam as universidades e as escolas. É preciso também a presença da sociedade e das comunidades locais

FONTE: Nóvoa, 2017, p. 1116 - 1117

A ideia de se criar um novo espaço nos parece interessante por romper com possíveis hierarquias já estabelecidas, tais como, a universidade como construtora do saber teórico e a escola como lugar de aplicabilidade do que foi construído fora de seu espaço. Essa 'casa' torna-se então um lugar de encontro, diálogo, entrelaçamentos e, principalmente, um lugar de discussão de políticas públicas. Novamente, essa ideia contradiz a ideia da BNC-formação.

Ainda para Nóvoa (2017), "o espaço universitário é decisivo e insubstituível, mas tem de se completar com o trabalho no seio de comunidades profissionais docentes. A profissão docente está a evoluir, rapidamente, de uma matriz individual para uma matriz colectiva" (p. 1123). E é essa evolução que o autor espera para a formação de professores, sendo que "para isso, é necessário que os professores realizem estudos de análise das realidades escolares e do trabalho docente" (idem, p. 1128). Dessa forma, o autor nos propõe uma imagem que ilustra suas ideias:

FIGURA 1: Espaços de formação

FONTE: Nóvoa, 2019a, p. 07

Na imagem, percebemos que é a profissão que une os dois ambientes de ensino, ensino superior e ensino básico, e que é por meio da superação da oposição desses espaços que a formação profissional se dará (Nóvoa, 2019a), conforme salientamos em todo o capítulo. No contato com a literatura da área da formação inicial de professores, conhecemos algumas práticas inspiradoras que possibilitaram refletir o que se tem realizado atualmente nos cursos de licenciatura, essas iniciativas possuem como objetivo alterar dinâmicas pedagógicas disciplinares e algumas se envolvem com escolas em cooperação conduzindo os licenciandos a experiências diversificadas e significativas.

Gatti (2020, p. 21), menciona que tais iniciativas pontuais "[...] podem perecer sem frutificar amplamente, na medida em que muitas são desenvolvidas sem apoio institucional ou de um coletivo consciente de uma meta formativa de consenso". O que faz com que a escrita e a divulgação do trabalho desenvolvido se torne fundamental para discussões em outros espaços e surjam reflexões sobre possíveis mudanças. Gatti (2020) ainda reforça que:

> Cabe observar que as experiências de novas práticas na formação para o magistério nas licenciaturas não se mostram como alterações de perspectivas curriculares e dinâmicas formativas para o curso como um todo, mas são iniciativas de um ou vários docentes em aspectos particulares do currículo – em uma dada disciplina ou no estágio curricular – e sua continuidade depende de circunstâncias que se associam à carreira do docente ou à continuidade de apoios dos quais a iniciativa necessita (Gatti, 2020, p. 23).

Tal afirmação torna-se mais evidente quando a formação é atrelada a um período de governo e na mudança deste iniciam-se novos projetos, isso "dificulta uma prática mais duradoura que são as que revelam possibilidades de consolidação de novas práticas" (idem, 2020, p. 23). Como primeiro exemplo, Gatti (2020) apresenta o trabalho do grupo PET – Conexões de Saberes, da Universidade Federal Fluminense, no qual/em que os participantes (estudantes de licenciatura) desenvolvem projetos interdisciplinares com escolas públicas numa perspectiva 'de uma outra escola'.

A autora discute quatro trabalhos interdisciplinares, são eles: "Projeto Gamecrático", envolvendo as disciplinas de língua portuguesa (produção textual) e história; "Projeto Que som é esse?", trabalhado com as disciplinas arte, história e língua portuguesa; "Projeto Aulas sem leis", trabalhado com as áreas de língua portuguesa e literatura, história, matemática e tema transversal (pluralidade cultural); "Projeto Da cozinha à rua, vidas que têm voz", que envolveu geografia, história, matemática, língua portuguesa e os temas transversais de trabalho e consumo, pluralidade cultural, ética e orientação sexual (Gatti, 2020).

Ações como estas possibilitam um envolvimento por parte dos licenciandos, um contato com questões do ensino ainda na graduação e participação dos docentes do ensino superior e da educação básica, capacidade de discussão para juntos superar obstáculos, trabalho interdisciplinar, consideração pelo outro e seu conhecimento e capacidade de cooperar com o grupo (Gatti, 2020).

Um segundo exemplo, nos é apresentado por André e Martins (2020) ao relatarem que as experiências vividas com o Programa de Iniciação à Docência (PIBID) e com o Residência Pedagógica tornaram o estágio um verdadeiro campo de formação em contexto. Segundo as autoras, há alguns elementos que se destacam:

> Entre esses elementos, destacam-se a aproximação entre os formadores do campo acadêmico e os professores supervisores da escola, de modo que haja um canal de comunicação de dupla mão, que tenha como ponto comum a orientação do futuro professor. Isso supõe a realização de reuniões, encontros, visitas para troca de pontos de vista, avaliação do trabalho, discussões sobre questões pedagógicas e outras (André; Martins, 2020, p. 192).

O PIBID já havia sido analisado por André (2016), além das contribuições com os futuros professores há também a colaboração com os professores formadores (professores da educação básica), que recebem os licenciandos nas escolas e os docentes das universidades. A autora destaca que o primeiro grupo percebe a "riqueza do contato com o ambiente acadêmico, a volta aos estudos, a atualização profissional, o trabalho em parceria" (p. 59) e o segundo passa a "conhecer melhor a escola pública e que o diálogo entre a universidade, a escola e o licenciando é responsável pela qualidade da formação" (p. 60).

O Residência Pedagógica (RP), por sua vez, é mais discutido no trabalho de Silvestre (2016), no qual a autora destaca a proposta da Universidade Federal de São Paulo e apresenta quatro princípios adotados pelo projeto: a) opção em desenvolver o projeto somente em escolas públicas com o compromisso de formar professores para atuarem nesses espaços; b) obrigatoriedade de um período contínuo de imersão na escola-campo, pelo estagiário; c) existência de acordos de cooperação formais com as secretarias de educação; d) dupla transitividade do programa entre os processos de formação inicial dos licenciandos e a formação continuada dos professores que recebem os residentes na escola.

Outros dois exemplos são apresentados também por André (2016): o bolsa alfabetização, desenvolvido pelo governo estadual de São Paulo, e o bolsa formação-aluno-aprendizagem, desenvolvido pela prefeitura municipal de Jundiaí. De maneira igual aos projetos anteriores, eles buscam a imersão dos licenciandos na sala de aula, o diálogo entre a universidade e a escola e:

> [...] aproximam os conhecimentos produzidos na universidade e no campo profissional, criando condições favoráveis de inserção à docência. Possibilitam aos futuros docentes a oportunidade de imersão nas escolas, com acompanhamento de professores do ensino superior e das escolas parceiras, estreitando a histórica separação entre teoria e prática (André, 2016, p. 67).

Por fim, um último exemplo são os grupos colaborativos apresentados por Passos (2016) que reúnem professores da educação básica e pesquisadores universitários a fim de desenvolver ações que tornem efetiva a parceria entre ambos. Para a autora, "a aproximação da universidade com as escolas têm se mostrado uma possibilidade de ultrapassar os limites de uma formação inicial fechada nas paredes da universidade e distanciada das situações práticas de ensino" (p. 169).

Destacamos que o CLDP também é um desses espaços, conforme vamos apresentar em todo este trabalho, no entanto os teóricos aqui apresentados não pensaram o CLDP e temos que reforçar que tal contexto diferencia-se da educação básica, principalmente, por permitir que os estudantes da graduação adentrem a sala de aula sozinhos como professores em formação, sejam divididos em grupos menores de acordo com a língua estrangeira estudada e tenham um professor do ensino superior orientando suas ações.

Em sequência, apresentamos algumas considerações sobre a formação inicial de professores de línguas estrangeiras para o uso de tecnologias digitais da informação e comunicação.

1.2 LE e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC)

Como já mencionamos na introdução, no decorrer da pesquisa trabalhamos com questões tecnológicas devido à impossibilidade de contato presencial causado pela pandemia da Covid-19. Além disso, há uma expectativa por parte da BNC-formação sobre a inserção de tecnologias, expressas por diferentes competências, e uma dificuldade em executá-la conforme atesta Giordan, Hobold e André (2017). Por isso, sentimos necessidade de apresentar algumas ideias sobre esse tema.

Para a construção deste tópico, buscamos artigos no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) a partir do ano de 2015, considerando as publicações de cinco anos antes ao início do doutorado. Durante a leitura do material selecionado, fomos adicionando outros textos conforme iam aparecendo nas referências bibliográficas e que eram relevantes para a temática, tendo como critérios dois descritores: formação de professores e tecnologia.

Na atualidade, o uso de diferentes tecnologias digitais é algo comum em nossas vidas, seja ao acordar e checar *e-mails*, acessar as redes sociais, responder mensagens no *WhatsApp* etc. A presença das tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) nas aulas de língua estrangeira viabiliza a interação efetiva na língua estudada, ou seja, por meio delas "a língua-alvo pode configurar-se como uma *forma de estar no mundo*" (Kurtz, Vargas e Moura, 2018, p. 144, grifos no original).

Kurtz e Silva (2018, p. 10) mencionam que "devem ser explicitadas as potencialidades e limitações das tecnologias, como novas formas de linguagem, no âmbito educacional, pelo fato de estas poderem ser exploradas para facilitar ou impedir o acesso ao conhecimento e ao poder social". Tais características tornam-se imprescindíveis na educação básica e superior, dessa forma, surge a necessidade de um preparo mais atento por parte dos professores para o uso dessas ferramentas.

A partir da leitura dos trabalhos sobre tecnologia e formação inicial de professores de línguas estrangeiras, observamos que diferentes autores propõem repensar o lugar das TDIC no currículo do curso de Letras (Ávila, Vargas e Kurtz, 2017; Araújo, 2018; Kurtz, Vargas e Moura, 2018; Lins e Boscarioli, 2019; Freitas, 2019).

Para Araújo (2018), a inserção de disciplinas curriculares ligadas à formação tecnológica-digital consiste no maior desafio dos cursos de licenciatura em Letras no Brasil, principalmente, a inserção em seus projetos políticos pedagógicos. O autor menciona, em seu trabalho, que espera ações concretas por parte dos cursos de Letras, ou seja, que ofertem disciplinas que discutam o uso reflexivo, funcional e pedagógico das TDIC. Corroborando com essas ideias, Kurtz e Silva (2018, p. 8) reforçam que:

> O foco é, a nosso ver, desconstruir a concepção instrumental e tecnicista de mero "uso" de tecnologias no ensino e mesmo na formação docente, enfatizando a necessidade de um processo formativo que contemple os aspectos sociais e políticos das TICs no contexto histórico-social e o papel do professor na formação de seus alunos em meio a esse cenário. Futuros professores não podem ser concebidos sob um olhar paternalista, cuja formação é meramente técnica, mas sim como indivíduos capazes de refletir sobre o mundo em que vivem, de forma crítica e criativa.

Assim, vale ressaltar que "adquirir o computador ou qualquer outra interface digital não é suficiente para o usuário se tornar um conhecedor da tecnologia" (Araújo, 2018, p. 1593), pois o importante é saber usá-la de acordo com as necessidades e especificidades de cada sujeito/contexto. Lins e Boscarioli (2019) apresentam uma realidade que justifica a necessidade das ações propostas por Araújo (2018), pois, segundo os autores, há um

descompasso entre o que se propõe nos documentos norteadores da educação básica e o que de fato se realiza nas escolas. Para eles:

> Constata-se, dessa forma, que ainda que exista um discurso de incentivo voltado ao trabalho com tecnologias para o ensino, inclusive aportado em documentos que regem o trabalho do professor, há certo descompasso entre aquilo que se orienta e o que, de fato, tem sido realizado em sala de aula, que muitas vezes se traduz na seguinte realidade: os professores possuem um anseio em utilizar tecnologia, mas esse desejo vem acompanhado de uma incerteza e um desamparo em como proceder (Lins; Boscarioli, 2019, p. 114).

Entendemos que o desamparo, ou despreparo, para se trabalhar com tecnologias em muitos casos são consequências da falta de disciplinas que abordem a tecnologia nos cursos de licenciaturas em Letras. Ainda no trabalho de Lins e Boscarioli (2019) vemos uma realidade precária das universidades paranaenses em respeito à oferta de disciplinas que discutam a tecnologia, pois "com base na análise dos dezenove documentos a que se teve acesso [projetos pedagógicos e matrizes curriculares] pode-se notar que metade das universidades não faz menção à tecnologia" (p. 117, acréscimos nossos). Em sua conclusão, os autores apresentam que:

> Essa falta de formação gera uma deficiência de conhecimento significativa à atuação profissional, que precisa ser compensada em cursos de pós-graduação *lato sensu* ou outros de formação continuada, de menor carga horária, que abordem essa temática, para suprir necessidades sentidas em sala de aula de se trabalhar com tecnologia, haja vista que os próprios alunos, da geração *millennials*, pedem aulas que as insiram (Lins; Boscarioli, 2019, p. 126, grifos no original).

As ideias apresentadas até aqui despertaram-nos a curiosidade para um olhar mais atento à Unesp, universidade que comporta o CLDP em seus cursos de Letras, e percebemos, após uma consulta aos programas de ensino e às disciplinas do ano de 2022, a seguinte situação:

QUADRO 3: Disciplinas sobre tecnologia nos cursos de Letras da Unesp

CAMPUS	PROGRAMA DE ENSINO	MATRIZ CURRICULAR
Araraquara	Sua estrutura curricular está baseada na resolução Unesp nº 33 de julho de 2021. No documento não há menção à tecnologia, TIC ou TDIC.	Não foram encontradas disciplinas sobre tecnologia.
Assis	Sua estrutura curricular está baseada na resolução Unesp nº 59 de julho de 2017. No documento não há menção à tecnologia, TIC	Uma disciplina ofertada no 5º semestre, intitulada "TICs e o Ensino de Língua".

	ou TDIC.	
São José do Rio Preto	Sua estrutura curricular está baseada na resolução Unesp nº 47 de junho de 2017. No documento não há menção à tecnologia, TIC ou TDIC.	Não foram encontradas disciplinas sobre tecnologia.

FONTE: Elaborado pelo autor.

Observando o quadro 03, notamos o que Ávila, Vargas e Kurtz (2017), Kurtz, Vargas e Moura (2018) e Lins e Boscarioli (2019) já assinalavam, pois há uma pequena presença de disciplinas sobre tecnologia nos cursos de licenciatura e concordamos com a necessidade exposta por Araújo (2018) de se criar ações concretas e de fazer uma reformulação do projeto político pedagógico do curso de Letras.

Esse resultado[10], ainda que preliminar, pode evidenciar que a apresentação à tecnologia nos cursos fica a cargo de cada docente universitário, de forma pessoal, podendo este trazer ou não as tecnologias para suas aulas e para a formação dos seus alunos (Lins; Boscarioli, 2019). Nos cursos de Letras da Unesp encontramos uma prática telecolaborativa que contribui substancialmente com a formação de professores de línguas estrangeiras, o Teletandem.

Podemos defini-lo como um contexto virtual de aprendizagem autônoma e colaborativa em que cada um ensina sua língua de proficiência e, ao mesmo tempo, aprende a língua do outro, mediante o uso de ferramentas de conversa e/ou mensagem instantânea (Telles, 2009). O projeto destaca-se como um espaço de formação docente que possibilita o desenvolvimento da competência tecnológica:

> [...] nesse contexto, teoria e prática podem imbricar-se de maneira significativa desvelando conhecimentos que se materializam e se tornam significativos por constituírem-se como produto da experiência vivenciada pelos envolvidos. [...] Assim sendo, como espaço de formação, o teletandem insere os estudantes em um ambiente diferenciado, tão importante e necessário para o desenvolvimento de múltiplas competências; dentre elas, destacamos a competência tecnológica (Carvalho; Messias, 2017, p. 61).

Ainda que o número de vagas em tal projeto seja menor ao número de inscritos nos cursos de Letras e nem todas as línguas ofertadas na graduação sejam contempladas pelo Teletandem, devido a diferentes fatores, vemos a iniciativa como uma ação importante para os

[10] Ressaltamos que uma discussão mais detalhada sobre o projeto político pedagógico do curso de Letras e sua matriz curricular no que tange à oferta de disciplinas sobre tecnologias é importante, porém foge ao objetivo principal deste trabalho. Elaboramos o quadro 03 como uma curiosidade provocada a partir do contato com os textos teóricos e indicamos a realização de novas pesquisas sobre a temática, principalmente, a leitura de Ávila, Vargas e Kurtz (2017) sobre as grades curriculares das licenciaturas em ciências humanas, de Lins e Boscarioli (2019) sobre o curso de Letras no estado do Paraná e de Freitas (2019) sobre os multiletramentos no curso de Letras da Universidade Estadual do Goiás.

futuros professores, tanto pela presença de um professor mediador que auxilia aos participantes num processo de reflexão de sua prática, quanto pelo contato real de comunicação proporcionado pelas TDICs.

Carvalho e Messias (2017, p. 70) ainda mencionam que "o manejo de ferramentas da Web, tais como o Skype, o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) Teleduc, os mecanismos de busca, de maneira geral, funcionam como uma forma de situar o aprendiz em práticas de utilização da tecnologia". Acrescentamos que tais ações vão ao encontro da prática de letramento digital, pois "ao depender totalmente do uso do computador, da internet e de aplicativos on-line, constitui-se como um ambiente inovador frente às práticas tradicionais de sala de aula" (idem, 2017, p. 71); ao final desta seção, discutiremos um pouco mais sobre essa temática.

Retomando nossa discussão acerca da presença de disciplinas sobre tecnologia nos cursos de Letras, não identificamos uma disciplina sobre o Teletandem nos cursos da Unesp, ainda que tal contexto demonstre um potencial de pesquisa desde seu início em 2006[11] e tal projeto esteja presente nos três campi aqui estudados. O que vimos apresentando até aqui corrobora com Messias e Telles (2020) quando afirmam que "é necessário repensar o currículo dos cursos, de forma a atender às demandas que afloraram com a pós-modernidade" (p. 733). Em consonância, Kurtz, Vargas e Moura (2018, p. 143) apontam que:

> A ausência de disciplinas em currículos de cursos de formação docente ou até mesmo a oferta isolada de disciplinas em apenas um ou outro semestre, não é nem um pouco suficiente para que os professores, de fato, se apropriem das TIC como elementos estruturantes da cultura contemporânea. E como há muito já destacamos, a oferta de disciplinas curriculares sobre tecnologias é apenas uma possibilidade de inserção dessa discussão, e isso não se deve limitar a uma dimensão instrumental [...].

Dessa forma, esperamos dos professores uma incorporação do uso, já existente fora da escola/universidade, das TDIC à sala de aula. Porém, que leve em consideração não apenas o quê, o como e o quando fazer, que implicam a dimensão instrumental das TDIC, mas o porquê e o para quê, isto é, sua dimensão crítica, política e reflexiva.

Kurtz, Vargas e Moura (2018) discutem que o que falta para os cursos de licenciatura não é a explicação "sobre as tecnologias, sobre como elas funcionam, sobre o que são e o que

[11] Indicamos a leitura de Telles (2009) por ser o responsável pela implementação desse trabalho na Unesp e ser uma das primeiras obras organizadas sobre o Teletandem. Além disso, recomendamos a leitura de Messias e Telles (2020) para pensar o projeto com um terceiro espaço de formação de professores de línguas estrangeiras. Por fim, maiores informações sobre práticas telecolaborativas e línguas estrangeiras podem ser consultadas na revista The Especialist - Telecolaboração em Educação para o Ensino de Línguas Estrangeiras, vol. 43 No. 1 (2022).

fazem, ou mesmo sobre determinados programas, ambientes, etc., [mas, sim] uma maior preocupação pedagógica, crítica, de caráter emancipatório" (p. 140, acréscimos nossos). Para Araújo (2018), consiste em educar com, educar para e educar por meio das TDIC, conforme nos demonstra a citação a seguir:

> [...] as TDIC precisam ser entendidas, integradas, adaptadas e reelaboradas em cursos de formação de professores como interfaces educativas, plurais e indissociáveis do currículo e do projeto político-pedagógico da instituição, podendo ser relacionadas às ações de **educar com TDIC** (integração das tecnologias em práticas pedagógicas planejadas), **educar para** TDIC (reflexão crítica do uso funcional das tecnologias como objeto de ensino-aprendizagem) e **educar por meio** da TDIC (materiais didáticos realizados por meio das tecnologias) (p. 1595, grifos nossos).

Destacamos a preocupação pedagógica do uso das TDIC para os autores e o aspecto crítico que tal uso possui, contribuindo, assim, com nossa visão de formação inicial e contrapondo-se à ideia de treinamento. Em seu artigo, Araújo (2018) apresenta algumas observações sobre o uso das TDIC por parte do alunado e da prática pedagógica do professor que são importantes para refletirmos a formação dos professores de línguas estrangeiras, são elas:

QUADRO 4: TDIC para alunos e professores

ALUNO	PROFESSOR
– nasceu em uma era digital; – usa as TDIC com certa familiaridade em atividades de entretenimento; – possui um certo domínio das TDIC; – conhece como as TDIC funcionam e; – realiza diversas atividades ao mesmo tempo por meio das TDIC.	– rever e atualizar estratégias de ensino e de aprendizagem; – atender a atual geração de alunos; – identificar o público-alvo e o(s) objetivo(s); – saber adaptar a um determinado contexto de ensino e de aprendizagem; – tornar essa prática interligada com o aprender do aluno e – trabalhar em parceria com o aluno.
– traz interatividade, atualização e imersão dos alunos no mundo atual; – facilita a aquisição da língua-alvo; – traz novidade para o ensino-aprendizagem e – proporciona formas para deixar de utilizar métodos tradicionais.	– reciclar-se/formar-se; – deixar de ser tradicional; – inovar; – ficar mais confiante para ensinar inglês; – trazer a realidade externa do aluno para a sala de aula; – ver também a sala de aula como um ambiente virtual e – proporcionar interação com o aluno.

FONTE: Adaptado de Araújo, 2018.

A partir da leitura do quadro, notamos que, para o aluno, o uso das TDIC em aula representa uma aproximação a algo que lhe é familiar, traz interatividade para a aula, facilita a aquisição da língua alvo, traz novidades e proporciona um ensino que rompe com métodos tradicionais. Concordamos em parte com as colocações do autor, uma vez que, conforme já mencionamos, o uso acrítico das tecnologias não garante o sucesso da mesma, além disso, há a necessidade de que sua escolha seja justificada e seu uso adaptado ao sujeito / contexto.

Por parte do professor, identificamos que a presença das TDIC em sala permite que este reveja suas estratégias de ensino-aprendizagem, atenda à geração atual de jovens, interaja e dialogue com a mesma e traga a realidade externa dos jovens para a sala. Neste caso, assim como nas observações sobre o uso das TDIC pelos alunos, concordamos em parte com as colocações, pois em nossa visão "reciclar-se, deixar de ser tradicional e inovar" não são características das tecnologias utilizadas, mas sim de um processo de reflexão do professor que está disposto a buscar novos conhecimentos e questionar sua prática e a si mesmo.

Destacamos também que durante o período de pandemia muitos estudantes e professores demonstraram não estarem preparados para o uso da tecnologia, seja por conhecimentos precários e/ou por falta de equipamentos e de conexão com a internet. Dessa forma, a visão de Araújo (2018) sobre aluno e professores precisam ser relativizadas, pois embora estejamos numa época digital há muita desigualdade social no país.

Rozenfeld e Veloso (2014) abordam o papel do professor a partir do uso das TDIC, principalmente, em contextos virtuais de ensino e relatam que:

> O deslocamento do papel do professor do centro de ensino e aprendizagem favorece a aprendizagem colaborativa, a ajuda mútua, a troca de informações, a reflexão, o trabalho cooperativo, etc. Porém, para que isso aconteça, devem ser criadas as condições adequadas e nesse aspecto é revelado novamente o importante papel de mediador do professor, provocador e motivador das interações, saindo do centro das interações, dando espaço e voz aos participantes (p. 563).

Nesse sentido, entendemos que a presença das TDIC pode contribuir com essa postura do professor como mediador, provocador e motivador das interações, rompendo com modelos de ensino mais tradicionais conforme mencionado no quadro 04. Principalmente, porque na atualidade tornou-se necessário "ter discernimento para confrontar as informações e não ser manipulado pelos discursos dominantes plantados, inseridos com um propósito, não raras vezes, ocultos ou mascarados diante de informações divulgadas por fontes que nem sempre possuem credibilidade" (Ludovico; Barcellos, 2019, p. 2).

A ideia das autoras vai ao encontro do que Araújo (2018) aludiu como "educar para TDIC", em que se espera do aluno e/ou professor uma postura crítica. Sobre este último,

Ludovico e Barcellos (2019, p. 04) acrescentam que “o professor deve aproveitar sua posição dentro da sala de aula para provocar o (re)pensar, o expressar, para, em primeiro lugar, ensinar o refletir sobre as verdades dadas”.

Reflexão já indicada no tópico anterior e que será retomada nos tópicos seguintes quando discutiremos o conceito de experiência e de professor reflexivo de forma mais detalhada. Nesta seção, concordamos uma vez mais com as autoras ao citarem que “ele [o professor] tem o compromisso de estar em constante processo de singularização, estar disposto a mudar, refletir e aprender com suas práticas e estudantes” (Ludovico; Barcellos, 2019, p. 04, acréscimos nossos). Assim:

> A cópia do quadro negro, exercícios de completar as lacunas, ditados, repetições, listas de exercícios de ‘siga o exemplo’, seminários, provas com questões fechadas que não exigem interpretação ou raciocínio lógico, mas apenas cópia, são práticas que remetem a experiências de recognição, as quais não dão oportunidades para que os estudantes tenham estranhamento. Muitas vezes o objetivo é completar o livro didático, e quando esse estiver completo isso não significará que o estudante terá aprendido. Além disso, o livro não traz todas as verdades. Por isso, a escola deve ofertar espaço para discutir o que acontece na vida do estudante, além do material escolar.
> Atividades contextualizadas, que levem em conta a realidade do estudante, situações problemas, debates, tarefas que permitam o pensar e a interpretação, a produção escrita, oral, de arte ou de objetos de aprendizagem, possibilitam experiências inventivas (Ludovico; Barcellos, 2019, p. 07).

Percebemos pelo posicionamento dos autores que o que se espera do professor é um modelo construtivista de ensino-aprendizagem em que haja uma valorização do estudante, do contexto no qual se encontra e de suas ideias, pois, segundo os autores, “muitas vezes a tecnologia de ponta é utilizada, mas o processo de ensino e aprendizagem segue os mesmos moldes tradicionais” (Ludovico; Barcellos, 2019, p. 8).

Para Redel e Martiny (2022), o enfoque dado à tecnologia, anterior à pandemia, era condizente à realidade vivida, ou seja, “era algo mais introdutório, na condição de quem analisa de uma perspectiva mais distanciada o emprego da tecnologia em contextos específicos de docência ou mesmo na expansão da profissão para os diversos âmbitos virtuais, sem estar necessariamente integrado a essa realidade” (p. 107).

No entanto, essa realidade mudou quando nos vimos obrigados a realizar um isolamento social e a utilizar unicamente a tecnologia para desenvolver nossas atividades sociais, pedagógicas, de lazer e entretenimento. Essa mudança de cenário revelou a ausência de letramento digital dos docentes e discentes, do ensino superior e da educação básica (Redel; Martiny, 2022). Destacamos uma afirmação e um questionamento das autoras, são eles:

> [...] tal situação [o contexto pandêmico e o isolamento social] nos mostrou que estávamos também em descompasso com as reais demandas sociais e educacionais e, então, passamos a nos questionar: estamos, de fato, preparando os discentes para desempenharem sua profissão nas atuais condições e âmbitos de ensino? Será que o medo e o estranhamento que o ensino remoto nos trouxeram não estão, também, relacionados à admissão de que a universidade e muitos cursos de licenciatura precisam, urgentemente, se atualizarem quando o assunto são TDICs? (Redel; Martiny, 2022, p. 108 - 109, acréscimos nossos).
>
> A pandemia só potencializou e acelerou ainda mais a discussão em torno da ressignificação da identidade profissional do professor, levando-nos a reconhecer o letramento digital como pré-requisito deste ofício (Redel; Martiny, 2022, p. 116).

As reflexões apresentadas pelas autoras são importantes para que mudanças ocorram e contribuam para a reflexão das práticas dos professores, do ensino superior e da educação básica. Sobre o letramento digital, mencionado na citação, o entendemos como o "as várias ações que podem ser desenvolvidas com a linguagem em ambientes digitais de modo situado" (Salíes; Shepherd, 2018, p. 27).

No entanto, o letramento digital demanda habilidades práticas e sociocognitivas dos professores, tais como: procurar informações *online*, navegar na internet, acessar redes sociais, editar fotos e vídeos etc. E para além delas, identificamos também a necessidade de se posicionar criticamente perante a tecnologia e a toda informação disponível no universo digital, conforme já mencionamos nesta seção. Salíes e Shepherd (2018) apresentam um quadro que define as habilidades práticas descrevendo a habilidade sociocognitiva correspondente a cada uma como se demonstra a seguir:

QUADRO 5: Habilidades práticas e sociocognitivas demandadas pelos letramentos

Habilidades práticas	Habilidades sociocognitivas
Saber como procurar informação	Saber avaliar criticamente essa informação e aproveitá-la para usos específicos
	Criar trajetórias de leitura coerentes através dos textos interligados da internet
Saber navegar através de mundos virtuais	Explorar esses mundos; interagir nesses ambientes entendendo suas potencialidades
Saber tirar e editar fotos e vídeos digitais	Saber usá-los de forma crítica
Saber criar textos multimodais	Combinar crítica e coesamente palavras, gráficos, vídeos e áudio
Criar perfis, páginas e contas online, sabendo como proteger dados pessoais	Manter informação de modo a gerenciar redes de relacionamento
Saber usar as plataformas como ferramentas de interação	Diferenciar eventos interativos online de forma a filtrar brincadeiras, *bullying* e violência verbal

FONTE: Salíes e Shepherd, 2018, p. 32.

As autoras apontam que "tal como em outros tipos de letramento, os letramentos digitais incluem saber com quem se fala, por que se fala, que efeitos nossa fala gera nos interlocutores

e que identidades são projetadas, como acontece em outros contextos" (Salíes; Shepherd, 2018, p. 39). Já para Cani (2020, p. 408):

> [...] o letramento digital corresponde à aquisição de habilidades, competências e atitudes voltadas ao uso das tecnologias digitais para localizar, selecionar, organizar, explorar, utilizar, produzir e compartilhar informações de forma crítica, ética, criativa, independente, reflexiva e segura para lazer, trabalho, socialização e aprendizagem, nas esferas educacionais, sociais, políticas, culturais ou econômicas, em diferentes formatos, gêneros e mídias, visando à inserção do cidadão no mundo contemporâneo por meio da educação.

Notamos que Cani (2020) amplia o conceito de letramento digital afirmando que são necessárias habilidades, competências e atitudes voltadas ao uso das tecnologias digitais, além disso, a autora ainda indica diversos contextos nos quais tais características precisam perpassar. Com isso, concordamos que:

> [...] o professor em formação precisa experienciar ainda em seu processo formativo práticas e ações condizentes com as teorias contemporâneas de ensinagem de línguas e com as demandas e exigências de seu perfil profissional. Uma delas, sem dúvida, é a clareza de que o letramento digital é imprescindível não só no âmbito da sala de aula, no e para o ensino de línguas, mas, antes de tudo, na sociedade (Redel; Martiny, 2022, p. 127).

Cani (2020) propõe uma proposta para o letramento digital dos professores composto por três etapas: **exploração**, quando o professor tem acesso a experiências, *sites* e situações; **instrução**, quando o professor participa de cursos de formação, realiza leituras sobre a temática e assiste a tutoriais e; **integração**, quando ele compartilha suas experiências com colegas, participa de comunidades e publica sua prática em diferentes suportes. A imagem na próxima página ilustra essas etapas.

Percebemos que a adesão à tecnologia é algo mais complexo do que seu simples uso instrumental, envolve aspectos sociais, políticos, reflexivos e críticos. E, se voltarmos às competências esperadas do professor, vemos, novamente, a necessidade de políticas públicas que permitam a criação de espaços que fomentem as discussões aqui tratadas.

FIGURA 2: Proposta para o letramento digital dos professores

FONTE: Cani, 2020, p. 423.

Por fim, reforçamos que o letramento digital aqui foi apresentado de forma inicial e necessita de uma discussão mais aprofundada em contextos de projetos de extensão e ensino de línguas estrangeiras, bem como, mais exemplos de trabalhos com as etapas que Cani (2020) traz, a fim de munir os professores da educação básica e do ensino superior de estratégias, ideias e experiências pós-pandemia. Em continuidade, passamos às discussões sobre o conceito de experiência.

1.3 Experiência

Pautamos nossa discussão sobre experiência a partir das ideias de John Dewey (1859 - 1952), autor que, segundo Cunha (2013), é o mais citado quando o assunto é experiência e reconhecido como “o filósofo da experiência” (idem, p. 253). Entre os diversos livros escritos por Dewey demos ênfase à *Experiência e educação* (1979a) por ser uma obra que apresenta de forma mais consistente sua compreensão sobre tal conceito, no entanto, valemo-nos de

outras duas obras que também apresentam contribuições importantes sobre o tema, são elas: *Democracia e educação* (1979b) e *Reconstruindo a filosofia* (2011)[12].

Em *Experiência e educação*, Dewey questiona os dualismos, oposições extremadas e/ou polos opostos nos quais o homem formula suas crenças. Segundo o autor, há uma predominância do "um ou outro" e do "isto ou aquilo" deixando de se reconhecer possibilidades intermediárias; e, na educação, tal regra não é diferente, como por exemplo, o que se entende por escola tradicional e escola progressiva.

Para Bieluczyk (2016, p. 36), "contrapondo o modelo filosófico e histórico dualista, Dewey ousa na elaboração de um projeto que delineia uma ressignificação conceitual, apresentando a experiência numa dinâmica relacional e como possibilidade da construção de novas situações e novos indivíduos sociais".

Dewey (1979a) descreve as principais características de cada modelo educacional, conforme se pode observar no quadro a seguir de Cunha (2013) e destaca sua divergência com essa oposição afirmando que "há sempre o perigo em um novo movimento de que, ao rejeitar os fins e métodos da situação que visa suplantar, desenvolva seus princípios negativamente e não de maneira positiva e construtiva" (p.7).

Em outras palavras, ao negar o modelo anterior de forma extremada, perde-se a trajetória de tal modelo e, nas palavras do autor, "não é abandonando o velho que resolvemos qualquer problema" (Dewey, 1979a, p. 13). Essa crítica aos dualismos torna-se importante, pois a própria obra do autor sofrerá essas oposições. Ademais, na identificação de dificuldades no processo educacional da segunda metade do século XX volta-se para modelos anteriores como a solução dos problemas[13].

---

[12] Mencionaremos em todo texto os anos das edições a quais tivemos acesso, no entanto, segundo Cunha (2013, p. 253 - 254) "vale observar que *Experiência e educação* foi publicado em 1938, quando Dewey já havia escrito grande parte de sua obra filosófica e educacional, como se pode ver pela seguinte amostragem de seus títulos: *Como pensamos* (1910, reformulado em 1933); *Democracia e educação* (1916); *reconstrução em filosofia* (1920) [...]".

[13] Não pretendemos generalizar tal situação, mas inclusive atualmente essa tendência se apresenta na educação quando se discute uma problemática e cogita-se voltar a modelos educacionais anteriores como forma de segurança do que se pode esperar. Tomemos como exemplo a discussão apresentada no tópico 1.1. sobre o retorno à formação a partir da racionalidade técnica baseada em competências. Neste trabalho, ao discutir a língua estrangeira, veremos que modelos mais críticos que partam das ideias de educação ativa e de um pós-método são questionadas em valorização de um modelo tradicional / gramatical.

QUADRO 6: Escola tradicional X Escola progressiva – segundo Dewey

ESCOLA TRADICIONAL	ESCOLA PROGRESSIVA
Informações, habilidades e regras morais originadas no passado	Informações, habilidades e regras morais correspondentes às necessidades vitais atuais dos alunos
Transmissão desses conteúdos e preparação para o futuro	Valorização das oportunidades do presente
Aluno como receptor de conteúdos de matérias; aprendizagem como aquisição por meio de professores, que são comunicadores de conhecimentos	Aluno como ser ativo; aprendizagem pela experiência
Disciplina externa; imposição de cima para baixo, sustentada na autoridade do professor	Atividade livre (interna); expressão e cultivo da individualidade
Conteúdos estáticos e acabados, próprios de uma realidade que não se transforma	Conteúdos oriundos de um mundo em permanente mudança
Predomínio do adulto; permanência do velho	Predomínio da criança; emergência do novo

FONTE: Cunha, p. 255 - 256, 2013

No quadro, notamos os posicionamentos opostos de cada modelo, enquanto a escola tradicional valoriza o passado, a transmissão de conhecimentos, reconhece o aluno como receptor de tais conteúdos, entende a aprendizagem como aquisição por meio dos professores numa imposição de cima para baixo, a escola nova visa às necessidades atuais dos estudantes, valoriza o presente, compreende o aluno como um ser ativo que aprende por meio da experiência e entende o mundo em permanente mudança. Em suma, para Branco (2010), o erro da concepção tradicional reside no fato de ela focar no futuro e ignorar o momento presente.

Questionados os dualismos e apresentadas às características de cada modelo, Dewey enfatiza que na nova educação deve "haver relação íntima e necessária entre os processos de nossa experiência real e a educação" (1979a, p. 08). Cunha (2013) também destaca essa característica ao mencionar que o referencial teórico do autor "é sempre a prática, em oposição à abstração, à teorização, à idealização, uma vez que afirmações teóricas constituem um problema, não uma solução" (p. 259). Cunha (2013) apresenta uma definição que resume as ideias de Dewey, para ele:

> Uma experiência é algo que vivenciamos no interior de um processo reflexivo que nos mobiliza para solucionar alguma situação problemática, indeterminada, no intuito de torná-la clara, definida, determinada; a solução a que chegamos, no entanto, nunca é final, definitiva. Por isso, o que confere valor a uma experiência é a sua capacidade de nos tornar mais bem equipados para experiências futuras. Para

> que seja assim, nenhuma verdadeira experiência acontece sem que estejamos, de fato, afetivamente envolvidos por um problema (p. 264).

Percebemos a experiência como a intenção de se resolver alguma situação problemática e/ou indeterminada, aquela que desperta o olhar para determinada situação, porém não significa evidenciar que todas as experiências são genuínas e igualmente educativas, pois algumas experiências são compreendidas como deseducativas. Nas palavras de Dewey (1979a):

> É deseducativa toda experiência que produza o efeito de parar ou destorcer o crescimento para novas experiências posteriores. Uma experiência pode ser tal que produza dureza, insensibilidade, incapacidade de responder aos apelos da vida, restringindo, portanto, a possibilidade de futuras experiências mais ricas. (p. 14).

Dessa forma, toda ação que não contribua com o crescimento do sujeito e que de alguma forma o restrinja é entendida por Dewey como deseducativa. Indo além, o autor menciona que experiências que contribuam para atividades automáticas, gerem rotinas, possibilitem ações descuidadas, preguiçosas, desconexas e desligadas de outras experiências são deseducativas. Encaixam-se nesse grupo também as experiências que sejam agradáveis e/ou excitantes momentaneamente e que não colaborem com experiências futuras ou que impeçam a pessoa de tirar o maior proveito possível da situação vivida.

Essas ideias são retomadas nas experiências relatadas pelos professores em formação participantes dos CLDPs e servem de esteio para a discussão sobre a adoção ou não de um livro didático no projeto, pois este foi um dos tópicos levantados nas entrevistas. Além disso, retomando a ideia expressa no tópico 1.1. de que os professores universitários servem de espelho para os licenciandos, podemos questionar: quais experiências estão sendo criadas nas aulas do curso de Letras? Aclaramos também que ao analisar as experiências tidas como negativas junto ao projeto não as consideramos deseducativas, no sentido de barrar novas experiências, mas sim não educativas, no sentido de que não foram educativas, porém permitiram uma reflexão sobre a mesma.

Em nossa visão, torna-se importante aclarar que tais experiências universitárias podem ser (re)aplicadas nas aulas dos futuros professores e contribuirão, ou não, com um ciclo de experiências, ainda que agradáveis, mas deseducativas no sentido de não permitir e/ou limitar o crescimento de novas experiências. Ademais, segundo Cunha (2018, p. 24), “Dewey nos motiva a nos revoltarmos contra as formas de educação que deixam de lado a imaginação, os desejos e as emoções, e transformam a relação educativa em algo estável, quantificável, frio…”.

Vale destacar também que, para Dewey (1979a, p. 15), “a educação tradicional oferece uma pletora de experiências dos tipos que indicamos” como deseducativas, ou seja, “os jovens na escola tradicional têm e passam por experiências e [...] o problema não é a falta de experiências, mas o caráter dessas experiências - habitualmente más e defeituosas, defeituosassobretudo do ponto de vista de sua conexão com futuras experiências” (idem, p. 16).

Seguindo sua argumentação sobre as experiências, para Dewey “tudo depende da *qualidade* da experiência por que se passa” (idem, p. 16, grifos no original) e apresenta dois aspectos das experiências: o primeiro é o imediato, a experiência pode ser agradável ou desagradável e o segundo é o mediato, a influência que determinada experiência tem sobre experiências posteriores.

Este segundo aspecto contribuirá com o princípio de continuidade da experiência ou o *continuum* experiencial. Para o autor, "toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer o queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (Dewey, 1979a, p. 26). Assim, segundo o princípio da continuidade toda experiência (re)toma algo das experiências passadas e modifica algo para e nas experiências futuras, bem como:

> A experiência não se processa apenas dentro da pessoa. Passa-se aí por certo, pois influi na formação de atitudes, de desejos e de propósitos. Mas esta não é toda a história. Toda genuína experiência tem um lado ativo, que muda de algum modo as condições objetivas em que as experiências passam (Dewey, 1979a, p. 31).

Tais condições objetivas significam que a experiência não ocorre no vácuo e faz-se necessário um contexto com o qual haja uma interação entre sujeito e ação, por isso, ao pensar no educador, Dewey (1979a, p. 32) enfatiza que este “acima de tudo, deve saber como utilizar as condições físicas e sociais do ambiente para delas extrair tudo que possa contribuir para um corpo de experiências saudáveis e válidas”.

Por conseguinte, a interação torna-se o segundo princípio da experiência conforme o escritor norte-americano, pois “atribui direitos iguais a ambos os fatores da experiência: condições objetivas e condições internas" (idem, p. 34). Este princípio demonstra a necessidade de adaptação dos materiais às necessidades e capacidades dos indivíduos, bem como, o oposto, o fato do indivíduo se adaptar às matérias são características importantes para que a experiência se torne educativa.

Destacamos que Dewey (1979a) compreende os dois princípios, continuidade e interação, como inseparáveis. Branco (2010), em sua análise sobre o tema, menciona que o

princípio de continuidade refere-se à complexidade temporal da experiência, enquanto o princípio de interação traduz o aspecto espacial da mesma. Já Cunha (2018), numa atualização dos mesmos, destaca que a educação consiste na transmissão por meio da comunicação num processo de interação sendo "necessário conhecer a experiência das pessoas a quem se pretende educar" (p. 22), ou seja, conhecer os aspectos temporais e espaciais.

Podemos revisitar algumas ideias já expressas anteriormente sobre a necessidade de aproximação da escola à universidade, e vice-versa, bem como, dos professores conhecerem a realidade dos alunos a fim de partir do contexto destes. Podemos então, confirmar que tais ações contribuem com a criação de experiências educativas conectando-se com experiências anteriores que os alunos possuem e permitindo que estes avancem em novas experiências.

Em *Democracia e educação* (1979b), Dewey vai discutir a natureza da experiência e a reflexão na experiência, o primeiro possui como característica principal o elemento ativo e passivo da experiência. Segundo o autor, "quando experimentamos alguma coisa, agimos sobre ela, fazemos alguma coisa com ela; em seguida sofremos ou sentimos as consequências" (idem, p. 152). Assim, "aprender da experiência é fazer uma associação retrospectiva e prospectiva entre aquilo que fazemos às coisas e aquilo que em consequência essas coisas nos fazem gozar ou sofrer" (idem, p. 153).

As afirmações do autor vão se desdobrar em duas conclusões para a educação: "1) A experiência é, primeiramente, uma ação ativo-passiva; não é, primeiramente, cognitiva. Mas 2) a medida do valor de uma experiência reside na percepção das relações ou continuidades a que nos conduz" (Dewey, 1979b, p. 153). Sobre a primeira, Dewey critica a educação tradicional por não conceber o papel ativo do estudante em seu processo de aprendizagem, e por ela entender a atividade corporal como uma parte a ser excluída de tal processo, sendo que para ele é indispensável usar algumas atividades corporais.

> O organismo não fica parado, tal como Micawber, sempre à espera de algo fortuito; não permanece passivo e inerte, aguardando que alguma coisa o impressione desde o exterior; pelo contrário, age sobre o meio ambiente, de acordo com a própria estrutura, simples ou complexa. Em consequência, as mudanças produzidas no meio ambiente reagem sobre o organismo e sobre suas atividades, de sorte que o ser vivente experimenta, e sofre as consequências de seu próprio comportamento. Esta conexão íntima entre agir, sofrer ou submeter-se a formas constitui aquilo que denominamos experiência. (Dewey, 2011, p. 90 - 91).

Percebemos que a disciplina extrema imposta pela educação tradicional nega o caráter ativo do sujeito fazendo com que em muitos casos as experiências aí geradas sejam de caráter deseducativas, como mencionamos anteriormente. Já alertamos também que o autor é contrário a extremos como a falta de disciplina, tomando o exemplo da citação, o que

demonstra mais uma vez o papel do professor como responsável pela criação de situações que permitam ao aluno agir, experimentar e sofrer as consequências de sua ação a fim de se conectar com experiências anteriores e possibilitar novas que contribuam com seu crescimento. Corroborando com o assunto, Bieluczyk (2016, p. 36 - 37) afirma que:

> Assim, o ponto crucial da educação é projetar processos formativos com competências de produzir interações alicerçadas no princípio da continuidade, ou seja, de criar ambientes democráticos permeados pelo pensamento reflexivo, capazes de proporcionar o crescimento do indivíduo nas suas dimensões pessoal e social.

Branco (2010), ao observar o estudante em sala de aula, reforça que o professor não pode considerá-lo passivo e desinteressado e que a aprendizagem deve partir de problemas que atraiam seu interesse e despertem sua motivação e memória. A autora ainda declara que "o ponto de focagem da atuação do professor não é a matéria de estudo em si mesma e por si mesma, mas o encontrar de ligações entre ela e a experiência atual do estudante que possibilite um alargamento efetivo dessa experiência" (Branco, 2010, p. 606).

A segunda conclusão afirma o que já apresentamos sobre o princípio da continuidade e nos leva ao segundo ponto de discussão do livro, a reflexão na experiência, pois ele entende como reflexão "o discernimento da relação entre aquilo que tentamos fazer e o que sucede em consequência" (idem, p. 158). Concordamos novamente com Bielucyk (2016, p. 37), ao mencionar que "dessa maneira, a qualidade da experiência, com poder de significação, diz respeito à capacidade de pensar a própria experiência dentro de um universo orgânico, racional e experimental, interligando passado, presente e futuro".

Nesta etapa, se faz presente e necessário o elemento intelectual que contribui com o pensar do indivíduo e permite observar algo que se encontra em mudança, ou seja, permite identificar uma situação que do modo em que está, é incompleta ou não realizada. Assim:

> Dizer que a reflexão se manifesta em situações incompletas que ainda evoluem, é dizer que a mesma reflexão ocorre quando as coisas são incertas, duvidosas ou problemáticas. Só é perfeitamente seguro o que está acabado e completo. Onde há reflexão, há incerteza. [...] Uma vez que o ato de pensar surge em situação em que existe dúvida, esse ato é um meio de investigar, de inquirir, de perquirir, de observar as coisas (Dewey, 1979b, p. 162).

Ainda sobre este tópico, Dewey (1979b) apresenta alguns aspectos gerais de uma experiência reflexiva, são eles:

> 1) perplexidade, confusão e dúvida, devidas ao fato de que a pessoa está envolvida em uma situação incompleta cujo caráter não ficou plenamente determinado ainda; 2) uma previsão conjetural - uma tentativa de interpretação dos elementos dados, atribuindo-lhes uma tendência para produzir certas consequências; 3) um cuidadoso

> exame (observação, inspeção, exploração, análise) de todas as considerações possíveis que definam e esclareçam o problema a resolver; 4) a consequente elaboração de uma tentativa de hipótese para torná-lo mais preciso e mais coerente, harmonizando-se com uma série maior de circunstâncias; 5) tomar como base a hipótese concebida, para o plano de ação aplicável ao existente estado de coisas; fazer alguma coisa para produzir o resultado previsto e por esse modo pôr em prova a hipótese (Dewey, 1979b, pg. 165).

Por fim, esses aspectos contribuem para a formação de hábitos reflexivos, os quais requerem três passos essenciais: 1) estabelecer condições que despertem e guiem a curiosidade; 2) encontrar ligações nas situações experienciadas que favoreçam a sua aplicação em situações posteriores; 3) formular problemas e propósitos que levem o estudante a considerar novas questões e novas perspectivas (Dewey, 1979b, p. 607). O quadro a seguir resume as características da experiência para Dewey, segundo Carlesso (2008):

QUADRO 7: Características da experiência segundo Dewey

Pensamento reflexivo	Instrumentaliza o indivíduo a agir de forma coerente e bem pensada, ou seja, há um esforço consciente e voluntário que encaminha o indivíduo a pensar, formular hipóteses, encontrar soluções e agregá-las ao já conhecido, construindo um novo conhecimento e ampliando a experiência.
Pensar bem	O que se deve ter, ao invés de conhecimentos prontos e acabados, é um processo, um desafio em andamento, pistas de possíveis construções, as quais podem ser feitas de acordo com as condições intelectivas dos alunos, de acordo com as construções que este já fez. Ou seja, possibilitar o acontecimento da experiência, de forma lógica, organizada, encadeada com o pensar reflexivamente.
Continuidade	É preciso pensar a continuidade das experiências construídas, pois, sem um encadeamento de ideias, sem uma sequência minimamente organizada dos acontecimentos que compõem a ação, agir-se-ia como "se escrevêssemos na água". Portanto, os acontecimentos precisam envolver consequências e possibilidades de outras ações.
Interação	Permite as trocas que alimentam as situações de vida dos indivíduos, compostas por condições objetivas e condições internas. Assim, toda a experiência humana é social, envolve contato, comunicação e são influenciadas pelo entorno.
Caráter ativo-passivo	A experiência, para ser denominada como tal, deve concentrar dois polos: o da *atividade*, pois resulta da ação do agente, e o da *passividade*, pois este não tem domínio sobre a reação do outro, resta lhe esperar e aceitar a reação do outro. Constrói-se assim uma interação equilibrada entre a ação e reação perante o "novo" e uma reconstrução deste novo frente ao "velho".

FONTE: Adaptado de Carlesso, 2008.

Por fim, o quadro resume as principais ideias de Dewey e serve de base para a análise das experiências descritas pelos professores-tutores do CLDP e para as reflexões sobre a prática oriunda de tal contexto.

1.4 Professor reflexivo

No primeiro tópico, abordamos a formação inicial de professores e seu caráter profissional, em seguida, apresentamos ideias sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação e trouxemos o conceito de experiência a partir das ideias de John Dewey. Em continuidade, caracterizamos o professor como um profissional reflexivo, segundo as concepções de Donald Schön.

A escolha por esse autor baseia-se tanto na influência que Dewey exerceu sobre ele quanto por ser um dos autores que teve maior peso na difusão do conceito de reflexão. Destacam-se três trabalhos de Schon, sendo eles os livros *The reflective practitioner*[14] (1983), *Educating the reflective practitioner*[15] (1987) e um capítulo da coletânea "Os professores e a sua formação", organizada por Antonio Nóvoa, intitulado *Formar professores como profissionais reflexivos* (1997).

O capítulo de Schön (1997) trazido por Nóvoa em sua coletânea é responsável por apresentar, em contexto nacional, as ideias de Schon sobre o processo de reflexão na docência, caracterizando-se por ser um trabalho precursor na língua portuguesa num momento em que as obras do autor não estavam traduzidas a tal idioma. A chegada deste trabalho coincide com discussões sobre o construtivismo no ensino e com abordagens mais voltadas para mudança de papel do professor como detentor do conhecimento, como por exemplo, as ideias de Paulo Freire em âmbito nacional e a abordagem comunicativa no ensino das línguas estrangeiras.

Semelhante a Dewey, Donald Schön (1998) começa seu trabalho questionando a racionalidade técnica da formação de profissionais e a separação hierárquica entre a pesquisa e a prática. Para ele, o problema de tal modelo consistia no fato de que "[...] as profissões proporcionam seus problemas práticos à universidade, e a universidade, vista como a única fonte de pesquisa, devolve às profissões o novo conhecimento científico, para as quais, aplicá-lo e colocá-lo em prova será sua ocupação" (Schön, 1998, p. 44).

Essa semente positivista é criticada pelo autor, principalmente, por compreender que a importância da prática está vinculada a aspectos de complexidade, incertezas, instabilidade, caráter único e conflito de valores que, muitas vezes, não se encaixam nos valores da racionalidade técnica. Em outras palavras, para Schön (1998, p. 47) "desde a perspectiva da

---

[14] Para a construção do trabalho, lemos a versão em espanhol intitulada *El professional reflexivo – cómo piensan los profesionales cuando actuan* e traduzida por José Bayo pela editora Paidós em 1998.

[15] Sobre este segundo livro do autor, tivemos contato com a versão traduzida ao português por Roberto Cataldo Costa, pela editora Artmed em 2000 e intitulada *Educando o profissional reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*.

racionalidade técnica, a prática profissional é um processo de *resolução* de um problema" (grifos no original).

Schön (1998) cria duas metáforas para explicar tal processo, a do solo firme na superfície e a do terreno pantanoso na parte baixa. Para ele, no solo firme, os profissionais podem fazer um uso efetivo das pesquisas, dentro da racionalidade técnica, testar hipóteses e controlar as influências sofridas pelo objeto, porém tais investigações carecem de importância para a sociedade. Já no terreno pantanoso, encontram-se os problemas de maior interesse humano e que fogem aos modelos técnicos de pesquisa exigindo do profissional abertura ao desconhecido.

Para o autor, cabe ao profissional decidir se ficará no solo firme onde pode praticar de forma rigorosa sua investigação ou descerá ao pântano para abordar temas mais importantes e problemas desafiantes. Aos que descem aos terrenos baixos e pantanosos o autor argumenta que "deliberadamente eles se implicam em confusos problemas, mas de uma importância crucial e, quando lhes é pedido que descrevam seus métodos de pesquisa, falam de experiência, ensaio, erro, intuição e de sair adiante sem saber como" (Schön, 1998, p. 50).

Schön, ao invés de prolongar a discussão sobre o caráter incompleto da racionalidade técnica e sua pequena contribuição perante os problemas observados na prática, debruça-se sobre o que irá chamar de epistemologia da prática. Pimenta (2006, p. 19) define o contexto de criação dessa epistemologia dizendo que:

> [...] valorizando a *experiência* e a *reflexão na experiência*, conforme Dewey, e o conhecimento tácito, conforme Luria e Polanyi, Schon propõe uma formação profissional baseada numa *epistemologia da prática*, ou seja, na valorização da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato (grifos no original).

Schon (1998) descreve inicialmente três categorias sobre a epistemologia da prática, sendo elas: conhecer na ação, reflexão na ação e reflexão desde a prática. Posteriormente, em seu segundo trabalho, o autor mencionará também a reflexão sobre a reflexão na prática. Vale destacar que tais categorias surgem de suas observações tanto "das pessoas comuns como de profissionais que frequentemente refletem sobre o que fazem, algumas vezes inclusive enquanto o estão fazendo [e que] estimulados pela surpresa, voltam o pensamento à ação e a cumplicidade que está implícita na ação" (Schön, 1998, p. 56, acréscimos nossos).

Entendemos por **conhecer na ação** os saberes que são inerentes à ação e possuem as seguintes propriedades: a) sabemos como executar espontaneamente e não temos que pensar

sobre ele previamente ou durante sua execução; b) frequentemente não somos conscientes de haver aprendido a fazer estas coisas, simplesmente as fazemos; c) em alguns casos, fomos conscientes uma vez das compreensões que mais tarde foram internalizadas em nossa sensação da ação mesma. Não obstante, em ambos os casos, normalmente somos incapazes de descrever o saber que nossa ação revela. Em seu segundo trabalho, Schön (2000, p. 31) define o conhecer na ação como:

> [...] tipos de conhecimento que revelamos em nossas ações inteligentes – *performances* físicas, publicamente observáveis, como andar de bicicleta, ou operações provadas, como a análise instantânea de uma folha de balanço. Nos dois casos, o ato de conhecer está *na ação*. Nós o revelamos pela nossa execução capacitada e espontânea da *performance*, e é uma característica nossa sermos incapazes de torná-la verbalmente explícita (grifos no original).

Corroborando com a definição do autor, Pimenta (2006, p. 20) menciona que "o *conhecimento na ação* é o conhecimento tácito, interiorizado, que está na ação e que, portanto, não a precede. É mobilizado pelos profissionais no seu dia-a-dia, configurando um hábito" (grifos no original).

Por **reflexão na ação**, entendemos o pensar sobre o que estamos fazendo enquanto o fazemos e no processo agimos sobre nosso modo de fazer. Essa reflexão permite ir além do conhecimento na ação e permite que os profissionais criem novas soluções e/ou caminhos. Para Schon:

> "muita reflexão na ação se apoia sobre a experiência da surpresa. Quando a atuação intuitiva, espontânea, se somete nada mais que aos resultados que se esperam dela, então não tendemos a pensar na mesma. Mas, quando a ação intuitiva nos apresenta surpresas, agradáveis ou prometedoras, ou não desejadas, podemos responder com a reflexão na ação" (1998, p. 61).

> Podemos refletir sobre a ação, pensando retrospectivamente sobre o que fizemos de modo a descobrir como nosso ato de conhecer-na-ação pode ter contribuído para um resultado inesperado. Podemos proceder dessa forma após o fato, em um ambiente de tranquilidade, ou podemos fazer uma pausa no meio da ação para fazer o que Hannah Arendt (1971) chama de "parar e pensar". Em ambos os casos, nossa reflexão não tem qualquer conexão com a ação presente. Como alternativa, podemos refletir no meio da ação, sem interrompê-la. Em um *presente-da-ação*, um período de tempo variável com o contexto, durante o qual ainda se pode interferir na situação em desenvolvimento, nosso pensar serve para dar nova forma ao que estamos fazendo, enquanto ainda o fazemos. Eu diria, em casos como este, que *refletimos-na-ação* (2000, p. 32, grifos no original).

Percebemos que, para que ocorra a reflexão na ação, o profissional deve estar atento aos resultados de sua ação, surpreender-se e parar para pensar no momento da ação sobre o que está acontecendo a fim de refletir outras formas de intervenção na ação. Schön (1997, p. 82)

reforça suas ideias afirmando que o ensino pautado na reflexão na ação "exige do professor uma capacidade de individualizar, isto é, de prestar atenção a um aluno, mesmo numa turma de trinta, tendo a noção do seu grau de compreensão e das suas dificuldades". Portanto:

> O processo de reflexão-na-ação, tal como Tolstoi o descreve, e tal como o *dar razão ao aluno*, ilustra, pode ser desenvolvido numa série de "momentos" subtilmente combinados numa habilidade prática de ensino. Existe, primeiramente, um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz. Num segundo momento, reflete sobre esse facto, ou seja, pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. Depois, num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação; talvez o aluno não seja de aprendizagem lenta, mas, pelo contrário, seja exímio no cumprimento das instruções. Num quarto momento, efectua uma experiência para testar a sua nova hipótese; por exemplo, coloca uma nova questão ou estabelece uma nova tarefa para testar a hipótese que formulou sobre o modo de pensar do aluno. Este processo de reflexão-na-acção não exige palavras (Schon, 1997, p.83).

Pela descrição do autor, percebemos que o processo de reflexão na ação passa por quatro momentos principais, iniciando a partir da observação de uma ação e finalizando numa nova ação que pode confirmar a hipótese formulada ou negá-la fazendo com que novas hipóteses sejam pensadas.

Já **reflexão desde a prática** faz alusão a uma prática repetitiva mediante a qual se prepara para a execução. No que tange à prática profissional, entende-se que ela inclua esse elemento de repetição, ou seja, quando experimentamos muitas variações de um pequeno número de tipos de casos. Para descrever essa categoria, Schön (1998) retoma uma ideia de Dewey, ao mencionar que "a medida que uma prática se faz mais repetitiva e rotineira, e o saber desde a prática se faz cada vez mais tácito e espontâneo, o profissional pode perder importantes oportunidades de pensar no que está fazendo" (p. 66).

O autor espera que se supere a ação rotineira e que através da reflexão os profissionais possam fazer emergir e criticar as compreensões tácitas que desenvolveram em torno das experiências repetitivas de uma prática especializada e possam dar um novo sentido às situações de incerteza ou únicas que venham a experimentar (Schön, 1998).

Por último, a **reflexão sobre a reflexão na ação** refere-se a um olhar retrospectivo para a ação, no qual, "após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos" (Schön, 1997, p. 83). Diferentemente da reflexão na ação, a reflexão sobre a reflexão na ação exige o uso de palavras.

A prática de refletir sobre a reflexão na ação permite ao professor construir um repertório de experiências que são mobilizadas em situações similares (repetição), configurando um conhecimento prático (Pimenta, 2005). Este, porém, não dá conta de novas situações que superem as situações conhecidas, "exigindo de uma busca, uma análise, uma contextualização, possíveis explicações, uma compreensão de suas origens, uma problematização, um diálogo, com outras perspectivas, uma apropriação de teorias sobre o problema, uma investigação, enfim" (Pimenta, 2005, p. 20). Dessa forma, o processo de valorização da pesquisa sobre a prática trouxe as bases para o que se denominou de professor pesquisador.

Para ilustrar suas ideias, Schön apresenta diferentes exemplos, de um banqueiro, um oftalmologista, um escritor e um professor. Apresentamos a seguir este último devido aos objetivos deste trabalho.

> Um professor habilidoso vê a dificuldade de um estudante na aprendizagem da leitura, não como um defeito da criança, mas como um defeito de sua própria instrução. Assim, deve encontrar um modo de explicar o que está criando as dificuldades para o aluno. Deve iniciar uma investigação experimental, nesse momento e ali, na sala. E, dado que as dificuldades da criança possam ser únicas, o professor não pode dar por certo que seu repertório de explicações será suficiente, embora esteja "na ponta da língua". Deve estar preparado para inventar novos métodos, e deve "se esforçar para desenvolver em si mesmo a habilidade para descobri-los" (Schön, 1998, p. 70).

Percebemos que, pelo exemplo dado, o que se espera do professor é que ele consiga investigar a sua prática, conforme nos apresenta Nóvoa (2017) no tópico 1.1, esteja aberto a questionar os seus próprios saberes e teorizar a partir de seu contexto local. Esse processo inicia-se quando o profissional se permite ficar confuso, experimentar a surpresa ou a perplexidade. Em sequência reflete sobre o fenômeno que se apresenta a sua frente e sobre suas compreensões iniciais, para posteriormente, realizar um experimento que serve para gerar uma nova compreensão e/ou uma mudança na situação.

Na visão de Schön (1998, p. 72), o profissional "não é dependente das categorias da teoria e das técnicas estabelecidas, mas constrói uma nova teoria de um caso único". Destacamos também que o autor chama a atenção para o fato de o profissional não agir como se não tivesse experiências anteriores importantes, mas como um observador atento das peculiaridades da situação que tem nas mãos.

Essa autonomia por parte do profissional rompe a hierarquia apresentada na racionalidade técnica permitindo que ele observe e atue em sua prática a fim de gerar mudanças e/ou novos significados às ações. Há ainda a possibilidade de uma réplica da ação,

pois o profissional escuta e analisa o resultado e ao apreciar o que está ouvindo e analisando reestrutura a situação uma vez mais.

Schön (1998) vai identificar todo esse processo como em espiral através das etapas de apreciação, ação e reapreciação. A seguir, apresentamos alguns possíveis passos de um processo de reflexão e avaliação de uma situação, porém o quadro serve apenas como uma ilustração da teoria que viemos discutindo e não como uma receita a ser seguida.

QUADRO 8: Processo de reflexão e avaliação de uma situação

1. O profissional ao se permitir estar confuso e/ou se surpreender com uma situação sente que pode encontrar uma solução.
2. Ele não pode saber, no momento da reestruturação, qual será a solução do problema, nem pode ter certeza de que o novo problema poderá se solucionar, ou seja, abre-se para incertezas.
3. Quando o profissional trata de solucionar o problema que estabeleceu, busca tanto compreender a situação como mudá-la. Passa então a observá-la e escutá-la com mais atenção.
4. Os movimentos realizados produzem alguns efeitos pretendidos ou não. Ele passa então a avaliar seu experimento (ação) estabelecendo se gosta das mudanças não intencionadas, ou se gosta do que pode fazer com elas.
5. A avaliação do experimento está baseada no sistema valorativo do profissional e leva em consideração suas experiências anteriores.
6. Através dos efeitos involuntários da ação, a situação é replicada. O profissional, refletindo sobre esta réplica, pode encontrar novos significados na situação que lhe conduzirão a uma nova reestruturação.
8. De este modo, o profissional avalia seu experimento de reestruturar a situação problemática não só mediante sua habilidade para resolver o novo problema que estabeleceu, mas mediante suas apreciações dos efeitos involuntários da ação, e especialmente por sua habilidade, na conversação com a situação, para criar um artefato que seja coerente e uma ideia que seja compreensível. Mas, o alcance da coerência não põe fim à indagação. Pelo contrário, o profissional também avalia a reestruturação para manter a pesquisa em marcha.

FONTE: Elaborado pelo autor a partir de Schön, 1998.

Ainda que o processo de reflexão e avaliação considere as experiências passadas, não se pode aplicar fielmente uma regra extraída de tais experiências, nem se pode assegurar que o profissional inventa uma descrição fora de tudo conhecido, sem nenhuma referência ao que já se sabe. Em outras palavras, "o profissional desenvolveu um repertório de exemplos, imagens, compreensões e atuações [... e] o repertório de um profissional inclui a totalidade de sua experiência num tanto que seja acessível para a compreensão e ação funcionando como um exemplo para o desconhecido" (Schön, 1998, p. 130 - 131).

Já discutimos essa ideia quando mencionamos o conceito de experiência de Dewey e o continuum da mesma, vemos uma vez mais, as influências desse primeiro autor nas ideias de

Donald Schon. Dessa forma, ao se deparar com a nova situação, situação surpresa, pode-se também agir como se agiu em outro caso desde que o profissional reflita sobre as semelhanças e diferenças entre ambas, tal processo permite ao autor reforçar que “a prática é um tipo de pesquisa” e “o saber e o fazer são inseparáveis” (Schön, 1998, p. 152).

1.5 Saberes docentes

Compreendido o conceito de experiência, como o processo reflexivo diante de uma situação problemática que se conecta a experiências anteriores influenciando experiências futuras, e compreendido também que a ação docente está direcionada à prática passamos a discussão sobre os saberes docentes. Para isso, concordamos com Tardif (2020, p. 255) e damos “a noção de “saber” um sentido amplo, que engloba os acontecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes, isto é, aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser”.

De igual maneira, Neto e Costa (2016, p. 86) especificam que para eles “o saber também toma um sentido mais amplo e o que é tido como competência pode estar associado à perspectiva mobilizadora do conjunto de saberes, e não apenas na mobilização do conhecimento ou de um conjunto de habilidades”. Ainda, de acordo com os autores:

> [...] a mobilização de todos os saberes podem ser equiparados às competências, se estas tiverem em sua concepção, não apenas a mobilização dos conhecimentos elaborados e práticos, mas que integre a dimensão da maneira de ser, se aproximando da compreensão ampla dos saberes para além dos conhecimentos, mas como compreendidos em saber, saber-ser e saber fazer (Neto; Costa, 2016, p. 86).

Dessa forma, já mencionamos as competências docentes a serem desenvolvidas nos cursos de licenciatura segundo a BNC-formação (quadro 01) e algumas habilidades práticas e sociocognitivas demandadas pelos letramentos (quadro 05) que aqui serão compreendidas como saberes docentes. No entanto, ressaltamos que nossa concepção de formação não corresponde a um rol de saberes determinados, com os quais, os professores interagem, mas sim na autonomia desses profissionais para refletir sobre tais saberes e criar novos a partir de suas práticas.

Nossa discussão toma as ideias de Maurice Tardif (2020) como referência por ser o autor que mais aparece nos trabalhos sobre este temática, num estado da arte realizado por Neto e Costa (2016) de 109 trabalhos ele foi referenciado em 90, sendo seu nome citado 4.667 vezes, ou seja, ele apareceu em 82,56% dos trabalhos pesquisados.

Tardif (2020) divide os saberes docentes em quatro categorias: saberes profissionais (saberes das ciências da educação e saberes pedagógicos), saberes curriculares, saberes disciplinares e saberes experienciais. Mais adiante, iremos abordar cada categoria elaborada, mas queremos chamar atenção para o fato de elas serem entendidas "como categorias de compreensão e interpretação da docência e, principalmente, como categorias de análise dos estudos de caso e de outros tipos de pesquisa" (Neto; Costa, 2016, p. 90) reforçando a importância desse autor para a área.

Além disso, o autor enfatiza a categoria de saberes experienciais destacando a relevância dos mesmos, sendo este mais um dos argumentos que reforça a escolha desse autor para compor nossa pesquisa. Tardif (2020, p. 255) chama de epistemologia da prática profissional "o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas" e acrescenta que:

> A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (Tardif, 2020, p. 256).

Essa epistemologia da prática profissional acarreta em algumas consequências teóricas e metodológicas nas pesquisas universitárias, como por exemplo, o fato dela propor uma volta à realidade docente e de seus saberes em contexto real de atuação e também de não se confundir os saberes docentes com os conhecimentos docentes transmitidos pela universidade durante o curso de licenciatura.

Outro ponto importante desta epistemologia é a concepção de que os professores possuem e produzem saberes sendo estes importantes para sua identidade profissional e merecendo maior destaque nas pesquisas. Sobre isso o autor menciona que "um dos maiores problemas da pesquisa em ciências da educação é o de abordar o estudo do ensino de um ponto de vista normativo, o que significa afirmar que os pesquisadores se interessam muito mais pelo que os professores deveriam ser, fazer, saber do que pelo que eles são, fazem e sabem realmente" (Tardif, 2020, p. 259).

Para Tardif (2020), o saber dos professores é social devido a cinco motivos, são eles: a) é partilhado por um grupo de sujeitos (professores) que tiveram uma formação superior e trabalham numa mesma instituição e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis; b) é legitimado por um sistema - universidade, administração escolar, sindicato,

associações, grupos científicos etc. - que define via negociações em grupos o saber dos professores; c) trabalha com objetos sociais (alunos) a partir de práticas sociais; d) seus saberes e suas formas de ensinar evoluem com o tempo segundo as mudanças ocorridas socialmente; e) pode ser adquirido no contexto de uma "socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho" (p. 14). Assim:

> Noutras palavras, o saber dos professores não é um conjunto de conteúdos cognitivos definidos de uma vez por todas, mas um processo em construção ao longo de uma carreira profissional na qual o professor aprende progressivamente a dominar seu ambiente de trabalho, ao mesmo tempo em que se insere nele e o interioriza por meio de regras de ação que se tornam parte integrante de sua "consciência prática" (Tardif, 2020, p. 14).

Se até aqui o autor apresentou o lado social dos saberes docentes, vale ressaltar também que eles são ao mesmo tempo saberes individuais, pois antes de começarem a ensinar, os professores passaram sua infância e adolescência em seu futuro local de trabalho, a escola, e tal "imersão é necessariamente formadora, pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício do professor, bem como sobre o que é ser aluno" (idem; 2020, p. 20).

Julgamos que o mesmo ocorre nos cursos de licenciatura, retomando a ideia de Gatti (2016, p. 168), onde "as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores e, na sequência, de seus alunos" e estendemos tal compreensão para a participação nos CLDPs durante a graduação.

Nesse sentido, Diniz-Pereira (2015, p. 148) faz um importante alerta: "quando as condições do trabalho docente são muito ruins, torna-se praticamente impossível se conceber a escola como um local de produção de conhecimentos e de saberes. O professor, nessas condições, torna-se um mero "dador de aulas"; um mero "tarefeiro"", conforme já mencionamos. Percebemos, então, o que apresentamos anteriormente sobre experiências deseducativas, pois o simples fato de estar em sala de aula sem refletir sua prática, principalmente, quando o que se tem é a criação de uma rotina, não se caracteriza como a produção de saberes.

Assim, entendemos que os saberes docentes são plurais e surgem da junção de saberes oriundos da experiência prévia como estudantes, da formação universitária e das disciplinas

que ela comporta, da formação profissional e dos currículos escolares. Segundo Tardif (2020, p. 36):

> A relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos. Sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações. Pode-se definir o saber docente como um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais.

Corroborando com a ideia de Tardif, Pimenta (2005) expressa que "professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas" (p. 18). Nesse sentido, Tardif (2020) propõe um quadro para identificar e classificar os saberes dos professores, conforme apresentamos a seguir:

QUADRO 9: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	**Fontes sociais de aquisição**	**Modos de integração no trabalho docente**
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato etc.	Pela história de vida e pela socialização primária.
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais.
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério.	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores.
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho.	A utilização das "ferramentas" dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização de "ferramentas" de trabalho e sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola.	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

FONTE: Tardif, 2020, p. 63.

O quadro retoma o que viemos discutindo sobre os saberes dos professores e apresenta as diferentes fontes de tais conhecimentos, destacando sua história de vida individual (família e escolarização), sua formação como professor em instituições específicas (universidade, cursos e estágios) e sua experiência na profissão (trabalho em sala de aula e na escola). Dessa forma, entendemos que "um professor não possui habitualmente, uma só e única "concepção" de sua prática, em função, ao mesmo tempo, de sua realidade cotidiana e biográfica e de suas necessidades, recursos e limitações" (Tardif, 2020, p. 65).

Para Tardif (2020) uma questão que se coloca é o fato de que grande parte dos saberes provenientes da formação escolar permanece forte e estável através do tempo, ou seja "os alunos passam através da formação inicial para o magistério sem modificar substancialmente suas crenças anteriores a respeito do ensino" (idem, p. 69) demonstrando a necessidade de se questionar a formação ofertada em nível superior e de apresentar diferentes realidades aos professores em formação para além do estágio de docência.

Assim, se por um lado, as experiências familiares e escolares dimensionam e influenciam as ações de jovens professores, por outro, tal fato reforça a necessidade de se estudar suas experiências educativas e deseducativas (Dewey, 1979a) e confrontá-las colocando os futuros professores para refletirem sobre as mesmas ao mesmo tempo em que buscam construir novas experiências. A seguir apresentamos um segundo quadro proposto por Tardif (2020) com as categorias dos saberes docentes:

QUADRO 10: Diferentes saberes docentes

Saberes	**Origens e definição**
Saberes profissionais	Saberes da ciência da educação: conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.
	Saberes pedagógicos: apresentam-se como doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem sistemas de representação e orientação da atividade educativa.
Saberes disciplinares	Correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe nossa sociedade, tais como se encontram hoje interligados nas universidades, sob a forma de disciplinas.
Saberes curriculares	Correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para cultura erudita.
Saberes experienciais	Brotam da experiência e são por ela validados. Eles se incorporam à experiência individual e coletiva sob a forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser.

FONTE: Adaptado de Tardif, 2020, p. 36 -39.

Em suma, pela leitura do quadro percebemos que o professor possui diversos saberes e que um professor "ideal" precisaria ter o conhecimento da matéria que leciona (disciplina) ofertado pelo ensino superior, dos programas (currículo), conhecimentos relativos às ciências

da educação e pedagógicos e conhecimentos oriundos de reflexões de sua prática. Dias e André (2016, p. 202) reforçam que:

> [...] os professores desenvolvem certos saberes, para melhor se adaptarem às suas condições de trabalho. Vimos que para além dos saberes da formação profissional, dos saberes disciplinares e dos saberes curriculares, os professores desenvolvem uma série de saberes práticos, derivados da sua experiência que se situam ao nível do "saber fazer" e "saber ser".

Outro ponto importante a ser mencionado é que o corpo docente não é responsável pela seleção dos saberes que a escola e a universidade transmitem, o que lhes dá um caráter de técnicos executores de saberes. Portanto, os saberes curriculares e disciplinares são exteriores em relação à prática docente, ou seja, "eles aparecem como produtos que já se encontram consideravelmente determinados em sua forma e conteúdo, produtos oriundos da tradição cultural e dos grupos produtores de saberes sociais incorporados à prática docente [...]" (Tardif, 2020, p. 40).

Vemos aqui a importância da criação de escolas de formação ou de terceiros espaços de formação docente, conforme já apresentamos, e da discussão sobre a não adoção de métodos de ensino prontos para que haja a valorização dos saberes dos professores. Ainda que Tardif não mencione (de forma explícita) em seu trabalho o professor como pesquisador de sua prática, avaliamos tal prática como coerente com as ideias aqui defendidas, principalmente, como meio de objetivação e como um processo de reflexão e validação de seus saberes[16].

Corroborando a esta temática, Cardoso, Del Pino e Dorneles (2012, p. 10) ao discutirem sobre os saberes docentes mencionam que "faz-se necessário, então, que o saber dos professores, esse saber que é da prática e produzido e ressignificado por meio da prática, seja estudado, divulgado e validado pelos pesquisadores das ciências da educação e também pelos próprios professores". Sobre esse tema, Pimenta (2005) destaca que:

> [...] espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente irem construindo seus saberes-fazeres docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de *investigar a própria atividade* para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-

[16] Correia (2016) a partir das ideias de Tardif (2002) e de Gauthier et. al (1998) destaca a pesquisa como um quinto saber docente. Indicamos a leitura do trabalho para maiores detalhes, aqui exploraremos a pesquisa como um componente importante para a formação de professores e coerente com o que se propõe em todo nosso aporte teórico, principalmente, como meio de sistematização da experiência docente.

> fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores (p. 18, grifos nossos).

Tanto se dá a importância dessas reflexões que Tardif (2020), aborda um pouco mais detalhadamente os saberes experienciais por comporem "um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões" (idem, p. 49). Segundo esse autor, os docentes possuem três objetos que caracterizam as condições da profissão, são eles: "a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas" (p. 50). O autor ainda menciona que da relação entre esses três objetos-condições é que se estabelece ora uma defasagem ora uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação universitária.

A distância entre esses saberes será entendida como um "choque" durante os primeiros anos de ensino, em alguns provocará a rejeição de sua formação anterior, em outros uma reavaliação e a compreensão de que alguns cursos foram úteis e outros não, e finalmente, para outros um julgamento mais relativo sobre até onde a formação pode contribuir (Tardif, 2020). Além disso, o autor enfatiza que "é no início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental" (idem, p. 51) e que "os saberes docentes obedecem, portanto, a uma hierarquia: seu valor depende das dificuldades que apresentam em relação à prática" (idem, p. 52).

Ainda sobre os saberes experienciais, o autor reforça que é através da relação com os pares que eles adquirem uma certa objetividade, uma vez que, "as certezas subjetivas devem ser, então, sistematizadas a fim de se transformarem num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e fornecer uma resposta a seus problemas" (p. 52). E elas não são compartilhadas apenas no contexto formal, mas "cotidianamente, os professores partilham seus saberes uns com os outros através do material didático, dos "macetes", dos modos de fazer, dos modos de organizar a sala de aula, etc.". (idem, p. 53, grifos no original). Segundo Diniz-Pereira (2015, p. 150):

> [...] os saberes da experiência ou da prática são aqueles adquiridos e consolidados por intermédio da prática cotidiana da profissão docente e que não provêm dos cursos de formação ou currículos. A troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registrado.

Assim, a relação dos professores mais novos com os mais experientes, com os colegas que se trabalha diariamente, a realização de projetos pedagógicos de tempo mais longo, a formação dos estagiários e de professores iniciantes são situações que permitem objetivar o saber da experiência (Tardif, 2020). Ademais, “a experiência provoca, assim, um efeito de retomada crítica (*retroalimentação*) dos saberes adquiridos antes ou fora da prática profissional” (idem, p. 53, grifos no original).

Dias e André (2016, p. 197), ao pensarem nos saberes docentes e a formação de professores, apontam quatro mudanças fundamentais a serem introduzidas nos cursos de licenciatura, são elas:

> 1. os pesquisadores universitários devem começar a trabalhar nas escolas e a realizar pesquisas em colaboração com os professores de forma a construírem um repertório de saberes;
> 2. é necessário criar dispositivos de formação, de ação e de pesquisa que sejam úteis para os professores;
> 3. é preciso quebrar a lógica disciplinar nos cursos de formação de professores de forma a que seja possível impedir a fragmentação dos saberes e a criação de equipes de formação pluricategoriais;
> 4. os professores universitários devem começar a realizar pesquisas e reflexões sobre as suas próprias práticas;

Tais pontos vão ao encontro das ideias de Nóvoa (2017; 2019a) e de Zeichner (2010) ao mencionarem a necessidade de se criar um terceiro espaço para a formação de professores. Ademais, afirmamos que o terceiro e quarto ponto sustentam as propostas que viemos aqui discutindo sobre saberes docentes, uma vez que, os professores em formação ao presenciarem práticas de interdisciplinaridade e de pesquisa possuirão modelos que poderão influir em sua formação.

Dias e André (2016, p. 204) ainda apresentam três ideias que corroboram com o exposto, a primeira de que “seria importante levar para a escola outras técnicas já estudadas ao nível teórico”, a segunda de que continuamos a ter a mesma prática repetitiva que tínhamos há anos, ou seja, houve pouca mudança e a consequência disso é que os nossos estudantes irão, provavelmente, reproduzir os modelos que estão a receber no ensino superior e a terceira ideia reforça que nossa prática não corresponde às reflexões teóricas que propomos.

Em outras palavras, para Dias e André (2016, p. 204) ao partir “dos saberes docentes pode-se efectuar uma melhor articulação entre a teoria e a prática, porque saberemos como é que os professores estão a trabalhar e o que é necessário tomar, propriamente, como objeto de estudo ao nível teórico”. A seguir, passamos a contextualização desta pesquisa para em seguida discutir os dados coletados no questionário e nas entrevistas.

II. CONTEXTUALIZAÇÃO DA PESQUISA E ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Para a construção deste capítulo, optamos por discutir o conceito de curricularização da extensão universitária como um marco importante para a formação inicial de professores, em seguida, detalhamos cada os três Centros de Línguas e trazemos dados do encontro anual organizado por eles. Ainda neste capítulo, apresentamos nossa concepção de pesquisa qualitativa, os instrumentos de coleta de dados e o método de análise empregado.

2.1 Curricularização da extensão universitária

Iniciamos esta seção com a afirmação de Jimenez *et al* (2023) "vivemos a década da extensão!". E vivemos tal década devido ao *boom* que a extensão universitária teve devido a diferentes decretos, resoluções, fóruns entre outras ações que discutiam sua relevância na formação dos profissionais. Durante nosso trabalho de mestrado (Rezende Jr, 2020) já abordamos as diferentes resoluções, existentes até aquele momento, dos Centros de Línguas da Unesp e aqui aprofundamos um pouco essa temática.

Em Rezende Jr (2020) o objetivo era dialogar com os professores egressos da área de espanhol e por ser o primeiro trabalho em nível de pós-graduação cujo objeto era o Centro de Línguas da Unesp de Assis, optamos por descrever o projeto, seus espaços físicos, distribuição de salas, horários e deixamos de abordar a curricularização da extensão universitária.

Por um lado, pelo fato de as universidades terem até 2021 para se adequarem às exigências do Plano Nacional de Educação (PNE), prazo que foi prorrogado até o final de 2022, devido à pandemia da Covid-19; por outro lado, por estarmos iniciando algumas discussões de como os Centro de Línguas iriam compor a carga horária curricular obrigatória. Dessa forma, trazemos alguns fatos importantes e uma caracterização das ações realizadas pela Unesp, a fim de curricularizar a extensão e o papel que o Centro de Línguas desempenha nesse processo[17].

Historicamente, desde a criação das escolas superiores no período do império observam-se nuances do pensamento extensionista, embora não se abordasse de forma sistematizada. Segundo Bezerra, Sousa e Colares (2022, p. 02) encontram-se "registros de atividades de

[17] Embora não seja o nosso objetivo discutir a história da extensão universitária nas universidades brasileiras, tampouco, aprofundar no processo de curricularização previsto pelo PNE 2014 – 2024, necessitamos mencionar alguns fatos a fim de contextualizar nossa pesquisa, principalmente, pelos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores serem uma das ações previstas pela Unesp para alcançar a meta de 10% dos créditos curriculares nos cursos de Letras.

extensão desde 1911, ainda que baseadas na prestação de serviços", e sua primeira menção aparece no Estatuto da Universidade Brasileira, em 1931.

Jimenez *et al* (2023, p. 06) aponta que "a extensão apareceu no Art. 35, alínea "a", com a previsão de "cursos de extensão universitária, destinados a prolongar, em benefício colletivo, a atividade techina e scientifica dos institutos universitários". Essa menção à extensão demonstra o caráter assistencialista que ela possuía na época e que continuou na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, quando esta menciona que a extensão é uma das modalidades de cursos que poderiam ser ministrados nos estabelecimentos de ensino superior. Em continuidade:

> No final dos anos 1970 e início de 1980, ressurgiram vários movimentos populares e organizações não-governamentais e sindicais que deram nova vida à extensão universitária por meio de práticas extensionistas diversas, como eventos culturais e cursos de aperfeiçoamento, venda e prestação de serviços e projetos de ação comunitária. Tais ações foram fortalecidas com a criação do Fórum Nacional de Pró-Reitores de Extensão das Universidades Públicas Brasileiras (FORPROEX), em novembro de 1987, acontecimento decisivo para o avanço que se deu depois da Constituição de 1988, que "consagrou o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Artigo 207) e da LDB de 1996 (Lei no 9.394/96), que estabeleceu a extensão universitária como uma das finalidades da universidade (Artigo 43)." (Gadotti, 2017, p. 02 *apud* Bezerra, Sousa e Colares, 2022, p. 07).

No excerto, percebemos que a extensão universitária passa a ocupar um lugar de maior importância, principalmente, na Constituição Federal a partir do princípio da indissociabilidade entre ensino – pesquisa – extensão, fato que garante isonomia à extensão universitária. A constituição também previa o estabelecimento do PNE que aconteceu por meio da Lei nº 10.172/2001.

O PNE 2001 – 2010 estabelece que "no mínimo, 10% do total de créditos exigidos para a graduação no ensino superior no país será reservado para a atuação dos estudantes em ações extensionistas" (Meta 23). Apesar da existência dessa meta, as instituições de ensino superior não a cumpriram e foi com a promulgação do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, o qual na meta 12.7 prevê que 10% da carga curricular dos cursos de graduação devem ser realizados em atividades de extensão universitária, mas, principalmente, com a resolução emitida pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 7/2018 que estabeleceu as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regulamentou a Meta 12.7 que se iniciou a discussão sobre a curricularização da extensão.

Sobre esses documentos, Jimenez *et al* (2023) discute que foi a partir do PNE 2014 – 2024 que diferentes universidades iniciaram o processo de curricularização das atividades de

extensão[18]. Além disso, a definição de extensão não constava em nenhum dos documentos anteriores mencionados, constava apenas nas normativas de cada universidade e nas publicações do FORPROEX; foi na Resolução CNE nº 7/2018 que o termo extensão foi definido como:

> Art. 3º A Extensão na Educação Superior Brasileira é atividade que se integra à matriz curricular e à organização da pesquisa, constituindo- se em processo interdisciplinar, político educacional, cultural, científico, tecnológico, que promove a interação transformadora entre as instituições de ensino superior e os outros setores da sociedade, por meio da produção e da aplicação do conhecimento, em articulação permanente com o ensino e a pesquisa (CNE, 2018, p. 01).

Na definição apresentada, notamos a ênfase na extensão como um dos tripés das universidades, bem como o poder transformador das atividades extensionistas ao aproximarem o ensino superior a outros setores, em nosso caso, da formação inicial de professores de línguas às escolas e centro de idiomas. Concordamos com Arienti (2023) sobre como a definição do CNE permite um amplo espaço para diversas atividades de extensão, algo positivo tendo em vista que há vários meios e ações de se fazer a interação entre a sociedade e universidade.

Já Bezerra, Sousa e Colares (2022) destacam que a resolução fornece apenas diretrizes gerais para a curricularização da extensão, de modo a não interferir na autonomia das universidades, e que o modo como cada instituição integrará tais ações no seu currículo pode corroborar ou não com uma depreciação da extensão em relação ao ensino e à pesquisa. Ainda segundo os autores, "é imperativo encontrar meios de envolver docentes, discentes, técnicos e gestores na proposição de critérios institucionais que favoreçam a concepção acadêmica de extensão e fujam do viés assistencialista e de prestação de serviços em prol do compromisso e da materialidade da extensão universitária brasileira" (idem, 2023, p. 10).

Arienti (2023, p. 169) também expressa tal preocupação, pois segundo o autor "há uma distância entre intenção e gesto, entre abstrato e concreto, entre proposição legal e efetiva implementação, por isto a preocupação". Pensando nisso, o autor irá apresentar em seu trabalho seis características da extensão universitária e seis possíveis problemas para a implementação da sua curricularização. No quadro a seguir, apresentamos as seis primeiras:

[18] Os autores apresentam as normativas organizadas pelas universidades e disponibilizadas pela Rede Nacional de Extensão (RENEX) neste link: https://drive.google.com/drive/folders/1frPSFZEs2s1e3eHYlCWXLBEBAYqhNHBt.

QUADRO 11: Caracterização da extensão universitária

Caracterização da Extensão Universitária	
1- Com e para a comunidade não universitária e acadêmica:	Busca constante da interação dialógica entre a comunidade acadêmica com os grupos sociais. A partir do diálogo, quando se apresenta as proposições iniciais do projeto e quando se ouve as demandas dos grupos sociais, começa a vivência e experiência e aprendizado da extensão.
2- Extensão como ação geradora de resultados para a comunidade e conhecimento para estudantes:	As ações de extensão universitária podem ajudar a melhorar uma comunidade, mas seus impactos são restritos aquela comunidade e ao local da ação. Não são políticas sociais. Atividades de extensão devem ter, assim se espera, um impacto positivo para a comunidade em foco. De um lado, não tem abrangência, como as políticas sociais devem ter, de outro lado devem ter um impacto positivo para a comunidade.
3- Professores como proponentes, estudantes como realizadores junto à comunidade:	Terceira característica, e fundamental para a curricularização da extensão e que vale a pena ser ressaltada: a atividade de extensão é para ser desenvolvida e realizada por estudantes. Os professores são proponentes iniciais de um programa ou projeto, definem o objetivo e a metodologia das ações. A implementação deve ser feita por equipe participante, que envolve além do professor proponente, servidores, estudantes e membros da comunidade.
4- Aprendizagem bidirecional: do estudante para a comunidade, da comunidade para os estudantes:	Extensão universitária é muito mais do que levar, transmitir, aplicar um conhecimento em uma comunidade. Ela necessita do diálogo com a comunidade, o conhecimento pelo diálogo deve ser bidirecional. Estudantes podem e devem levar seus conhecimentos para a comunidade. Mas devem também receber novos conhecimentos. Cabe ao professor fazer a integração com o ensino e com a pesquisa.
5- Extensão como complementar, e não paralela e competitiva, com ensino e pesquisa:	A extensão deve ser complementar ao ensino e pesquisa na formação do estudante, ampliando esta formação com período de experiência e vivência com comunidades, como uma forma de aumentar seu contato, visualização de problemas e carências e entendimento de demandas de grupos sociais e diálogo na proposição de soluções e ações. Para o estudante, a atividade de extensão deve ser apresentada não como uma atividade paralela às demais tarefas das disciplinas, mas sim como uma nova forma de aprendizagem e também como um incentivo para o estudo.
6- Relações bidirecionais entre ensino-extensão e pesquisa-extensão:	Em complemento a quinta característica, as relações entre ensino e extensão e pesquisa e extensão são também bidirecionais. O ensino de teorias gerais e análises de casos históricos devem ser um referencial inicial para que haja a proposição de uma atividade de extensão. No entanto, o contato com a comunidade pode levar a sucessivas modificações no objetivo e método do projeto. É no diálogo com os agentes da comunidade que se entende melhor a condição e situação específica da comunidade que vive, por sua vez, problemas sociais e tem demandas específicas.

FONTE: Elaborado a partir de Arienti, 2023.

Na leitura do quadro, reconhecemos algumas das ideias apresentadas no primeiro capítulo sobre um terceiro espaço de formação docente que una a universidade à realidade social (Zeichner, 2010; Nóvoa, 2019), o valor da experiência educativa como propulsora a

novas aprendizagens (Dewey, 1979) e dos saberes experienciais na formação profissional (Tardif, 2020). No tópico 3.7., voltaremos a este quadro para discutir uma possível aproximação dos CLDPs da Unesp aos Centros de Estudos de Línguas (CEL) do estado de São Paulo.

Na extensão, o estudante de graduação assume um papel ativo, sendo ele o responsável pelo funcionamento dos projetos, porém, destacamos que ao professor universitário cabe o papel de avaliar "não apenas os objetivos alcançados, que podem ser parciais, mas principalmente do aprendizado e, principalmente, da complementação na formação do estudante com o ensino e a pesquisa" (Arienti, 2023, 175).

A perspectiva é de que ao longo da realização das ações extensionistas haja mudanças dos objetivos, adaptações à realidade e a demanda dos participantes e que estas sejam realizadas pelos estudantes universitários em diálogo com a comunidade e sob a orientação do professor universitário, promovendo discussões e fomentando a pesquisa. No entanto, na realização dessas atividades possíveis problemas podem aparecer; a fim de auxiliar aos cursos de graduação na implementação da curricularização da extensão, Arienti (2023) propõe algumas reflexões dispostas no quadro a seguir:

QUADRO 12: Possíveis problemas para a implementação da curricularização da extensão

Possíveis problemas para a implementação da curricularização da extensão	
1 - De episódico para sistemático:	Trata-se, portanto, de um grande salto de transformar uma atividade marginal, no sentido de estar na margem quantitativa, em massificada, no sentido de envolver a participação da totalidade dos alunos de graduação. Portanto, temos, primeiro, que nos preocupar com relatos das primeiras experiências que envolvam uma boa quantidade de estudantes, para que se aproximem dos objetivos. Em seguida, deve-se avaliar as experiências e continuar perseguindo os objetivos, enriquecido das críticas às primeiras experiências.
2- Mudança na hegemonia do modelo Capes:	É sabido que, pelos critérios de avaliação da CAPES, há uma valorização maior para o ensino de pós-graduação e para a publicação de pesquisa do que para a graduação e suas atividades de ensino e extensão. Neste modelo CAPES houve elevação da excelência da universidade, mas houve também mais o efeito gangorra entre as atividades do tripé ensino, pesquisa e extensão do que o efeito maré alta. Infelizmente, nem todos os barcos se ergueram, houve deterioração na qualidade da graduação, com seus índices de reprovação, abandono e jubilação elevados, e uma desatenção e mesmo desvalorização para a extensão não remunerada.
3-Proposição de cima para baixo, mas implementação de baixo para cima:	Para a efetiva e eficiente ampliação da extensão são necessários mais do que artigo na Constituição, meta no PNE e a repetição de um jargão "a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão", e a doutrinação de uma visão progressista de educação. Precisará de um convencimento da maioria dos professores de que a extensão faz parte, contribui e melhora a formação do estudante e é complementar ao ensino e à pesquisa.

4- Da torre de marfim ao abraço com a sociedade:	Com a curricularização da extensão, a universidade terá de ir ao encontro da sociedade não somente para apresentar ideias, conhecimentos e propostas, o que já faz com as atividades de ensino e pesquisa, mas também realizar atividades, ter ações conjuntas, ter uma comunicação com grupos sociais. A comunidade universitária está mais acostumada dialogar entre seus pares, isto é, entre professores, funcionários e alunos, o que é uma conversa intra-muros. A Torre de Marfim terá que abrir suas portas e abraçar a sociedade. Terá, com a implementação da curricularização da extensão, de procurar e encontrar novos interlocutores, qual seja, grupos sociais.
5- De passivos para ativos - professores e estudantes:	Para haver a massificação da extensão precisa haver uma oferta ampla, em termos quantitativos e de diversidade, de atividades de extensão que contem com o envolvimento, participação e ação dos estudantes. Os professores terão que aumentar a oferta de programas e projetos de extensão. Mais uma vez, isto vai precisar de um grande esforço para uma transformação quantitativa e qualitativa.
6- Da proposta à operacionalização - financiamento, mobilidade, tempo, segurança e responsabilidade:	O principal problema operacional é que os alunos terão que sair do campus, terão novas rotas, mais despesas, mais tarefas para realizar em menos tempo, terão que compartilhar tarefas das disciplinas com tarefas da atividade de extensão, com o agravante que estas não serão no mesmo local, isto é, no campus. Há problemas de mobilidade, de tempo e de dinheiro para os estudantes. Estranho também não haver a preocupação com o aluno matriculado no turno noturno. Qual o tempo deste aluno? Apesar da diversidade de situações individuais, o normal, a média e a própria expectativa do aluno que escolhe o turno noturno no vestibular é ter tempo de trabalhar uma jornada de 8 horas e estudar à noite. Outra questão delicada é a segurança dos alunos. Temos responsabilidade com a segurança dos alunos quando estão nos campi. Na atividade de extensão, o aluno estará fora dos campi mas realizando uma atividade acadêmica, portanto somos, como professores coordenadores de projeto de extensão, responsáveis pelos alunos participantes. No mínimo, os alunos devem ser amparados por apólice de seguro de vida quando de realização de atividades de extensão.

FONTE: Elaborado a partir de Arienti, 2023.

Sobre o primeiro possível problema apresentado pelo autor, identificamos que a compreensão dos CLDPs como um programa extensionista consolidado nas unidades universitárias da Unesp que ofertam licenciatura em Letras, com resoluções próprias e grande experiência desde seu início (Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis, início em 2010, Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara, início em 2014, e Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto, início em 2014) são um exemplo de projeto a ser avaliado como um modelo para novas ações.

O autor traz reflexões pertinentes que vão desde uma mudança necessária no modelo de avaliação da CAPES, até questões operacionais relacionadas a custos de transporte, oportunizar a participação dos estudantes dos cursos noturnos e reforça a necessidade da

universidade descer de sua “torre de marfim” e abraçar a realidade para aprender e ensinar dela e com ela.

Na Unesp, a resolução 41/2021 dispõe sobre a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da universidade, entre as atividades entendidas pelo documento como extensão encontram-se as seguintes modalidades: “I - programas; II - projetos; III - cursos e oficinas; IV - eventos; V - prestação de serviços” (Unesp, 2021a, artigo 6º). Além desse documento norteador, foi divulgado no mesmo ano um guia de curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação (Unesp, 2021b).

Sobre a resolução 41/2021, há duas características que consideramos importantes, a primeira mencionada no artigo 9º - “As Atividades Curriculares de Extensão Universitária poderão ser realizadas em parceria com cursos e Unidades da Unesp e/ou com outras Instituições de Ensino Superior, de modo que estimulem a mobilidade interinstitucional de estudantes e docentes, desde que previstas no Projeto Político-pedagógico” (UNESP, 2021a). Esse artigo vai ao encontro às ideias de Ariante (2023) e pelos Centros de Línguas manterem um diálogo com os Centros dos outros campi percebemos que ele cumpre satisfatoriamente essa troca de experiências, como demonstra a realização do evento anual realizado de forma itinerante conforme abordaremos mais adiante, e destaca uma postura bidirecional em relação à pesquisa e ao ensino.

A segunda característica encontra-se no parágrafo único do 11º artigo – “a carga horária cumprida pelos estudantes como ouvintes e/ou participantes em cursos, oficinas e eventos não poderá ser creditada como Atividade Curricular de Extensão Universitária” (Unesp, 2021a). Nele, vemos como a universidade pressupõe a extensão como a participação ativa do estudante universitário, interagindo com a comunidade e auxiliando na construção das atividades propostas.

Indicamos a leitura completa da resolução e do guia de curricularização, como já mencionamos uma discussão mais aprofundada sobre o tema foge ao objetivo do trabalho, mas destacamos as principais medidas nacionais que contribuíram para este *boom* da extensão universitária, principalmente, sua valorização e reforçamos o papel dos Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores como um espaço propício para a realização de atividades junto à comunidade, desenvolvimento de pesquisas e que possui grande potencial de diálogo com o ensino conforme se está fazendo, por exemplo, no campus de Assis com cursos de 30h vinculados ao currículo do curso de Letras sobre as experiências dos estudantes participantes do CLDP. A seguir, vamos detalhar cada Centro de Línguas, suas principais ações e o evento organizado conjuntamente entre os diferentes Centros.

2.2 Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDPs)

Trata-se de uma ação de extensão universitária consolidada nas unidades universitárias que oferecem o curso de licenciatura em Letras (Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Assis, Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara e Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas do Campus de São José do Rio Preto) com o objetivo de proporcionar à comunidade unespiana, estudantes universitários, funcionários técnico-administrativo e docentes, bem como à comunidade externa ao campus, com idade mínima de quinze anos, o acesso democrático às línguas, às culturas, à comunicação intercultural e ao intercâmbio com outros países, por meio da oferta de cursos de línguas. Além disso:

> Os Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores são, prioritariamente, espaços de Extensão Universitária, articulados ao Ensino e à Pesquisa, envolvidos com o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, incluindo o Português como Língua Estrangeira (PLE), por meio de cursos e outras atividades pedagógicas dirigidas ao público externo à Universidade, facultada a participação de alunos de graduação ou de pós-graduação e de servidores docentes ou técnico-administrativos da Unesp (Unesp, 2018, artigo 1º).

Os CLDPs são vinculados também ao departamento de ensino e à Pró-reitoria de extensão universitária da universidade, possuem a resolução nº 12 de março de 2018 que "dispõe sobre criação, objetivos e diretrizes de Centros de Línguas e Desenvolvimento de Professores vinculados à Pró-reitoria de Extensão Universitária da Unesp e em consonância com a Política de Idiomas da Unesp" (Unesp, 2018)[19]. Entre seus objetivos encontram-se:

> I - auxiliar a formação acadêmica e científica, em nível de graduação, de alunos dos cursos de Licenciatura em Letras, articulando ensino e pesquisa com a extensão;
>
> II - constituir-se em espaço de observação e pesquisa sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras com suas respectivas culturas e literaturas, os quais envolvam a interação dialógica com os participantes dos estudos;
>
> III - apoiar as Pró-reitorias de Graduação, Pós-graduação, Pesquisa e AREX em ações de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, envolvendo estudantes e pesquisadores do país e do exterior;
>
> IV - aplicar testes de proficiência em línguas para fins internos da Universidade;

[19] Precisamos aclarar duas informações que aparecem em todo o corpo do texto, primeiro que em diferentes momentos nos referimos ao CLDP como um projeto de extensão e não uma ação extensionista, essa escolha se deu em grande parte pela aceitação do termo "projeto" na literatura especializada. A diferença na Unesp entre ação e projeto é que a primeira é contínua, possui resolução e editais específicos de verbas como é o caso dos CLDPs; já o segundo é esporádico / não contínuo e depende da verba destinada a extensão universitária da Unesp de modo geral. O segundo ponto é que mesmo sendo uma ação consolidada o recebimento da verba para a manutenção do projeto e o pagamento das bolsas de auxílio aos licenciandos depende da prestação de contas que é realizada junto à Pró-reitoria da Unesp, situação que justifica a realização de diferentes oficinas e cursos durante o momento de pandemia e a qual nos opomos.

> V - fornecer aos alunos cursistas material prático e informações úteis para o desenvolvimento de suas habilidades linguístico-comunicativas;
>
> VI - articular e dar apoio a outras ações relacionadas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras previstas na Política de Idiomas da Unesp (Unesp, 2018, artigo 4º).

Os objetivos do projeto, as mudanças de resoluções e financiamento foram discutidos por Rezende Jr (2020) de forma mais intensa, por isso, apresentamos os objetivos de forma a guiar ao leitor na compreensão do que seja o CLDP e não tecemos comentários sobre os mesmos. A seguir, passamos a apresentação de cada CLDP:

a) Araraquara (https://www.fclar.unesp.br/#!/centrodelinguas)

O CLDP da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, campus de Araraquara, iniciou suas atividades no ano de 2014, utiliza as salas de aula e os laboratórios de informática junto ao curso de Letras e atualmente possui uma secretaria para o projeto inaugurada em 2023.

O projeto oferta aulas de alemão, espanhol, francês, inglês, japonês, libras e português como língua estrangeira para a comunidade unespiana (interna) e externa ao campus, a partir do 1º ano do ensino médio. Atualmente, o projeto conta com bolsas de extensão divididas entre os licenciados participantes, segundo sua página *web*, eles "atuam, sob a supervisão de professores orientadores em suas respectivas línguas, nas fases de planejamento de cursos, elaboração de materiais didáticos e instrumentos de avaliação".

O CLDP-FCLAR possui duas docentes como coordenadoras gerais do projeto que desempenham concomitantemente a função de coordenadoras de área e mais quatro professoras coordenadoras de áreas. Há uma média de 20 estudantes participantes, sendo que alguns são licenciandos do curso de Letras em sua formação inicial, alguns estudantes de pós-graduação, em nível de mestrado e doutorado, e um auxiliar administrativo.

As aulas são ofertadas no período vespertino, contra turno das aulas do curso de Letras, e o professor-bolsista atua sozinho em uma ou mais de uma turma, podendo ser turmas do mesmo nível ou níveis diferentes. Semestralmente, o projeto divulga as turmas com inscrições abertas junto do nome do professor responsável, do bolsista, o número de vagas e o horário das aulas.

Entre os níveis ofertados em cada língua estão o básico I, básico II, pré-intermediário I, pré-intermediário II e intermediário I, com exceção da área de português como língua estrangeira que adota a nomenclatura conforme o quadro comum europeu, A1, A2, B1 e B2.

Vale destacar que cada curso é ofertado semestralmente com dois encontros de uma hora e meia por semana totalizando 36 horas.

Ao ofertar uma turma, cada nível apresenta o objetivo do curso bem como seu conteúdo programático , conforme pode ser consultado em sua página *web*. Por fim, sobre as aulas, há a cobrança de uma taxa por curso no valor de cinquenta reais para estudantes da Unesp e de setenta e cinco reais para a comunidade externa à faculdade. Além das aulas, o CLDP-FCLAR possui dois grupos de pesquisa vinculados a ele e uma revista acadêmica.

O primeiro é o Grupo de Pesquisa em Ensino e Aprendizagem em Língua Estrangeira que como o nome já menciona visa o ensino e aprendizagem de língua estrangeira no contexto brasileiro, bem como, processos de internacionalização em âmbito universitário. Segundo sua página *web*, atua "principalmente nas seguintes áreas específicas: Análise de Discurso, Tecnologias no ensino de Línguas (TICs), Sociolinguística, Educação, Formação de Professores, Teoria de aquisição de Línguas, Ensino de línguas para fins específicos, Tradução".

O segundo é o Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação de Professores de Línguas, porém não há informações na página *web* e em busca no diretório de grupos de pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) tampouco foram encontradas.

Já a Revista EntreLínguas "aceita artigos, resenhas críticas e relatos de experiências inéditos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem de Línguas Estrangeiras Modernas (LEM) com o fito de promover o debate sobre os processos teórico-metodológicos do ensino de LEM".

Além disso, o CLDP-FCLAR desenvolve uma rede de apoio aos professores de línguas estrangeiras (RAPLE), a qual, segundo sua página *web* "tem como objetivo facilitar acesso de professores a material digital inovador, organizado por temáticas e planos de aula, além de conteúdos transmitidos por *streaming*". Uma ação empreendida pela RAPLE que se destaca-são as *lives* organizadas com diferentes professores e pesquisadores sobre o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras (https://www.youtube.com/@raple4886/streams).

Vale destacar também que a RAPLE é aberta a todos os licenciandos participantes dos CLDPs para que enviem seus planos de aula, sequências didáticas e outras atividades desenvolvidas durante suas aulas. Ademais, para cada envio o responsável recebe um certificado de contribuição e publicação de seu material como forma de valorizar o compartilhamento de boas práticas.

b) Assis (https://www.assis.unesp.br/#!/extensao/legislacao/)

O CLDP da Faculdade de Ciências e Letras - Unesp, campus de Assis, iniciou suas atividades no ano de 2010, dividindo o espaço físico do laboratório de Teletandem, projeto FAPESP cujo apoio financeiro foi finalizado naquela ano. Desde 2010, então, as ações de Teletandem e a secretaria do CLDP dividem o mesmo espaço físico, localizado no prédio principal do campus no corredor térreo o CLDP conta com uma secretaria, uma sala de reuniões e dois laboratórios de informática (esses últimos utilizados, também, para a prática de teletandem). Seus objetivos estão descritos em sua página *web* e são os seguintes:

> 1) Oferecer cursos de línguas estrangeiras (inglês, espanhol, francês, italiano, alemão, japonês, grego, latim, mandarim e português/LE) para: (a) população em geral de Assis e região, (b) alunos das escolas públicas de Assis e região, (c) estudantes, funcionários e professores da FCL/Assis, (d) estudantes e professores visitantes, intercambiários estrangeiros de universidades e entidades do exterior que mantenham acordos de colaboração com a UNESP (caso do português/LE presencial e à distância).
> 2) Criar um contexto pedagógico para formação e prática do professor de línguas estrangeiras, por meio de oportunidades de realização dos estágios obrigatórios e não obrigatórios aos alunos de licenciatura em Letras.
> 3) Criar um contexto pedagógico para pesquisa e coleta de dados nas áreas de (a) formação do professor de línguas, (b) ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, suas abordagens e métodos, (c) aquisição de línguas estrangeiras e (d) linguística aplicada.
> 4) Constituir-se como um centro de apoio e referência no tocante às atividades de línguas estrangeiras no campus, tais como teletandem, cursos do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF), testes de proficiências e cursos preparatórios para tais exames.
> 5) Constituir-se como um espaço de auxílio ao processo de internacionalização da UNESP.

O CLDP/Assis oferta sete línguas estrangeiras modernas (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês e português como língua estrangeira) e duas línguas clássicas (grego e latim). Sua equipe é formada por uma média de cinquenta professores em formação, entre bolsistas e voluntários, atuando nas diferentes línguas e níveis ofertados, duas professoras coordenadoras, nove professores coordenadores de área e uma estagiária da área de informática.

O projeto possui também seis bolsas da pró-reitoria de extensão sendo uma para cada língua estrangeira moderna ofertada. O professor em formação que recebe esta bolsa é denominado de professor-tutor e fica encarregado de auxiliar aos demais professores em formação nos quesitos administrativos do projeto, tais como, realização da chamada, notas e prazos a serem cumpridos.

As aulas são ministradas no período da tarde, no contra turno do curso de Letras que ocorre de manhã e de noite, e normalmente, os professores em formação atuam em duplas,

porém, há casos em que atuam sozinhos e/ou em trios. Semanalmente, ocorrem duas aulas de uma hora e meia cada, nos anos de 2020 e 2021 estas foram desenvolvidas de modo *online* e no ano de 2022 ofertaram-se turmas presenciais e *online*.

Outros projetos estão vinculados ao CLDP, funcionando este como um projeto guarda-chuva para diferentes ações na área de ensino-aprendizagem de línguas, entre os projetos estão: a) Associação de Amigos e Deficientes Visuais de Assis e Região, b) Projeto de ensino de línguas em Tarumã (PELT) e c) ensino do mandarim a partir da parceria do Instituto Confúcio com a Unesp.

Além do encontro dos CLDPs da Unesp que mencionaremos mais adiante, o CLDP/Assis organiza anualmente o "Café com Poesia" que "tem por objetivo principal incentivar a divulgação da literatura e da cultura de Línguas Estrangeiras. Configura-se como um espaço em que professores, supervisores e monitores podem compartilhar suas poesias, músicas e narrativas preferidas" (informações retiradas do *site* do projeto).

Da mesma forma, o Centro de Línguas participa da organização do Seminário de Línguas Estrangeiras, desenvolvido desde 2011 no campus. No *site* do projeto é possível encontrar também outros eventos acadêmicos e um levantamento de pesquisas e apresentações de trabalho desenvolvidos no ano de 2016, 2017 e 2018.

Por fim, destacamos que os cursos são semestrais e para a participação das aulas há uma taxa única de cinquenta reais para comunidade interna e/ou externa à universidade, com isenção para estudantes universitários contemplados pela bolsa permanência estudantil ou residentes na moradia estudantil da Unesp e cada curso tem duração de 30 horas.

c) São José do Rio Preto (https://www.ibilce.unesp.br/#!/centro-de-linguas-1/centro-de-linguas/o-projeto/)

O CLDP do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE) – Unesp, campus de São José do Rio Preto iniciou suas atividades no segundo semestre de 2014 e, segundo sua página *web*, "tem como principal objetivo formar profissionais de Letras para serem futuros professores de línguas estrangeiras e oferecer cursos de línguas e culturas estrangeiras para o aprimoramento pessoal, profissional e acadêmico da comunidade unespiana e externa".

O CLDP-Ibilce oferta semestralmente aulas de inglês, espanhol, francês, italiano, português como língua estrangeira, cada curso possui 45 horas e os encontros ocorrem no período vespertino. Da mesma forma que o campus de Araraquara, cada licenciando atua sozinho podendo ministrar um ou mais de um curso durante o semestre.

Sua equipe está composta por duas professoras coordenadoras, oito professores coordenadores de área, treze professores em formação (identificados como tutores), sendo deste total, dois voluntários e os demais bolsistas e um auxiliar administrativo. Em sua página, há também o conteúdo programático (gramática e vocabulário) de cada língua e os níveis seguem o quadro comum europeu sendo eles: iniciantes (A1.1 e A1.2), básico (A2.1 e A2.2), pré-intermediário (A2.3), intermediário (B1.1 e B1.2) e conversação em nível avançado.

Há outros projetos na área de inglês vinculados ao CLDP-Ibilce, como por exemplo, o inglês acadêmico com foco na comunidade universitária, o Teletandem e o Brazilian Virtual Exchange (BraVE) focados nos processos de internacionalização universitária. Em sua página *web*, o projeto ainda traz diferentes editais de intercâmbio e de oportunidades divulgadas pela universidade para aprimoramento da língua inglesa.

Por fim, o público alvo consiste em estudantes universitários, funcionários e professores do campus e toda a comunidade externa, desde que maior de quinze anos, porém, há a cobrança de uma taxa para a matrícula nos cursos de 50 reais para a comunidade universitária e de 200 reais para a comunidade externa ao campus.

d) Encontro dos CLDPS da Unesp

Uma das ações dos CLDPs é a realização de forma itinerante de um evento que reúne os três centros de línguas para discutir a formação de professores de línguas estrangeiras, fomentar a realização de pesquisas na área de educação e linguística aplicada, possibilitar o diálogo entre os três campi, estudantes e professores universitários, permitir que os professores em formação apresentem de forma sistemática suas pesquisas de iniciação científica e/ou uma experiência das aulas ministradas no projeto. No quadro a seguir, apresentamos as edições do evento, local e ano de sua realização.

QUADRO 13: Encontro dos CLDPs da Unesp

Edição	Campus da Unesp	Ano
I	Araraquara	2014
II	Assis	2015
III	São José do Rio Preto	2016
IV	Araraquara	2017
V	Assis	2018
VI	São José do Rio Preto	2019

VII	Araraquara	2022

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Durante os anos de 2020 e 2021, o evento foi suspenso devido ao momento de pandemia da Covid-19. No decorrer desses sete anos de realização, o evento já recebeu 288 apresentações de trabalhos conforme o quadro a seguir e o apêndice 01[20]. Neles, percebemos um envolvimento maior por parte do campus de Assis seguido de Araraquara.

QUADRO 14: Total de trabalhos apresentados por edição do evento

Edição do evento	Total de trabalhos	Araraquara	Assis	S. J. do Rio Preto	Outros
I	39	23	11	05	--
II	58	09	27	09	13
III	29	06	14	06	03
IV	39	20	19	--	--
V	35	09	26	--	--
VI	52	10	28	11	03
VII	36	09	20	07	--
TOTAL	288	86	145	38	19

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024

Percebemos que, por possuir uma equipe maior e contar com muitos participantes voluntários, o campus de Assis possui um maior envolvimento no evento, embora, em sua primeira edição sediada em Araraquara haja um número superior de trabalhos deste campus. Ao mencionar que não há trabalhos do campus de São José do Rio Preto na quarta e quinta edição não se quer afirmar que o CLDP-Ibilce não tenha participado e sim que aqui contamos apenas apresentações de trabalho dos licenciandos e não dos professores universitários.

Outra informação importante é que a categoria "outros" incluimos trabalhos que não são oriundos dos CLDPS, tais como, a participação de vários estudantes da Universidade Estadual de Londrina em 2015, segunda edição do evento, e/ou autores que não foi possível

[20] Embora não seja objetivo do trabalho discutir a participação dos professores-tutores no encontro dos Centros de Línguas e nem todas as edições possuírem anais dos resumos, resolvemos realizar um levantamento com os títulos e os nomes dos participantes como forma de registrar a memória do projeto, tendo em vista que, nossa pesquisa é a primeira a abordar as três unidades em conjunto. Além disso, sistematizar suas experiências para apresentar no evento vai ao encontro da visão que defendemos de professor reflexivo, crítico e pesquisador de sua prática.

localizar seu campus de origem. Isso se deve ao fato de que tivemos acesso às listas das apresentações com títulos e autores e fomos buscando de modo individual cada um e localizando seu campus.

Na construção dos quadros, contribuiu a presença do pesquisador proponente deste trabalho em todas as edições do evento, ressaltamos, com essa informação como a própria realização desta pesquisa surge do envolvimento com o CLDP ainda na graduação, conforme já marcamos na introdução. Por fim, aos trabalhos que correspondiam à pós-graduação elegeu-se o campus da mesma. A seguir, apresentamos o quadro com os trabalhos apresentados por língua estrangeira:

QUADRO 15: Trabalhos apresentados – divisão por línguas estrangeiras

Edição	Alemão	Espanhol	Francês	Inglês	Italiano	Japonês	Português como LE	Temas diversos
I	02	06	--	12	03	02	05	09
II	02	13	02	15	02	03	04	17
III	--	05	03	07	--	03	03	08
IV	02	09	01	08	01	05	05	08
V	06	04	--	10	02	04	02	07
VI	05	10	02	11	05	04	04	11
VII	02	05	02	08	--	02	02	15
TOTAL	19	52	10	71	13	23	25	75

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024

Neste quadro, destacamos que a categoria “temas diversos” engloba trabalhos da área de educação mais direcionados à formação de professores, reflexões sobre o saber, saber-fazer e saber-ser docente, avaliação, uso e adequação de materiais didáticos, uso de tecnologias em sala de aula, abordagem comunicativa, teletandem etc. Assim, no terceiro capítulo, tratamos das análises dos dados aqui coletados e exploraremos mais os quadros aqui expostos.

2.3 Pesquisa qualitativa - estudo de caso

Mencionamos na introdução que trabalhamos com pessoas e as consideramos como participantes deste trabalho, pois com elas compartilhamos experiências, aprendizagens (principalmente, no momento de pandemia) e diferentes compreensões de mundo e de

educação. Não poderíamos realizar uma pesquisa quantitativa, não teríamos como mensurar todos os detalhes observados nem criar um ambiente sem interferências. Por isso, nossa opção desde a primeira proposta do projeto foi uma pesquisa qualitativa.

Pautados em Yin (2016), apresentamos cinco características da pesquisa qualitativa que nos ajudaram a chegar a uma definição do que seja seguir ou orientar-se por tal modelo de pesquisa, são elas: a) estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; b) representar as opiniões e perspectivas das pessoas (participantes) de um estudo; c) abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; d) contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar o comportamento social; e e) esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte.

Lembramo-nos durante todo o desenvolvimento deste trabalho que, embora as informações coletadas passem pelo crivo do pesquisador, este necessita apreender do ambiente os significados dados a determinados fatos. Precisamos estar cientes de que "a visão do mundo [do pesquisador], os pontos de partida, os fundamentos para a compreensão e explicação desse mundo influenciarão a maneira como ele pressupõe suas pesquisas ou, em outras palavras, os pressupostos que orientam seu pensamento vão também nortear sua abordagem de pesquisa" (Ludke; André, 2013, p. 03).

Esses pressupostos, em nosso caso, estão presentes na fundamentação teórica, na qual não entendemos a formação inicial de professores como a adoção de uma metodologia estanque e/ou um treinamento de técnicas para se aplicar em sala de aula e sim a criação por parte dos professores de novos métodos que se adequem a sua realidade levando em consideração suas particularidades. Bem como, na formação de professores reflexivos que aprendem de suas experiências como estudantes da educação básica, do ensino superior, estagiário, como professor iniciante e que segue desenvolvendo-se durante toda sua trajetória.

Com isso, reforçamos nossa compreensão de pesquisa qualitativa e adotamos um posicionamento de não neutralidade científica, uma vez que o pesquisador "está implicado nos fenômenos que conhece e nas consequências desse conhecimento que ajudou a estabelecer" (Ludke; André, 2013, p. 5), ou seja, ele está no meio da cena investigada, participando dela e tomando partido.

Além disso, é importante esclarecer "as condições sociais, institucionais e ambientais em que as vidas das pessoas se desenrolam [pois,] em muitos aspectos, essas condições contextuais podem influenciar muito todos os eventos humanos" (Yin, 2016, p. 07). Dentro da pesquisa qualitativa entendemos que estudar o CLDP é olhar, também, para seu contexto social, sua realidade histórica e todas as determinações sofridas por ele.

Tuzzo e Braga (2015, p. 150) nos lembram que “os pesquisadores dessa área utilizam uma ampla variedade de práticas interpretativas interligadas, na esperança de compreender melhor o assunto que está ao seu alcance”. Segundo eles:

> Depreende-se que o pesquisador qualitativista não quer explicar as ocorrências com as pessoas, individual ou coletivamente, listando e mensurando seus comportamentos ou correlacionando quantitativamente eventos de suas vidas. Porém, ele pretende conhecer a fundo suas vivências, e que representações essas pessoas têm dessas experiências de vida (idem, 2015, p. 150).

Ludke e André (2013) apontam também outras cinco características que nos ajudam a compreender a pesquisa qualitativa, são elas: a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Notamos que em ambas as definições há duas semelhanças, a primeira sobre o ambiente natural e a participação do pesquisador e a segunda acerca da relevância das opiniões dos participantes. Yin (2016) abordou mais a relação contextual e a necessidade de uso de diferentes fontes para coleta de dados; já as autoras enfatizam o caráter descritivo do trabalho, sua preocupação com o processo e sua análise indutiva, a partir da observação do ambiente estudado. Em outro trabalho, André (2013) reforça a necessidade do pesquisar se aproximar do contexto estudado, uma vez que:

> As abordagens qualitativas de pesquisa se fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. Assim, o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores. Se a visão de realidade é construída pelos sujeitos, nas interações sociais vivenciadas em seu ambiente de trabalho, de lazer, na família, torna-se fundamental uma aproximação do pesquisador a essas situações (André, 2013, p. 97).

Além de localizarmos nossa pesquisa na abordagem qualitativa, também a definimos como um estudo de caso, pois esse modelo de pesquisa tem como objetivo “focalizar um fenômeno particular, levando em conta seu contexto e suas múltiplas dimensões. Valoriza-se o aspecto unitário, mas ressalta-se a necessidade da análise situada e em profundidade” (André, 2013, p. 97). A autora ainda traz três pressupostos básicos que devem ser levados em

consideração na construção de um estudo de caso, são eles: 1) o conhecimento está em constante processo de construção; 2) o caso envolve uma multiplicidade de dimensões; e 3) a realidade pode ser compreendida sob diversas óticas.

O primeiro pressuposto destaca a atitude aberta e flexível do pesquisador que compreende que novos aspectos podem surgir no decorrer do trabalho de campo. Já o segundo "requer que o pesquisador procure utilizar uma variedade de fontes de dados, de métodos de coleta, de instrumentos e procedimentos, para contemplar as múltiplas dimensões do fenômeno investigado e evitar interpretações unilaterais ou superficiais" (André, 2013, p. 97). Por fim:

> O terceiro pressuposto exige uma postura ética do pesquisador, que deve fornecer ao leitor as evidências que utilizou para fazer suas análises, ou seja, que descreva de forma acurada os eventos, pessoas e situações observadas, transcreva depoimentos, extratos de documentos e opiniões dos sujeitos/ participantes, busque intencionalmente fontes com opiniões divergentes. Com esses elementos, o leitor pode confirmar – ou não – as interpretações do pesquisador, além de empreender generalizações e interpretações próprias (André, 2013, p. 97).

Dessa forma, o resultado de um estudo de caso é mais contextualizado e voltado para a interpretação do leitor. Em sua construção e seleção existem dois pontos em comum que devem ser apresentados: a) o caso tem uma particularidade que merece ser investigada; e b) o estudo deve considerar a multiplicidade de aspectos que caracteriza o caso (André, 2013). O CLDP em si já se constitui em uma particularidade por ser um projeto de extensão presente nos cursos de Letras da Unesp e sobre a multiplicidade de aspectos destacamos a possibilidade de refletir a formação inicial de professores por diferentes ângulos, desde a perspectiva dos licenciandos, como fazemos aqui, desde reflexões dos egressos, como fizemos em Rezende Jr (2020), desde da concepção das professoras coordenadoras e supervisoras, dos estudantes participantes das aulas ofertadas no projeto etc.

Aclaramos que nosso objetivo era realizar um acompanhamento presencial das atividades de cada CLDP, porém com a pandemia da Covid-19 e a interrupção de atividades presenciais essa etapa não foi possível. Tendo em vista tal contexto, optamos por conversar virtualmente com os participantes dos três campi e aproveitamos a elaboração do curso "Formação de professores-tutores para o uso de TICS e TDICS no ensino de línguas" para enviar aos participantes um questionário, gravar quatro reuniões gerais e realizar quatorze entrevistas do ano de 2020, conforme mencionaremos mais adiante.

O curso, que nos ajudou na pesquisa, ofertou um suporte tecnológico e organizacional para os professores-tutores que, além de atuarem pela primeira vez, em muitos casos, ainda

tinham que lidar com um contexto de aulas *online* por plataformas digitais. Ele foi realizado nos meses de julho e agosto de 2020[21], contou com 32 horas divididas entre atividades síncronas e assíncronas e seu objetivo era "contribuir para a atuação remota de professores de línguas em formação inicial do projeto de extensão CLDP da Unesp, bem como para o uso de recursos digitais na prática de sala de aula".

Reforçamos que os instrumentos foram testados previamente e suas respostas analisadas a fim de confirmar que os mesmos possibilitavam o recolhimento de informações importantes à pesquisa. Submetemos também a pesquisa ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da Unesp de Presidente Prudente, vinculado à plataforma Brasil e recebemos a aprovação por meio do número de Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 49296021.3.0000.5402.

Em 2020, durante a realização do curso de formação com os três campi tínhamos um grupo de *whatsapp* com todos os licenciandos e por lá foi enviado o *link* do questionário e feito o convite para as entrevistas. Destacamos que houve uma grande adesão ao convite e muitos professores-tutores mostraram-se dispostos a colaborar com a pesquisa, inclusive houve alguns que disponibilizaram as gravações de suas aulas, caso julgássemos necessário.

Em ambos os casos esse contato com os professores-tutores foi importante para que conseguíssemos contatá-los e, principalmente, possibilitou aproximar o pesquisador dos sujeitos de pesquisa a fim de que houvesse uma abertura para que contassem suas experiências e vivências em sala de aula. A seguir, passamos a uma maior descrição de cada instrumento de coleta-criação de dados.

O **questionário** (apêndice 02) foi realizado de modo anônimo e possui como público alvo todos os alunos participantes dos CLDPs no ano de 2020, contou com perguntas fechadas e abertas que buscaram descrever os participantes a partir dos seguintes traços: língua estrangeira estudada na graduação e ministrada no projeto, forma de conhecimento sobre a existência do projeto, tempo de atuação, motivos que os levaram a participar do CLDP e comentários acerca de sua participação.

Esse instrumento mostrou-se crucial para alcançarmos um maior número de professores-tutores e evitar qualquer pressão que a figura do pesquisador pudesse gerar, pois por ser anônimo cada respondente tinha liberdade para expressar-se. Além disso, este instrumento nos permitiu contemplar nossa primeira pergunta norteadora "a) Quais motivos

[21] O curso foi supervisionado pela professora doutora Cibele C. de F. Rozenfeld (Unesp - Araraquara) e realizado por três doutorandos, Edson Luis Rezende Junior (Unesp - Presidente Prudente), Mayara Mayumi Sataka (Unesp - Araraquara) e Vivian Nádia Ribeiro De Moraes Caruzzo (Unesp - Araraquara).

levaram determinados licenciandos do curso de Letras a participarem do CLDP?" e confrontar nossa hipótese de pesquisa.

Somado a esse instrumento querendo destacar também a **lista de trabalhos apresentados** nos encontros dos CLDPS, conforme mencionamos anteriormente, pois ela colaborará com algumas informações do questionário pertinentes a realização de iniciação científica e relatos de experiências.

Já as **entrevistas semiestruturadas** (apêndice 03) foram agendadas previamente, realizadas também de modo *online*, gravadas e possuem como público alvo os professores-tutores que atuaram no ano de 2020 nos três campi. Seu objetivo consistiu em identificar as experiências dos participantes e sua elaboração nos permitiu dialogar com os sujeitos sobre suas percepções acerca das atividades realizadas dentro do CLDP, bem como lhes permitiu expressar temas e sentimentos que não estavam no roteiro, mas, que contribuíram com a pesquisa.

A gravação em vídeo possibilitou que durante a transcrição fossemos identificando gestos que os professores-tutores iam fazendo enquanto compartilhavam suas experiências e aprofundá-los. Durante as entrevistas, priorizamos ouvir aos participantes e acrescentar perguntas que surgiam com sua fala conforme íamos ouvindo-os, fato que colaborou com a compreensão das particularidades de cada Centro.

Este instrumento contemplou nossa segunda pergunta de pesquisa "b) Quais são as experiências relatadas pelos professores-tutores dos CLDPs que demonstram o papel do projeto como espaço para a formação inicial de professores de LE?". A seguir, apresentamos um quadro com os professores-tutores. Para identificá-los, utilizamos as letras inicias da cidade onde se encontra o CLDP seguido de um número crescente correspondente à ordem de transcrição:

QUADRO 16: Professores-tutores de 2020

Identificação do professor-tutor	**Língua estrangeira**	**Campus**	**Início no CLDP**	**Continuação no projeto**
As_01	Inglês	Assis	2016	Sim
As_02	Italiano	Assis	2019	Não
As_03	Espanhol	Assis	2018	Sim
As_04	Japonês	Assis	2019	Não
As_05	Espanhol	Assis	2018	Sim

As_06	Alemão	Assis	2019	Não
Ar_01	Espanhol	Araraquara	2020	Sim
Ar_02	Alemão	Araraquara	2019	Sim
Ar_03	Inglês	Araraquara	2017	Não
SJ_01	Inglês	S. J. do Rio Preto	2020	Não
SJ_02	Espanhol	S. J. do Rio Preto	2020	Não
SJ_03	Inglês	S. J. do Rio Preto	2020	Não
SJ_04	Inglês	S. J. do Rio Preto	2020	Sim
SJ_05	Inglês	S. J. do Rio Preto	2020	Sim
SJ_06	Italiano	S. J. do Rio Preto	2020	Não

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Obtivemos quinze entrevistas, sendo seis de Assis, três de Araraquara e seis de São José do Rio Preto, que variam de quinze minutos a uma hora cada, todas foram transcritas preservando a identidade do professor-tutor e combinadas para a análise dos dados. Na transcrição, optamos por assegurar a singularidade de cada participante, logo, gírias e expressões coloquiais foram mantidas. Outro ponto importante das transcrições é que entendemos que fala e escrita são suportes diferentes e pequenas repetições, prolongamento de uma sílaba ou outra marca de oralidade foram adequados para a escrita. A seguir, passamos para o nosso método de análise.

2.4 Método de análise dos dados

A análise dos dados seguiu o ciclo de cinco fases proposto por Yin (2016): 1) compilar, 2) decompor, 3) recompor (e arranjar), 4) interpretar e 5) concluir. Na primeira fase, colocamos todos os dados coletados-criados em ordem, numa espécie de banco de dados. Segundo o autor, “o objetivo é organizar seus dados qualitativos de maneira ordenada antes de iniciar a análise formal, mais ou menos como arrumar sua mesa e organizar seus arquivos antes de iniciar uma tarefa” (idem, 2016, p. 162).

Essa fase é fundamental para o trabalho nas fases posteriores, principalmente, por permitir verificar repetidamente os registros a fim de familiarizar com os dados coletados-criados. Ainda nessa fase, Yin (2016) propõe ao pesquisador fazer a si mesmo algumas perguntas, sendo elas: a) quais são as características distintivas de seu estudo? b) como os

dados coletados podem ser relacionados às questões de pesquisa originais? c) surgiram conhecimentos potencialmente novos?

Julgamos tais questionamentos como relevantes para o trabalho analítico que começa, ainda que de forma menos sistematizada, na organização dos dados e acrescentamos as perguntas formuladas pelo autor a seguinte indagação: d) houve recorrência de informações? Quais seriam os possíveis motivos? Como já mencionamos, em nossa compilação, optamos por transformar todos os dados em arquivos escritos, respostas do questionário e transcrições das entrevistas. Esse trabalho nos permitiu obter um contato mais detalhado com o material, especificamente, durante a realização das transcrições e colaborou com a segunda fase, decomposição, pois pudemos separar em elementos menores os dados.

Nessa fase, percebemos que as perguntas realizadas nos instrumentos serviriam como um primeiro nível de decomposição e assim optamos por separar as respostas segundo a questão realizada.

Esse trabalho de rearranjo corresponde à terceira fase do ciclo de análise proposto por Yin (2016). A seguir, apresentamos um quadro com a recomposição realizada:

QUADRO 17: Categorias de análise dos dados

INSTRUMENTOS	CATEGORIAS
1ª parte do questionário 1ª pergunta da entrevista	Perfil dos participantes e primeiros contatos com o CLDP
2ª parte do questionário 2ª pergunta da entrevista	Motivos pelos quais decidiu participar do projeto
3ª e 5ª perguntas da entrevista	Experiências positivas
4ª e 5ª perguntas da entrevista	Experiências negativas
6ª pergunta da entrevista Lista de trabalhos apresentados no encontro dos CLDPs	Contribuições à formação inicial
7ª pergunta da entrevista	Reflexões sobre o que faria diferente
8ª e 9ª perguntas da entrevista 5ª pergunta da segunda parte do questionário	Melhorias para o projeto e comentários
Menções à tecnologia	Letramento digital

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

No quadro, podemos identificar como cada instrumento foi abordado e como contribuíram para a formação das categorias de análise, no entanto, elas não foram as categorias finais de cada item analisado, uma vez que ao dividirmos todo o material em grupo menores. A fim de enriquecer nossa análise, buscamos apoio também na análise de conteúdo (Franco, 2005, p. 10), pois ela "procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça".

Os grupos menores aos quais nos referíamos foram organizados por temas em comum, compreendendo que a análise e a interpretação do conteúdo de cada resposta possui um sentido individual e único.

É importante ressaltar que nossa proposta não é fazer comparações entre as unidades do CLDP e sim pensar o projeto como um espaço de formação de professores de LE a partir das experiências relatadas, pois por estarem em cidades diferentes, tanto em tamanho como em localização, com cursos que possuem estudantes com perfis diferentes, dependendo da localização há mais estudantes da região em torno ao campus e outros vindos de cidades mais longínquas, possibilidade de fazer bacharelado e licenciatura, curso noturno e diurno etc. torna, em nossa visão, impossível comparar as experiências a fim de hierarquizá-las.

Ainda na fase de recomposição Yin (2016, p. 177) indica para o pesquisador "aumentar a precisão e solidez de seu trabalho dando plena atenção a comparações constantes, a casos negativos ou contrários, e ao pensamento rival". Tais indicações foram consideradas em todo o processo de análise. Para a quarta etapa, a partir da análise de conteúdo, fomos elaborando hipóteses para os temas elencados, nas palavras de Franco (2005, p. 52-52), "trata-se de uma suposição que permanece em suspenso enquanto não for submetida à prova de dados fidedignos. Sua origem é fornecida por uma instância exterior: o quadro teórico / pragmático no qual nos apoiamos e no âmbito do qual os resultados serão utilizados". Sobre a análise temática a autora reforça que:

> Da mesma forma do que ocorre com o conteúdo latente, podem existir temas não explicitamente mencionados, mas subjacentes às mensagens, passíveis de observação por parte do investigador e cuja frequência de ocorrência passa a ser, também um elemento indispensável para que se possa efetuar uma análise mais consistente e uma interpretação mais significativa (Franco, 2005, p. 54).

As considerações da autora foram levadas em consideração ao voltarmos para o material coletado-criado e no processo de leitura corroborou as "idas e vindas da teoria ao material de análise, do material de análise à teoria" (idem, 2005, p. 58). Desse modo, as categorias inicias foram ampliadas conforme demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 18: Categorias temáticas para análise dos dados

CATEGORIAS	REFORMULAÇÃO DA CATEGORIA	DIVISÕES NA CATEGORIA POR TEMAS
Perfil dos participantes e primeiros contatos com o CLDP	Tornaram-se uma única categoria temática sobre o perfil dos participantes e os motivos que os levaram a ingressar no CLDP	Perfil dos professores-tutores, motivações e primeiro contato com o CLDP
Motivos pelos quais decidiu participar do projeto		
Experiências positivas	Experiências Educativas	a) Suporte aos professores em formação b) Descobrir-se e refletir sobre ser professor de LE c) Estudantes que buscam o CLDP para aprender uma LE
Experiências negativas	Experiências Deseducativas	a) Questões internas ao CLDP: material, metodologia e tempo b) Questões externas ao CLDP: estudantes e ensino remoto
Contribuições à formação inicial	E o que significa participar do CLDP?	A) Aspectos pessoais b) Aspectos acadêmicos
Reflexões sobre o que faria diferente	Impactos na formação inicial de professores de LE	a) Impactos no macro contexto - curso de Letras b) Impactos no micro contexto - a sala de aula
Melhorias para o projeto e comentários		
Letramento digital	Letramento digital	a) Exploração b) Instrução c) Integração
----------	Sugestões aos CLDPs	a) Sugestões dos professores-tutores b) Sugestões do pesquisador

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

O quadro demonstra como o contato com o material suscitou reformulações nas categorias previamente definidas, como, por exemplo, a junção de algumas categorias em uma, a criação de uma nova e a renomeação da categoria adequando-a ao referencial teórico. Ademais, o grupo definido a partir das perguntas dos instrumentos de coleta-criação de dados eram amplos e fez-se necessário que o dividíssemos em subgrupos, conforme a recorrência temática dentro de cada categoria como se pode observar na terceira coluna do quadro.

Observadas todas essas modificações e o percurso de análise, passamos para a análise de cada item exemplificado no quadro acima e para aclarar nossas colocações fomos

disponibilizando os excertos com as respostas dos professores-tutores e grifamos algumas partes a fim de dar destaque ao que analisamos.

III. ANÁLISE DOS DADOS

Este terceiro capítulo está dividido em sete partes, a primeira foi construída a partir dos dados do questionário e discute o perfil e as motivações dos professores-tutores para ingressarem no projeto. Em seguida, as próximas cinco partes fazem referência aos dados coletados por meio das entrevistas, nelas passamos pelas experiências educativas, não educativas, o que significa para os professores-tutores participar do CLDP, os impactos observados pelos participantes em sua formação docente e questões sobre a presença do letramento digital. Encerramos o capítulo com observações e sugestões dos professores-tutores e do pesquisador para melhorias no Centro de Línguas.

3.1 Perfil dos professores-tutores, motivações e primeiro contato com o CLDP

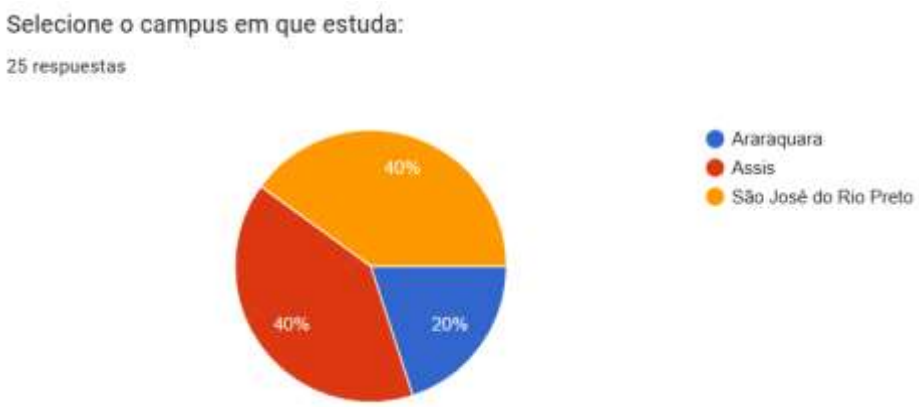
Inicialmente, vamos apresentar um perfil dos participantes do ano de 2020, a partir das respostas ao questionário. Ao todo, obtivemos vinte e cinco (25) respostas, sendo que dez (10) eram do campus de Assis, dez (10) de São José do Rio Preto e cinco (5) de Araraquara. Desse total, dezesseis (16) estavam no último ano do curso o que representa quase dois terços do grupo (64%), três (3) no terceiro, quatro (4) no segundo e apenas dois (2) estavam no primeiro ano do curso.

Essas informações demonstram uma maior participação dos discentes que necessitam fazer seu estágio docente obrigatório, pois a partir do terceiro ano eles realizam os estágios, o que caracteriza o CLDP como um espaço importante para tal prática, principalmente, para as línguas estrangeiras que não estão previstas nos documentos norteadores do ensino de língua estrangeira no país.

Destacamos também que por ser um contexto atípico, devido à pandemia com aulas no modelo remoto *online,* o número de vagas e participantes foram reduzidos. Em 2020, os CLDPs optaram por dar continuidade às atividades com os professores-tutores que recebiam uma bolsa de auxílio, pois houve a cobrança por parte da universidade em justificar as ações desenvolvidas por estes para continuarem recebendo a ajuda financeira[22].

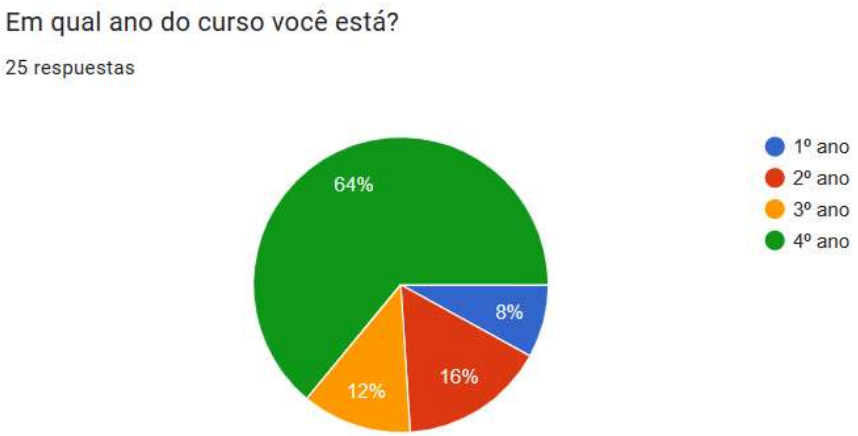
[22] Já mencionamos essa informação na introdução do nosso trabalho, mas aqui queríamos destacar nossa oposição a tal cobrança, pois num momento de insegurança mundial entendemos que a preocupação inicial da universidade deva ser pela segurança dos estudantes e não por cumprimentos de metas e entregas de relatórios, sobretudo, num momento em que a própria Unesp estava reorganizando suas ações tendo em vista a falta e/ou a dificuldade de acesso à tecnologia por parte dos estudantes.

GRÁFICO 1: Campus de cada participante



FONTE: Dados da pesquisa.

GRÁFICO 2: Ano de estudo no curso de Letras



FONTE: Dados da pesquisa.

Sobre a LE que eles estudam na graduação, há uma maior participação dos futuros professores de inglês (10 estudantes - 40%), seguido dos de espanhol e italiano (4 estudantes - 16% respectivamente), alemão e francês (3 estudantes - 12%) e um único participante de japonês (4%). Nos campi de Araraquara e São José do Rio Preto não é ofertado o curso de licenciatura em japonês e em seus respectivos CLDPs cada estudante pode assumir mais de uma turma individualmente. Já em Assis, em 2020, por se tratar de uma primeira experiência *online* ofertou-se apenas uma turma de cada LE.

GRÁFICO 3: Língua estrangeira estudada pelos professores-tutores na graduação

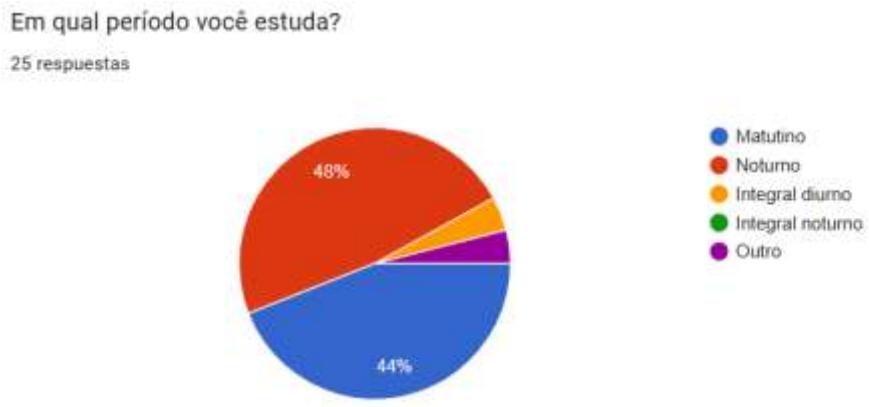
FONTE: Dados da pesquisa.

Entendemos que a participação dos estudantes de inglês reforça um interesse em se aprender tal língua por parte da comunidade interna e externa aos campi, por ser a língua com maior procura, seja por políticas de internacionalização que em sua maioria são em inglês, como demonstramos nas caracterizações das parcerias desenvolvidas junto aos CLDPs, seja pelo valor econômico atribuído a essa língua e/ou por políticas de valorização da língua inglesa, como a BNCC.

Outro dado importante que o questionário apresenta é que os participantes dos CLDPs estão divididos de forma igual entre licenciandos matriculados no curso diurno e curso noturno (12 participantes de cada período – 48% respectivamente) e um estudante que assinalou outro que corresponde a casos em que o participante cumpre apenas algumas disciplinas seja por realização de intercâmbio ou dependência.

Essa divisão ocorre, especialmente, pelas aulas do projeto ocorrer no período vespertino, uma vez que, como menciona Rezende Jr (2020), o CLDP divide espaço com a graduação e não pode usar as salas (espaço físico) durante as manhãs e noites. O gráfico a seguir apresenta esses dados:

GRÁFICO 4: Período de estudo no curso de Letras



FONTE: Dados da pesquisa.

Essa divisão igualitária reforça o potencial do projeto para sua curricularização junto ao curso de Letras, no entanto, retomamos a preocupação expressa por Arienti (2023) sobre a participação dos estudantes dos cursos noturnos, dado que "o normal, a média e a própria expectativa do aluno que escolhe o turno noturno no vestibular é ter tempo de trabalhar uma jornada de 8 horas e estudar à noite" (p. 185). O próprio autor já propõe uma saída para essa problemática:

> A curricularização da extensão, para ser implantada repentinamente ou paulatinamente, demandará uma mudança na vida dos alunos e nos horários dedicados a vida acadêmica. Como sugestão, as reformas curriculares deverão deixar espaços nas grades de horários para as atividades de extensão, preferencialmente no início dos cursos. Assim, os alunos combinarão disciplinas e atividades de extensão no início do curso e disciplinas e estágio profissional no final do curso. O estágio já faz parte do planejamento do aluno, no entanto, a extensão não (Arienti, 2023, p. 186).

Corroborando a assertiva, um dos professores-tutores no final do questionário quando deixamos um espaço para sugestões mencionou que "acho que o projeto atrairia mais pessoas se houvesse aulas ministradas à noite no centro de línguas, pois muitas pessoas que desejam participar trabalham durante o dia". Com um espaço na grade curricular ocupado com a ação do Centro de Línguas, os licenciandos do curso noturno seriam mais incluídos e ampliariam o alcance do projeto junto à comunidade interna e externa de cada campus.

Perguntamos também sobre o tempo de participação de cada licenciando no CLDP e descobrimos que os professores em formação que iniciam sua atuação no primeiro ano e segundo ano, em muitos casos, continuam atuando no projeto durante todo o seu curso de graduação. Esta informação reforça a tese aqui apresentada, de que a participação nos CLDPs

proporciona experiências significativas para a formação do futuro professor de línguas estrangeiras e refuta a ideia de que os participantes do CLDP ingressam apenas para realizar seus estágios e/ou somam-se ao projeto por bolsas, uma vez que o número de bolsas é limitado.

Tal assertiva é mais evidente no campus de Assis por permitir a participação de licenciandos voluntários nas aulas e incentivar o trabalho em duplas, dessa forma há uma divisão entre um par mais experiente, geralmente no último ano do curso, e um par iniciante que irá assumir a turma quando o par mais experiente terminar a graduação. Esse modelo organizacional promove a continuidade ao trabalho colaborativo em um movimento cíclico.

Ainda sobre os dados de 2020, seis estudantes (24%) estavam no primeiro semestre junto ao projeto, cinco (20%) no segundo semestre, sete (28%) no terceiro semestre, três (12%) no quarto semestre e quatro (16%) disseram participar há mais de cinco semestres. Este último dado reforça nosso posicionamento do CLDP como um terceiro espaço de formação inicial de professores (Rezende Jr, 2020; Secone, 2021) e reforça a necessidade de desenvolvimento desta pesquisa, pois descobrir quais experiências motivaram os discentes a continuarem no CLDP permite que outros projetos de extensão desenvolvam-nas e novas ações sejam criadas. O gráfico a seguir apresenta os dados aqui comentados:

GRÁFICO 5: Tempo de participação no CLDP

FONTE: Dados da pesquisa.

Além disso, se somarmos os participantes que estão no 4º e 5º semestre de participação estes já ultrapassaram o tempo de estágio obrigatório para o curso de Letras. Vale destacar que, ao todo, na graduação em Letras, são quatro semestres de estágio, sendo os dois primeiros de observação e sua realização em escolas públicas e os dois últimos de regência

podendo ser realizados no CLDP. Dessa forma, por mais que o projeto seja um espaço para o estágio ele vai além dessa característica.

Em continuidade, para entendermos as motivações dos participantes em ingressar e continuar atuando nos CLDPs, pedimos a eles que descrevessem o que lhes motivou a participar e as respostas foram divididas nas seguintes categorias, segundo suas recorrências: a) desejo de ser professor; b) ampliar o conhecimento na LE que estuda; c) prática docente ainda na graduação (1ª experiência); d) ampliar a formação ofertada pela graduação; e) experiência prévia como aluno no CLDP.

Sobre a primeira categoria, encontramos excertos[23] que expressam um desejo pela profissão docente e por lecionar uma língua estrangeira, em tais recortes, observamos que o projeto torna possível a realização de tais vontades ainda na graduação.

> Sempre quis ser professora e vi no projeto a oportunidade de dar aulas e ao mesmo tempo participar de um projeto de extensão da faculdade.
>
> Sempre tive amor pela língua inglesa (inclusive, este é um dos motivos pelos quais entrei no curso de Letras) e também sempre tive interesse em lecionar a língua, apesar de nunca ter tido uma experiência com a sala de aula.
>
> Sempre tive muita vontade, pois é um projeto muito bom e que auxilia na minha formação acadêmica.

Nesse primeiro momento, os professores em formação demonstram preocupação com sua formação acadêmica e uma valorização da participação em um projeto de extensão, embora não apareçam menções a práticas reflexivas e/ou relatos de atividades. Um ponto que nos chamou a atenção foi a ideia de "amor pela língua" que por um lado caracteriza o processo de afetividade do participante e por outro uma ideia de profissão por amor, visão contrária às ideias expressas neste trabalho.

A segunda categoria, ao contrário da primeira, que traz questões subjetivas como a vontade e desejo de lecionar, apresenta um aspecto mais técnico do CLDP como um espaço onde o professor em formação pode aperfeiçoar e aprimorar a língua que estuda no curso de Letras, conforme se demonstra a seguir:

> Aperfeiçoar a língua.
>
> Aperfeiçoar o idioma e compartilhar o aprendizado.
>
> Aprimorar o meu estudo na língua alemã.

[23] Os excertos aqui apresentados são oriundos do questionário e não possuem identificação.

Ainda que tal percepção do projeto como um espaço de aprendizagem seja importante destacamos que há a necessidade de ampliar tais motivações para que não se tenha apenas uma visão utilitarista do mesmo e acabe se esquecendo que exige também um trabalho de compartilhamento de experiências, ensino da LE, preocupação social em fornecer, principalmente, à comunidade externa ao campus um ensino de qualidade e democrático e uma preocupação política de inclusão da extensão aos currículos das licenciaturas.

Um aspecto importante desta categoria é que até o momento não temos um trabalho científico que compare os conhecimentos de formandos do curso de Letras que participaram do CLDP com os conhecimentos dos que não participaram para que assim se possa mencionar a importância de sua participação. O que sim temos e que demonstramos em Rezende Jr (2020) e demonstraremos nas próximas categorias e nos relatos das experiências obtidos pelas entrevistas é que a participação no CLDP torna-se um diferencial para aquele que participa do projeto, tanto por se sentir mais preparado para dar aulas quanto por experienciar momentos de reflexão de suas práticas.

A terceira categoria está interligada às duas anteriores e expressa tanto o desejo dos professores em formação em ministrarem aulas quanto suas vontades em aprimorar seus conhecimentos na LE.

> Ter o contato direto com sala de aula/alunos ainda na graduação.
>
> O desenvolvimento da prática docente. Estar em sala, montar seu material, aprender com seus erros e acertos, estar mais ligado ao ambiente da sala de aula.
>
> Ter contato com a sala de aula, perder o medo de falar em público, desenvolver habilidades necessárias para uma boa aula na prática de sala de aula
>
> A oportunidade de ter minha primeira experiência como professora de língua estrangeira.
>
> Adquirir experiência em ministrar e organizar aulas.
>
> Adquirir experiência com o ensino de francês.

Percebemos a importância que os participantes dão ao fato de estarem em contato com uma sala de aula e a busca por experiências docentes ainda durante o curso de licenciatura. Nos excertos, identificamos uma preocupação mais direcionada a um contexto educacional que abrange desde o falar para um grupo, organizar sua aula, preparar seu material didático e refletir sobre seus erros e acertos.

Nesta categoria, há um destaque para o termo "experiência" visto como uma ação a um problema ou situação conflituosa, aqui o não contato com a sala de aula, e que leva aos

participantes a agirem, participarem do CLDP, destacando um dos princípios descritos por Dewey (1979b) de que a natureza da experiência é formada por um elemento ativo.

Na quarta categoria, ampliar a formação prévia ofertada pela graduação, a motivação dos participantes ultrapassa o contexto de sala de aula e volta-se mais para a vida profissional pós curso universitário. O CLDP aqui aparece como um projeto positivo para se ter no currículo profissional, pois permite utilizar diferentes metodologias, conforme se demonstra a seguir:

> Enriquecer meu currículo com essa experiência.
>
> [...] auxilia na minha formação acadêmica.
>
> Busquei o Centro de Línguas como um experimento para a minha futura profissão.
>
> Considerei uma ótima oportunidade para começar a descobrir os desafios que são encontrados quando se dá aula, para desenvolver-me e formar-me como professor.
>
> Experimentar algumas metodologias que estudamos no curso.
>
> A liberdade que o professor tem de montar suas próprias aulas e materiais didáticos, sem ter que seguir uma metodologia específica.
>
> A liberdade de experimentação teórica e prática, o CLDP se mostra como uma oportunidade única de incorporar os conceitos de Linguística Aplicada em sala de aula de língua estrangeira.

Percebemos que as motivações apresentadas nesta categoria reforçam a valorização social do CLDP como um Centro de Línguas dedicado ao ensino de LE e um contexto formador de professores. Rezende Jr (2020, p. 119) apresenta um caso de uma ex-participante do CLDP, campus de Assis, no qual "essa contribuição fica mais evidente quando a professora M. lembra de uma aluna egressa que participou do CLDP e que usou essa experiência como um diferencial em seu currículo para pleitear uma vaga como professora de espanhol como língua estrangeira".

Já, sobre o uso das metodologias, vemos essa ação como uma característica importante do projeto por proporcionar autonomia aos professores em formação, permitir que estes reflitam sobre suas práticas e adaptem suas aulas ao seu público alvo, indo ao encontro do proposto por Gatti (2016), ao mencionar que o núcleo do processo educativo é a formação do aluno.

Na quinta categoria, há duas motivações que nos chamaram a atenção, são elas: participar do CLDP como estudante e posteriormente como professor em formação e a prática de pesquisa científica. Ambas demonstram novas características do projeto

> No meu primeiro ano eu estudava alemão no CLDP, sempre gostei da maneira que os professores têm liberdade em criar aulas. Por conta disso, eu queria começar a ter mais prática em dar aulas de alemão.
>
> Proposta de iniciação científica.

O relato do participante que diz ter começado a estudar no CLDP e por ter gostado decide começar a dar aulas no projeto chamou-nos a atenção pelo fato de evidenciar o trabalho positivo que vem sendo desenvolvido e por demonstrar uma característica nova do Centro, um espaço de reforço para as aulas de LE da graduação e/ou um primeiro contato mais aprofundado com as LEs antes de escolher qual cursará.

Por fim, a ideia de realizar uma iniciação científica retoma a importância do projeto para o desenvolvimento do professor em formação, pois permite que ele investigue sua própria prática. Além disso, a realização de uma pesquisa acadêmica em projetos de extensão aproxima a teoria da prática permitindo que essa prática faça parte do rol de experiências do participante e contribuindo com suas ações futuras no campo da docência.

Na sequência, a partir da pergunta "Como ficou sabendo da existência do projeto em seu campus?", disponível no questionário, identificamos o primeiro contato com o projeto. Para isso, apresentamos na íntegra as respostas obtidas nas vinte e cinco respostas do questionário:

QUADRO 19: Como ficou sabendo da existência do projeto em seu campus?

Questionário - Como ficou sabendo da existência do projeto em seu campus?	
01	Por uma veterana que participava do projeto.
02	Passando em frente à secretaria do CLDP. Quis saber o que é, e como entrar no projeto.
03	Com amigos que atuam como professores e outros que participam como alunos do CLDP
04	Fiquei sabendo por um professor que me explicou como funcionava
05	Pelas inscrições para os cursos de línguas oferecidos
06	Através de colegas e pessoas envolvidas no projeto
07	Por amigos que lecionavam.
08	Um aluno do campus me disse sobre o projeto, então fui atrás para estudar e assim, no meu segundo ano, comecei a dar aulas.
09	Assim que entrei na faculdade, em uma palestra para os calouros.
10	Por amigos que participaram
11	Participei do curso de inglês no meu primeiro ano e já conhecia outros colegas que participavam do projeto.
12	Colegas de anos anteriores e email da coordenação
13	Trabalho
14	Através da minha orientadora
15	Uma amiga minha me falou sobre o projeto no primeiro semestre da faculdade e desde então comecei a estagiar nas aulas de uma professora.
16	Amigos

17	Faz tanto tempo que eu não lembro de fato. Mas o projeto é bastante conhecido no campus.
18	Recebi um e-mail com a seleção de tutores para o projeto
19	Pelas redes sociais, pelos meus colegas que já participavam do CLDP.
20	Através da professora orientadora.
21	Por colegas, tinha ouvido falar; porém tive contato com o CLDP quando recebi um email com o edital do ano em que entrei.
22	Pelo coordenador do CLDP.
23	Não me lembro mais, conheço faz tempo
24	Por meio de colegas da faculdade.
25	Fiquei sabendo logo quando bixo, porque muita gente ia na inscrição e era impossível não notar

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Pelo quadro, percebemos que a maioria dos participantes conheceu o CLDP por meio de amigos que participavam do projeto o que indica uma avaliação positiva das ações desenvolvidas pelos Centros de Línguas por parte dos professores-tutores. As divulgações realizadas pelo projeto como, por exemplo, o envio de e-mails acadêmicos, aparecem como a segunda maneira mais comum de conhecer o projeto, seguida das indicações e comentários de professores universitários. A seguir, apresentamos um quadro com a recorrência de cada item:

QUADRO 20: Recorrência das respostas[24]

Como conheceu o CLDP	Recorrência nas respostas
Indicação de amigos e conhecidos	13
Divulgação – e-mails, cartazes e inscrições	07
Indicação de um professor universitário	04
Não se lembra	02
Participou de aulas do CLDP	01
Redes Sociais	01

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Embora a indicação por amigos seja um ponto importante para o CLDP, reforçando inclusive que a experiência de se participar é positiva, a única menção ao fato de se participar do projeto como estudante e depois voltar para atuar como professor é um dado que precisa ser observado mais atentamente, pois, por se tratar de uma extensão universitária, apresentar o

[24] O questionário possui vinte e cinco respondentes, mas alguns indicaram mais de uma forma pela qual conheceram o projeto, por isso se somado as recorrências há um número maior do que o de respostas.

contexto universitário, bem como o curso de Letras e motivar a comunidade local a realizar o curso, também é uma ação esperada do projeto.

Em muitos casos, sobretudo, em comunidades mais afastadas da universidade, há um desconhecimento sobre a existência da instituição e uma ideia de que seja uma universidade particular. Romper essas barreiras e ofertar o ensino de línguas estrangeiras a quem se encontra limitado apenas ao acesso à aprendizagem de inglês[25] é mais do que se preocupar com a formação de professores e sim com posicionamentos políticos.

Outro ponto que também merece destaque é o uso das redes sociais como meio de divulgação das ações realizadas pelos CLDPs, tanto para a comunidade interna ao campus quanto para a comunidade externa; além disso, a promoção de atividades realizadas por professores em formação é uma maneira de valorizá-los e motivá-los em suas práticas docentes. Na entrevista, as respostas obtidas para este item foram muito similares ao questionário como demonstra o quadro a seguir:

QUADRO 21: Como você conheceu o Centro de Línguas?

Entrevista - Como você conheceu o Centro de Línguas?	
Ar_1	Eu conheci porque eu era aluna do Centro de Línguas, eu fui aluna nas aulas de inglês e daí a partir disso eu já tinha um contato e também pelos editais que saíam, pelos e-mails institucionais e aí saiu o edital de espanhol, eu me inscrevi.
Ar_2	E aí eu fui vendo tudo que tinha aqui na Unesp, né? Todos os projetos que tinha. Tanto que assim no meu primeiro ano eu participei de tudo que era possível participar eu participei. Eu fui mediadora no Teletandem, eu fiz cursos do Centro de Línguas já no primeiro ano [...]
Ar_3	E aí essa amiga das minhas amigas disse que ela fazia parte do Centro de Línguas, ela dava aula lá de inglês.
As_1	Eu entrei na faculdade em dois mil e quinze pelo curso de história e havia bastante divulgação sobre vagas de línguas, né? Oferecimento de línguas do Centro de Línguas da universidade.
As_2	O pessoal comentou que iriam abrir inscrições, e como eu estava na dúvida ainda da língua estrangeira que eu ia escolher eu fui fazer italiano no centro de línguas.
As_3	[...] eu conversei com o professor e ele me falou vai ter um processo seletivo e você pode fazer.
As_4	Eu acho que foi uma aula de iniciação de línguas. E a professora ..., ela... eu acho que foi a professora ... e ela falou sobre a AACC. Aí ela falou que é muito importante a AACC e que tinha o Centro de Línguas e o Centro de Línguas também dá para contar como horas.
As_5	Olha, se a minha memória não falha, provavelmente, tenha sido o ... que na época, no segundo ano era meu professor de espanhol e aí ele deva ter comentado alguma coisa do Centro de Línguas.
SJ_1	Eu resolvi entrar lá no SISGRADE para ver as mensagens que eu não visualizei. E entrei lá na mensagem. E havia um edital a respeito do número de vagas, falando sobre esse Centro de Línguas que eu nunca tinha ouvido falar porque eu estava no primeiro ano de graduação [...]
SJ_2	Na verdade eu já conhecia o centro de línguas antes, eu nunca tive aula de alguma outra língua por lá, mas eu já conhecia porque por exemplo a minha parceira do espanhol, ela sempre trocava algumas figurinhas comigo, então, por exemplo, às vezes a gente voltava de ônibus, né? E ela vinha comentando [...]
SJ_3	Eu conheci o centro de línguas por meio de alguns amigos [...]

[25] Aqui não queremos desprezar a aprendizagem da língua inglesa, mas sim defender a pluralidade linguística conforme se apresenta na lei de diretrizes e bases de 1996.

SJ_4	Olha, eu conheço o centro de línguas há um tempão. Eu ainda estava na física, ia fazer física no IBILCE e eu já conhecia ali o centro de línguas, ouvi falar, né?
SJ_5	Então, quando apareceu essa oportunidade, que estavam ali o edital, que estavam contratando mais tutores para o centro de línguas, na hora que eu vi isso logo me chamou atenção [...]
SJ_6	Eu queria desenvolver uma pesquisa na área e a professora ... perguntou se eu tinha interesse.

FONTE: Elaborado pelo autor, 2024.

Vemos que alguns professores-tutores já conheciam o projeto antes de ingressar no curso de Letras, outros seguiram indicações de colegas, de professores e alguns por ouvir falar do projeto no campus. A seguir, passamos às experiências educativas relatadas por eles.

3.2 Experiências Educativas

Identificadas as motivações para participar do projeto, perguntamos aos participantes se se lembravam de experiências que eles julgavam positivas, ou nas palavras de Dewey (1979a) experiências educativas, aquelas que se conectam a experiências anteriores e nos impulsionam a futuras. A partir das respostas, elencamos três grupos principais: a) suporte aos professores em formação; b) descobrir-se e refletir sobre ser professor de LE e; c) estudantes que buscam o CLDP para aprender uma LE.

A primeira e segunda categorias estão de acordo com os motivos pelos quais os participantes decidem participar do projeto, sendo eles: a) desejo de ser professor; b) ampliar o conhecimento na LE que estuda; c) prática docente ainda na graduação (1ª experiência); d) ampliar a formação ofertada pela graduação). No entanto, destacamos a terceira categoria com elementos que aparecem nas experiências positivas e que corroboram com o CLDP como um espaço de prática e formação docente.

a) Suporte aos professores em formação

O primeiro grupo de experiências positivas refere-se ao suporte ofertado aos professores em formação, seja por meio de reuniões coletivas, reuniões específicas de cada língua estrangeira e/ou pelo contato estabelecido entre supervisoras e professores em formação. Para muitos, participar do CLDP consiste em sua primeira experiência frente a uma sala de aula o que lhes traz insegurança, conforme relato a seguir:

> No meu primeiro ano, na minha primeira turma, eu estava muito insegura. E eu estava com outra colega que também estava insegura. E a gente, a nossa insegurança não era pelo menos a minha, né? Eu posso falar por mim, não era de estar lá na frente, falar com aqueles alunos, interagir com eles. **A minha insegurança era com a língua que eu estava lecionando. Eu não me sentia segura o suficiente pra dar aula, eu me sentia meio mentirosa.** Tipo assim, estou dando essa aula aqui, mas eu não sou boa no italiano, sabe? Eu não consigo falar italiano. E isso era assim, era

> uma coisa que me deixava um pouquinho pra baixo, **mas aí eu tinha boas pessoas ao meu lado** pra falar, não, para. Tá dando tudo certo, o caminho está legal (As_02).

O acompanhamento de um par mais experiente, alguém com quem compartilhar os anseios e confirmar o caminho a ser seguido possibilitou à participante uma segurança para iniciar sua trajetória como professora de italiano. No relato, a professora supervisora e os companheiros de projeto serviram como motivadores para que ela desenvolvesse sua profissionalidade docente (Gatti, 2016), ou seja, as relações inter-pares contribuíram para que ela confirmasse sua prática docente.

Essa fala vai ao encontro também do segundo motivo que leva os participantes a ingressarem no CLDP, ampliar o conhecimento na LE que estudam, uma vez que o professor em formação se encontra numa situação em que precisa estudar a língua estrangeira, preparar um plano para ensiná-la e comunicar-se nela com os seus estudantes. Prática que, em muitos casos, como assinalados por Gatti (2014a), apenas o estágio obrigatório curricular não supre, em suas palavras "esses estágios acabam não se constituindo em práticas efetivas e fonte de reflexão sobre ações pedagógicas para os estagiários" (p. 40).

Identificamos, então, o CLDP como um espaço de confirmação dos saberes curriculares, especificamente, o conhecimento da língua estrangeira e também para a formação dos saberes pedagógicos na forma de organização das aulas e de reflexões sobre a trajetória do ensino. O excerto a seguir reforça o caráter colaborativo do projeto:

> Então nas reuniões a gente tinha essa oportunidade. Nas específicas só com as.... o pessoal do inglês, eu não sabia se um dia eu fosse dar aula num nível mais avançado, por exemplo. Então era legal a gente acompanhar, porque a gente apontava quais eram as dificuldades dos alunos, como é que os alunos estavam lidando, se a gente estava lidando bem com o horário, com a nossa sala de aula, como é que a turma estava indo, tinha muita gente desistindo? não? Quem estava desistindo, por que será que o pessoal estava desistindo? Sabe? **Então, isso era muito legal, essa troca que a gente tinha e aí com as professoras que coordenam né? A visão delas, de mais experiência, também nos acrescentava muito nesse sentido, porque aí a gente poderia pensar com base naquilo que elas traziam pra gente em alternativas pra gente melhorar a nossa prática e a nossa aula em si.** E na reunião geral era mais legal ainda, porque como tinham outras línguas, existiam questões recorrentes que às vezes aconteciam coisas na aula que você falava nossa, isso é só na minha aula que acontece. Mas você percebe que não. Que muitas vezes acontece na aula de outras pessoas (Ar_03).

O compartilhamento das experiências descritas na fala da participante demonstra o que anunciamos no tópico 1.5 sobre os professores, ainda que em formação inicial, possuírem e produzirem saberes. No relato, os saberes são do tipo experienciais, surgem das experiências dos companheiros que, ao relatarem o desenvolvimento de suas aulas, permitem que outros

participantes reflitam sobre suas próprias aulas, pensem em grupo as ações a serem tomadas e aprendam das vivências de cada um.

Destacamos o caráter incentivador das professoras supervisoras e o respeito com que elas expõem suas experiências e visões sem impor aos licenciandos sua opinião como a correta, mas num processo reflexivo que os convida a pensar e a formular suas próprias opiniões sobre o assunto. Para nós, o relato confirma a criação de experiências educativas, ou seja, aquelas experiências que ocorrem num processo reflexivo e mobiliza o estudante a solucionar alguma situação problemática (Cunha, 2013). O excerto a seguir ratifica a ideia de suporte aos professores em formação:

> Então, como que a gente... eu fico feliz nesse sentido de ter pego o centro de línguas nesse contexto que **era um lugar que eu podia ter contato com teoria, que eu pude ter contato com uma prática guiada principalmente**. A gente tinha professor, doutor, doutorando por todo lado, né? As Costas estavam protegidíssima. Então, isso foi muito bom. Não ter feito isso numa escola por exemplo extracurricular de que qualquer bola vai, você precisa já fazer tudo, se virar. Foi muito positivo esse aspecto, **ter uma prática guiada em colaboração com uma teoria ali articuladinha, foi maravilhoso a discussão** (a aluna coloca a mão na bochecha com os dedos encostados no dedão fazendo como se fosse algo fofo) (SJ_04).

Na fala da participante, constatamos a segurança que o projeto transmite aos futuros professores a partir da presença dos professores supervisores e da participação de pós-graduandos nas ações de orientações e preparo das aulas. Além disso, a professora-tutora identificou o processo de práxis no qual a teoria e a prática caminham lado a lado, como complementos e não opostos. Essa observação nos remete a um processo de reflexão sobre a ação desenvolvida que corrobora com a formação inicial, uma vez que a licencianda se deu conta da importância desse trabalho em conjunto.

No entanto, na fala há a menção a uma "prática guiada" e nos questionamos se seria o acompanhamento no preparo das aulas ou as orientações sobre o fazer docente dados a professora em formação que lhe proporcionaram essa sensação de segurança. Chamou-nos a atenção também a ideia de uma teoria "articuladinha", remetendo-nos a uma visão da racionalidade técnica, em que a teoria serve de suporte à prática, a qual discutimos anteriormente e nos posicionamos contrários a ela[26]. A próxima passagem vem ao encontro do exposto:

> Bom, eu acho que no ano de dois mil e vinte eu poderia destacar é que eu poderia trazer eu acho que **houve uma troca muito grande e um apoio mútuo dos tutores**

[26] Tentamos realizar mais uma entrevista com a professora-tutora, mas por falta de incompatibilidade de horário e problemas de saúde ela não conseguiu nos conceder uma nova conversa.

> **em relação ao ensino remoto**. Eu vi um ciclo de tutores, assim a gente se ajudando eu vi uma troca mútua muito grande, né? E foi um dos pontos positivos em relação de dois mil e vinte em relação ao ano de dois mil e dezenove. **Eu pude interagir com os tutores de inglês, né? Pude ter contato com mais tutores e essa troca foi bastante benéfica** (SJ_03).

A professora-tutora ressalta o caráter de suporte dado aos professores em formação, porém, diferentemente da fala anterior, aqui, destaca-se o compartilhamento entre pares, entre os professores-tutores de inglês. Evidenciamos que mais do que ouvir as professoras supervisoras sobre suas experiências, o CLDP permite que os licenciandos se encontrem e conversem sobre suas dúvidas, troquem materiais e exponham suas experiências, por isso, defendemos o projeto como um "terceiro espaço" de formação docente.

A partir das ideias de Nóvoa (2017), o CLDP pode ser entendido como um lugar de encontro, um lugar no qual se produz uma terceira realidade que valoriza o conhecimento e as experiências de todos. Segundo Rezende Jr (2020, p. 87), "o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, a práxis, de forma dialética e não hierárquica".

Enfatizamos que devido à pandemia da covid-19, em 2020, ocorreu o primeiro semestre com reuniões mensais com os professores-tutores dos três campi, vivência esta que deve ser incentivada criando, assim, uma rede de trocas e compartilhamentos. Nesse sentido, a fala da participante permite questionar o uso que se vem fazendo da tecnologia no projeto, pois, embora haja o incentivo para o desenvolvimento de atividades em sala de aula, a terceira etapa da compreensão de letramento digital, proposto por Cani (2020) sobre a integração e publicação de práticas bem sucedidas é limitada.

Reconhecemos o potencial do projeto como suporte aos professores em formação inicial e seu caráter reflexivo, porém, identificamos também uma carência na construção de *sites*, blogs, fóruns e materiais digitais de fácil acesso para os professores-tutores que atuam agora no projeto e os futuros participantes do CLDP. Assim, sugerimos a criação de um canal com vídeo aulas, podcasts e até mesmo um boletim informativo sobre as ações desenvolvidas junto ao projeto como meio de divulgação das ações empreendidas. A seguir, apresentamos mais um relato que discorre sobre a relação entre os professores-tutores:

> Além disso, no ano de dois mil e vinte eu pude trabalhar em parceria com outro tutor, **então esse curso de português que nós oferecemos na modalidade de ensino remoto emergencial nós fizemos em dupla**, o que também foi uma experiência bem positiva, né? **E trocar ideias na elaboração do curso também foi uma grande oportunidade de crescimento**, enfim foi um aspecto muito muito legal (SJ_03).

Atuar em dupla é um caminho positivo para superar os receios do primeiro contato com a sala de aula no papel de professor, possibilita ter uma segunda opinião, de alguém que conhece o grupo, sobre as atividades e o desenvolvimento do curso facilita o trabalho de preparação de aulas podendo dividi-lo com outra pessoa. Essa estratégia tem sido adotada pelo CLDP de Assis, conforme demonstramos no tópico 3.1, como um modo de incluir mais pessoas no projeto e também de incentivar o trabalho colaborativo na formação de professores.

Para o participante SJ_03, essa experiência de trabalho em dupla foi "uma oportunidade de crescimento", sobretudo por ter sido realizada num contexto novo, remoto *online*. Recuperamos a importância das relações entre os pares para Tardif (2020), por ser um momento que permite objetivar o saber da experiência. Em continuidade, apontamos mais um exemplo de suporte ofertado pelo CLDP à professora-tutora:

> E eu sempre brinco, eu falo, nossa, só o centro de línguas mesmo pra me fazer continuar no curso de letras, porque com tanta matéria de literatura e esse pensamento, porque **eu gosto muito de estar no projeto, de como o projeto é gerido, de como as pessoas que estão lá dentro trocam experiências. Eu adoro ouvir as experiências de outras línguas estrangeiras também, que contribui pra eu continuar querendo ficar no curso de letras** (As_01).

Para a participante As_01 participar do CLDP funciona como motivação para seguir o curso de licenciatura e ela atribui esse fato às trocas de experiências realizadas em seu interior. Ao declarar que gosta de como o projeto é gerido e das pessoas que a ele se integram, ela nos apresenta um espaço que lhe é agradável e que permite esse compartilhar de experiências. Essa característica reforça nosso posicionamento do CLDP como um terceiro espaço.

b) Descobrir-se e refletir sobre ser professor de LE

O segundo grupo de experiências educativas nos remete ao descobrir-se professor ou professora de língua estrangeira. Muitos professores-tutores ingressam no projeto com o sonho de ministrar aulas, outros o fazem porque precisam cumprir os estágios, e a primeira oportunidade que obtém são as aulas do CLDP. A seguir, apresentamos dois relatos que afirmam esse descobrir-se:

> **Eu acho que foi no centro de línguas que eu realmente descobri que eu era apaixonada por dar aula de línguas**. Porque uma coisa é você ser um estudante de língua estrangeira. É você estar lá vendo as coisas e se apaixonando por aquilo. E a

> outra é você falar assim, e se eu puder estudar isso? Bom, e se eu puder ensinar outras pessoas sobre a língua estrangeira? (As_01).
>
> Foi como eu aprendi a ser professora, **a professora que eu sempre quis me tornar, foi lá que eu aprendi** (Ar_03).

Na fala de As_01, verificamos que sua participação a permitiu diferenciar o que é ser um aluno de língua estrangeira (*habitus* estudantil) de uma professora-tutora de língua estrangeira (*habitus* professoral), segundo as concepções de Silva (2011). A experiência no CLDP torna-se tão significativa para As_01 que ele afirma que foi no projeto que descobriu que "era apaixonada por dar aula de línguas", fato que já comentamos quando discutimos os motivos que levaram os licenciandos a ingressarem no CLDP, e que aqui nos remete a uma experiência afetiva com o projeto.

Já o segundo exemplo, fala de Ar_03, traz uma concepção de vir a ser, de passar por um processo para tornar-se uma professora de língua estrangeira que nos remete à ideia de preparo para a função almejada. Esse segundo relato está mais alinhado à nossa visão de formação de professores como um profissional da área de educação (Silva, Almeida e Gatti, 2016). Ainda neste exemplo, destacamos o CLDP como o espaço que permitiu à participante tornar-se uma professora, àquela que ela sempre quis ser, em sequência, trazemos mais uma fala da participante e de outra professora-tutora que evidenciam a importância desse espaço em sua formação:

> Eu acho que … todo esse trabalho que a gente tem de **montar o nosso programa, de montar as nossas aulas, de preparar tudo, toda essa experiência eu sinto que me dá muita bagagem** agora me formando, que era uma bagagem que eu não teria se eu não tivesse participado do projeto. Sabe? Então, isso é muito legal (Ar_03).
>
> Eu acho que **amadurecimento no sentido docente profissional de entender realmente como é uma sala de aula, o fazer e ser docente**, né? (As_05).

Apreendemos que participar do Centro de Línguas ainda na graduação permite ao licenciando experienciar ações da prática docente sob a supervisão de um professor do ensino superior, ação esta que no estágio curricular obrigatório nem sempre ocorre de forma satisfatória, seja pelo pouco tempo em contato com a sala ou pelo fato de não ser o professor da turma.

Preparar seu plano de curso, separar conteúdos e materiais que melhor definem sua visão de língua estrangeira, organizar planos de aula e conhecer como uma sala funciona tendo a experiência como professor proporciona ao licenciando um conhecimento, um saber experiencial e pedagógico (Tardif, 2020), como demonstra a fala de Ar_03, e que o auxilia em

sua prática futura, promovendo o que As_05 descreve como um "amadurecimento profissional". O excerto a seguir relata mais algumas contribuições nesse sentido:

> E quando eu entrei no centro de línguas, **a primeira coisa foi aprender essa questão da prática pedagógica, refletir sobre a questão do ensino**, entendeu? Da língua não como um conjunto de regras, mas como um instrumento de interação social que possibilita a comunicação, os propósitos comunicativos, toda essa questão da língua. **E a questão da pedagogia mesmo, da parte pedagógica, eu não compreendia nada, nada a respeito disso, porque no primeiro ano de graduação eu não tive disciplinas pedagógicas**, tive fundamentos da educação, fundamentos históricos, sociológicos, área da educação, mas a questão de didática, essas disciplinas não. Então, eu não conhecia nada sobre essa questão da prática pedagógica (SJ_01).

Pelo relato do participante, identificamos a preocupação do projeto com o saber pedagógico no sentido de preparar o licenciando para o ensino questionando concepções estruturais de LE. SJ_01 iniciou suas atividades no CLDP em 2020 e estava cursando seu segundo ano no curso de Letras, por isso, discute a importância que teve para ele todo o cuidado com as questões pedagógicas ofertadas pelo projeto. Destacamos, também, que nesse ano, realizamos um curso de formação de professores para o uso de tecnologia em conjunto com os três campi, ação que reforça esse suporte na área pedagógica.

Embora haja todo esse trabalho de orientação é na sala de aula, por meio do saber experiencial, que o professor-tutor irá validar seus conhecimentos pedagógicos e vai construindo caminhos para lidar com situações adversas. No exemplo a seguir, a professora-tutora apresenta uma situação causada pelo nervosismo do primeiro dia:

> Aí, na primeira aula sem ele, eu tinha preparado a aula e tudo mais, só que a quantidade de pessoas tinha diminuído ou melhor, tinha faltado algumas pessoas. E**ntão, andou muito rápido a aula e eu fiquei, meu Deus, do jeito que está andando essa aula vai acabar meia hora antes. O que eu faço?** Mas o bom é que eu tinha preparado, tinha ido atrás das coisas e também por conhecer já o japonês eu conhecia umas coisas que dava pra encaixar que era movimentos do corpo, aí eu pensei, bom, no Japão tem um exercício matinal que muitas pessoas fazem todos os dias que é muito famoso e é quase impossível você encontrar com o japonês e falar (fala nome do movimento em japonês) e a pessoa falar não, quase todo mundo conhece. [...] Então, eu não, não sei se certamente daria pra falar que é uma experiência muito boa porque talvez isso tenha sido um uma falta de preparo né? **Porque não consegui pensar bem no tempo da aula, mas foi uma experiência que marcou bastante, principalmente, também, porque foi a primeira aula sozinha.** Eu acho que é essa (As_04).

A reflexão na ação (Schon, 2000) desencadeada pela surpresa de identificar que o material preparado para a aula iria acabar meia hora antes faz com que As_04 busque alternativas que a auxiliem a completar esse tempo. Sua indagação "O que eu faço?"

demonstra a preocupação e o momento reflexivo vivenciado pela licencianda. A solução vem de um saber experiencial, principalmente, pela licencianda ter vivido no Japão, sobre um movimento do corpo, exercício matinal muito comum no país.

A professora-tutora ainda se questiona se seu relato se encaixaria como uma experiência positiva, por ter sido algo realizado sem um preparo prévio, porém tal experiência serviu como base para novas ações e a partir dela afirmamos que As_04 passou a organizar um pouco mais de material para evitar essa situação o que a caracteriza como uma experiência educativa (Dewey, 1979a). Ademais, essa primeira vivência é algo importante para a formação inicial de professores; uma das professoras supervisoras da área de espanhol do CLDP de Assis comentou o seguinte sobre essa temática: "por isso a gente deixa vocês errarem aqui, mas, errar criticamente e ir refletindo sobre esse erro. É mais ou menos essa ideia, a gente permite que vocês observem e reflitam sobre essa trajetória" (Entrevista professora C)" (Rezende Jr, p. 119, 2020).

A citação da professora vai ao encontro do que estamos aqui discutindo sobre a possibilidade de errar e refletir sobre o erro a partir de uma formação reflexiva cíclica, ou nas palavras de Schon (1998), um processo espiral através das etapas de apreciação, ação e reapreciação. Toda essa discussão reforça nossa tese de que o CLDP permite ao futuro professor construir experiências significativas para a sua formação profissional durante o curso de graduação. Nos excertos seguintes, outra participante de Assis relata algumas reflexões que obteve durante os anos de participação no CLDP:

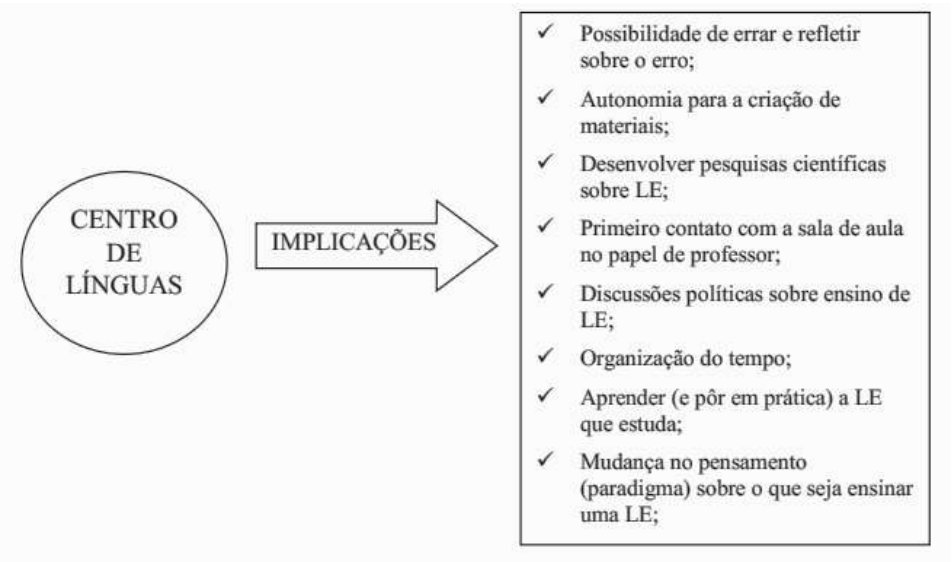
> Eu acho que dentro da sala de aula... eu gostei muito de um plano de ensino que eu fiz um dos semestres com um intermediário em que **eu quis fazer um plano de viagem com eles, então eu criei passaporte, eu criei uns lugares que eles iam**… (As_01).
>
> Um ano e meio que eu tive de Letras e um pouco de História, **eu já repenso essas apostilas, eu já repenso como é colocado esse material de língua** e etc. Claro, não tem muita carga teórica, obviamente, é mais achismos por hora, mas vê que **essas pessoas às vezes elas ficam ainda mais marginalizadas em língua inglesa por causa dos materiais**, não só dos professores que tão ali ensinando, né? **Mas os materiais também dificultam a vida delas e tudo mais** (As_01).

Ao descrever o plano de atividades sobre a temática viagem, a participante exterioriza sua organização das aulas tendo como pano de fundo a proposição de um projeto, no qual, o estudante desenvolve um papel ativo e está no centro do processo de ensino e aprendizagem. Muito além de não impor um material didático, o projeto incentiva a elaboração de materiais didáticos segundo a criatividade de cada professor-tutor e seus conhecimentos, tal característica respeita a heterogeneidade cultural e social de cada um (Gatti, 2016).

Assim, na construção de um curso, na seleção, avaliação e adaptação de um material de LE, esperamos que os participantes desenvolvam criticidade e possam embasar suas escolhas a partir dos saberes oriundos das experiências obtidas, como observamos quando a professora-tutora diz “repensar” como lhe são apresentados alguns materiais, principalmente, na língua inglesa. As_01 apresenta também uma visão crítica do material que reforça nossa concepção de formação inicial de professores críticos reflexivos, pois ao identificar que por meio do material didático reforça-se uma marginalização social a participante, ainda que num estágio inicial de reflexões sobre sua prática, já conseguiu observar que o ensino de LE e a adoção de um material correspondem a atos políticos/sociais que podem acarretar numa exclusão.

Temos como exemplo dessa temática, o trabalho de Ferreira e Camargo (2014, p. 188), sobre o racismo cordial nos livros de língua inglesa a partir da análise das imagens contidas nas obras aprovadas pelo programa nacional do livro didático (PNLD), que enfatiza que “a branquidade normativa e as personagens negras em profissões estereotipadas ratificam a complexidade e o racismo velado, em trazer os negros com profissões pouco valorizadas e relacionadas à sorte, dom ou esporte”. Por fim, trazemos uma imagem de Rezende Jr (2020) que resume o que viemos discutindo aqui sobre os CLDPs:

FIGURA 3: Implicações do CLDP na formação inicial de professores



FONTE: Rezende Jr, 2020, p. 113.

Embora o trabalho do autor seja com professores-tutores egressos da área de espanhol, suas colocações sobre as implicações do CLDP de Assis na formação inicial de professores

vão ao encontro de nossas discussões e das experiências educativas descritas pelos professores-tutores de 2020.

c) Estudantes que buscam o CLDP para aprender uma LE

O terceiro grupo de experiências educativas se refere às pessoas que vão até os CLDPs para aprender uma nova LE. Para os professores-tutores é o contato com esses estudantes que torna a experiência real e significativa. Nos excertos a seguir, temos dois exemplos da relação entre professora-tutora e estudantes:

> Eu tive os meus alunos da turma presencial de dois mil e dezenove eles eram muito bacanas, eles eram muito compreensivos porque a gente em nenhum momento escondeu deles esse medo, sabe? **Então, aí entre as minhas experiências positivas, os meus alunos eles sempre souberam, eu nunca escondi os meus medos pra eles e eles foram muito bacanas, eles compreendiam** e quando eles ... das duas turmas, quando eles sentiam que precisavam comentar alguma coisa do tipo: olha, talvez se você falar assim, se você fizer isso, não dessa forma muito, ... mas um toque, eles sempre deram! (As_02).

> Ah! Eu tive várias experiências positivas, fica até difícil de enumerar porque **eu acho que foi surpreendente a recepção dos alunos para com as dificuldades, eles entenderam o contexto, eles compreenderam o momento que a gente estava vivendo e eles aceitaram o desafio, isso foi muito, muito bacana pra gente e a compreensão, a compreensão deles foi muito positiva**, porque às vezes poderia cair a internet, às vezes poderia acontecer algum problema durante as aulas e eles foram super compreensivos (SJ_05).

Percebemos que o fato de os estudantes serem compreensivos com a professora-tutora, As_02, em relação aos seus medos tornou a relação entre eles positiva. Ela também apresenta uma abertura grande para receber os *feedbacks* da turma e sente que isso contribuiu com sua formação enquanto professora de italiano. De igual maneira, a participante SJ_05 nos chama a atenção para a "recepção surpreendente dos alunos" e como eles foram compreensivos para com as dificuldades do momento remoto *online* e para o fato de a professora-tutora estar em formação. Na próxima fala, Ar_02 também traz o *feedback* como aspecto importante:

> E aí, principalmente no ano passado, eu pedi pra eles no fim como parte até de uma atividade que por favor **mandassem o feedback porque eu sou professora em formação e isso é importante porque todo e qualquer feedback né, tanto positivo quanto negativo é importante.** O positivo porque a gente se anima e fala assim: Nossa, meu trabalho foi legal! As pessoas gostaram, não sei o que... e as críticas a gente fala assim: Tal lugar eu posso melhorar aqui, posso melhorar ali e coisas assim. Então, o feedback é sempre positivo (Ar_02).

No excerto, o f*eedback*solicitado aos estudantes como uma atividade final do curso, caracteriza uma postura reflexiva da professora-tutora. Igual à participante anterior, Ar_02 se

mostra muito aberta a elogios e a críticas sobre seu desempenho e recebe de forma positiva todas as opiniões dos estudantes. Ambas as participantes apresentam uma visão de professor como mediador, provocador e motivador das interações, aquele que sai do centro das interações e dá espaço e ouve a voz dos estudantes (Rozenfeld e Veloso, 2014).

O tempo de participação no projeto e o contato com duas realidades distintas, presencial e *online*, contribuem também para que as participantes estabeleçam uma comparação, destacamos que um semestre no CLDP corresponde a tempo maior que o realizado num semestre do estágio curricular obrigatório. Além disso, o professor-tutor tem a possibilidade de acompanhar a turma, fortalecendo laços afetivos, trabalhar em duplas com outros companheiros de curso e atuar na sala como o responsável por aquela turma.

Todas essas experiências cooperam com a formação inicial de professores de LE, pois ao vivenciar entrar numa sala de aula, preparar um plano de ensino, um plano de aula e estabelecer uma relação com os alunos a fim de motivá-los a aprender a LE ensinada faz com que os professores em formação se sintam mais seguros de sua prática. O exemplo a seguir apresenta um resultado de uma atividade final de um curso de espanhol:

> Sim! É, no ano… em 2019 eu dei aula com a M. e a gente teve uma experiência bem legal porque ela fez uma sequência didática e a gente desenvolveu juntas na sala de aula e:: teve uma experiência assim bem legal, nós pedimos, foi um final de curso e **nós pedimos para que os alunos levassem comidas para gente fazer uma confraternização, mas também o trabalho final era que eles apresentassem essa comida em espanhol** (As_03).

Aqui, a participante menciona sua parceria com uma companheira do curso e a ideia que ela teve de elaborar uma sequência didática, na qual, a atividade final consistiu em compartilhar pratos numa confraternização e apresentá-los em espanhol. Percebemos que as professoras-tutoras utilizaram uma metodologia incentivada pelo CLDP de Assis, sequência didática e construção de projetos de ensino, o que rompe com paradigmas mais tradicionais do ensino de línguas. Vejamos mais dois exemplos:

> **O contato com os alunos eu gosto bastante também de conversar com eles e ir ensinando, de ver que eles tão gostando, que tão aprendendo, eu acho muito legal, porque pelo menos no alemão a maioria chega e não sabe nada, né?** Aí passa uns dois meses, metade do curso assim, eles já conseguem falar um pouco, já conseguem escrever um textinho curto, já conseguem entender um texto curto, né? E você fica assim, poxa, legal (Ar_02).

> **A primeira eu acho que a mais importante foi criar nos alunos o interesse pra conhecer um pouquinho mais da língua espanhola.** Porque por mais que nós estejamos rodeados de países hispanohablantes as pessoas muitas vezes focam na língua inglesa. Focam muito! **E ter aqueles alunos interessados em língua espanhola aquilo pra mim já era uma baita de uma realização.** Outra coisa que

> me deixou muito feliz, uma experiência muito positiva é que a gente encerrou o curso na segunda, terceira semana de dezembro e ainda hoje **eu recebo mensagem dos meus alunos** (SJ_02).

Na fala de Ar_02, identificamos a relação amigável que ela estabelece com seus estudantes, sua preocupação ao ensinar alemão e sua felicidade ao perceber que a turma está avançando na LE. No outro exemplo, SJ_02 descreve como a primeira experiência positiva no CLDP o fato de conseguir despertar o interesse em seus alunos para aprenderem espanhol, o que a faz se sentir realizada, e cita que, mesmo depois do término do curso[27], eles enviam mensagem para ela demonstrando a relação interpessoal positiva estabelecida.

Ainda em sua fala, a participante de São José do Rio Preto julga ser importante motivar aos estudantes para aprender a língua espanhola e chamar a atenção deles para os países vizinhos do Brasil, todos hispanohablantes, evidenciando assim uma questão cultural e criticando a hegemonia da língua inglesa, que "as pessoas focam muito", segundo seu posicionamento. Por fim, trazemos um último exemplo sobre como a participação no CLDP permite aos licenciandos analisarem sua prática como professores de LE:

> Eu trabalhei em uma turma de básico um até o intermediário dois, né? Que é o nível máximo do inglês por muito tempo e essa turma foi maravilhosa. **Então é a turma que eu sempre falo é uma das minhas experiências também positivas. Que elas são, eles foram maravilhosos. Eles viram o meu crescimento e eu cresci junto com eles por isso que eu achei muito interessante, foi um aprendizado muito bom e pra ambos.** Então, eles aprendiam inglês e eu aprendia, putz, eu posso fazer isso, eu posso fazer aquilo. Hum... eu não ensinei isso, eu podia ensinar isso de outra forma. Então, eu adoro essa turma (As_01).

Para As_01, acompanhar a turma do básico até o intermediário foi gratificante por conseguir perceber que tanto ela, enquanto professora, quanto os estudantes avançaram. Para ela foi um aprendizado de como ser professora e para eles o da língua inglesa.

3.3. Experiências Não Educativas

No tópico anterior, apresentamos as experiências educativas, aquelas consideradas pelos professores-tutores como experiências positivas, responsáveis pela motivação para seguir no projeto. Aqui, abordamos as experiências não educativas, que não são educativas, mas possuem um peso menos que uma experiência deseducativa.

Embora esta seção possua menos referências que a anterior, na construção deste trabalho, julgamos relevante apresentá-las a fim de indicar pontos que podem ser melhorados

[27] As entrevistas foram realizadas em janeiro de 2021, por isso a participante faz menção ao mês de dezembro de 2020 quando terminou seu curso de espanhol no CLDP.

nos CLDPs e servem de material para novas pesquisas. A terminologia de experiência deseducativa não significa que tal experiência seja imutável, mas representa um ponto que necessita de mais atenção. Dividimos os dados aqui apresentados em duas categorias: questões internas e externas ao projeto.

Na primeira, trouxemos discussões sobre pontos que podem ser (re)orientados no projeto, relacionados à adoção de materiais didáticos, metodologia de ensino e do tempo necessário disponível para participação no projeto. Na segunda, apontamos questões que fogem ao projeto como as dificuldades apresentadas pelos estudantes que vêm aprender uma LE e o contexto de ensino remoto, devido à pandemia.

a) Questões internas ao CLDP: material, metodologia e tempo

Quando questionados sobre suas experiências negativas, muitos participantes expuseram que a organização da aula gera algumas dúvidas, tanto no que tange à seleção do material quanto à metodologia. O exemplo a seguir apresenta a discussão sobre a adoção de livros didáticos:

> E aí, foi isso, a minha primeira turma foi um pouco assim, atropelada, a gente não fez um planejamento a longo prazo, e o nosso cronograma foi feito semanalmente. Assim, **as atividades que a gente realizou, elas não foram pensadas ao longo prazo, do tipo, olha, vou fazer isso nessa semana, semana que vem, aquilo, pra gente retomar, não tinha esse casamento da das aulas** e eram todas presenciais né? A minha primeira experiência foi toda presencial, então a gente teve um material e eu senti que, por ser a primeira experiência, o nosso primeiro material foi bem pobre, a gente se espelhou muito em livros didáticos, ficamos presos muito a uma editora especificamente (As_02).

No excerto, a participante demonstra uma dificuldade em organizar o plano de ensino do curso de italiano e em pensar as aulas como parte de um currículo. Ela tenta utilizar diferentes livros didáticos de uma editora e percebe que os temas abordados em cada aula não possuem conexão, o que acaba sendo uma reclamação constante nesse tipo de material. Ademais, como primeira experiência, é comum os professores iniciantes adotarem um livro didático como um norte a ser seguido, seja pela predisposição para imitar acriticamente seus colegas professores e/ou não conseguirem encontrar caminhos para um ensino efetivo, conforme apresentou Gatti (2017). Segundo Silva (2012, p. 185):

> Apesar de não dever ser considerado a única ferramenta no processo ensino-aprendizagem, o livro didático apresenta inúmeras vantagens de uso, no que se refere à organização e sistematização dos conteúdos. Todavia, um dos pontos ressaltados refere-se à necessidade de o professor, aqui neste artigo, especificamente o de língua estrangeira, exercer a criticidade ao escolher e utilizar o livro didático,

> bem como ao adaptar e incorporar outras ferramentas necessárias ao processo ensino-aprendizagem de cada grupo [...].

Desse modo, o problema não está na adoção de um livro didático, mas sim quando este recurso torna-se o único material adotado para as aulas e, principalmente, quando sua escolha não passou por uma avaliação do professor, seu uso não leva em consideração o público alvo, sua cultura local e tampouco o objetivo do curso.

Vale destacar que no CLDP não há um material didático[28] adotado para cada língua e sim a indicação de que seja adotada uma concepção comunicativa crítica de língua, cujo "objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar" (Vieira-Abrahão, 2015, p. 29 *apud* Rezende Jr, 2020, p. 42).

Essa indicação mais livre de uma metodologia exemplifica o que já viemos discutindo sobre a elaboração de jogos, projetos e sequências didáticas nas aulas de LE. Os dois excertos a seguir representam exemplos de situações em que a dificuldade esteve na metodologia empregada:

> Talvez entender o papel do professor e do aluno. Porque a gente tem muito enraizado de que o professor ele é tem que estar ali de maneira ativa, já é uma coisa mais desconstruída né que é que nós não precisamos ser dicionários ambulantes, dominadores do conteúdo, **mas a gente ainda tem muito enraizado nesse processo de formação de que a gente tem que ser mais ativo do que o aluno**. E isso acaba trazendo algumas questões com o próprio ensino, né? **O aluno se vê só absorvendo os conteúdos e isso de fato não é um ensino-aprendizagem e você entender e amadurecer esse processo como professor é um desafio** (As_05).

> é claro, eu percebi, né, depois de rever todos os planos de ensino, eu revejo ao final do semestre, que tinha pontos falhos, que tinham pontos que realmente não deram certo, que eu ainda tava... **eu propunha uma uma metodologia ativa, mas eu ainda estava muito ligada a um ensino tradicional, é muito difícil desvincular essas coisas**, mas eu me senti muito orgulhosa daquele plano de ensino e do semestre anterior (As_01).

As_05 e As_01 apresentam de forma clara a dificuldade em que consiste se desvincular de uma metodologia mais tradicional, gramatical, e adotar uma metodologia diferente da qual tiveram contato durante seus anos de estudo nos quais o professor é visto como "mais ativo do que o aluno". Em ambos os casos a reflexão sobre a experiência no CLDP lhes permitiu entender que prática e teoria andam juntas (Gatti, 2020).

[28] Utilizamos o termo material didático num sentido amplo que inclui todo tipo de material digital ou não levado para a sala de aula, como por exemplo, livro didático, notícias, músicas, livros de literatura etc.

Em todo o processo, ainda que para os participantes tal dificuldade tenha sido uma experiência negativa, ressaltamos a autonomia dada aos professores-tutores para se arriscarem e utilizarem diferentes recursos a fim de que construam sua teoria baseada na prática. Rezende Jr (2020) assinalou a questão do erro, segundo apresentamos anteriormente, e de como ele é entendido como um percurso, um ponto de reflexão sobre o que não deu certo e o que pode ser mudado.

O erro e o acerto são etapas fundamentais para os professores em formação, uma vez que, estão iniciando a construção de sua identidade profissional. Não obstante, o contexto se torna um fator importante para esse processo, uma vez que, no CLDP, eles possuem uma rede de apoio com a qual podem expor suas dificuldades e pedirem ajuda para resolver alguma adversidade. E essas experiências deseducativas são temas para novas discussões nas reuniões de orientação e de início de semestre, a fim de que elas sejam vistas como um processo e sirvam como base para novas ações num processo reflexivo. A seguir, apresentamos mais uma dificuldade dos professores-tutores:

> Então assim, eu tava com praticamente dez matérias abertas que eram as matérias obrigatórias, tinha as anuais, a gente não teve recesso. Então assim, eu acho que se eu fosse elencar um problema meu das minhas aulas, eu sinto que **eu não pude dedicar todo o tempo que os meus alunos mereciam**, sabe? Por conta das minhas questões da graduação, por conta de outros compromissos que eu tinha que honrar, sabe? Então eu acho que esses são... essas são as principais questões, a tecnologia, o tempo, né? E a questão de organização (SJ_02).

> A gente teve... **eu como estava com duas turmas, com dois conteúdos diferentes em Araraquara a gente não tem um ajudante, auxiliar. Então, assim, foi muito pesado pra mim**. Assim, eu tinha que compartilhar a tela ao mesmo tempo que eu tava aqui na sala de aula com os alunos e aí chamei um auxiliar, chamamos auxiliares depois, mas só que não foram pessoas que estavam interessadas no curso, então de certa forma estavam interessadas em obter horas para o curso de letras ou então pessoas interessadas só em fechar o estágio (Ar_01).

Nos dois exemplos, identificamos problemas com o tempo que os professores-tutores dispõem para atuarem no projeto, uma vez que eles precisam cursar as disciplinas da graduação, atuam em outros projetos, desenvolvem pesquisas de iniciação científica etc. Por um lado, o campus de Assis atenua essa situação organizando duplas de trabalho, um licenciando mais experiente com um novato, e isso tem permitido que os participantes distribuam as tarefas entre si.

Por outro lado, a curricularização da extensão pode ajudar a organizar esse tempo, seja como já mencionamos, disponibilizando um horário na grade, seja creditando as ações para o curso de Letras. Em trabalho anterior sobre o CLDP de Assis, Rezende Jr (2022, p. 10), ao

analisar a categoria tempo no CLDP, contribui com nosso posicionamento ao discorrer que "[...] com uma possível vinculação do projeto à graduação mais professores estarão envolvidos, atender-se-á a todos os licenciandos, principalmente, os estudantes do período noturno, entre muitas outras questões".

Por fim, relacionado ao tempo dos professores-tutores, destacamos a importância de somar mais participantes de forma que todo o curso de Letras possa experienciar dar aulas ainda durante a graduação e contar com a supervisão dos docentes universitários. Em continuidade, analisaremos algumas experiências relacionadas a questões externas ao projeto.

b) Questões externas ao CLDP: estudantes e ensino remoto

Das experiências negativas apontadas pelos professores-tutores, algumas estão relacionadas ao contexto externo do projeto, como as dificuldades encontradas nos estudantes que se matriculam no CLDP e no contexto social. Já identificamos que o primeiro contato com a sala de aula provoca uma insegurança nos licenciandos, medo que aumenta quando estão sozinhos e que pode, com o desenrolar do semestre, se tornar um elemento motivador para seguir o curso ou, como apresentamos a seguir, um gerador de incertezas:

> Teve um menino que fazia aulas comigo e ele tinha, eu não sei exatamente o que ele tinha, porque ele tinha um pouco de dificuldade para aprender, a gente percebia que ele tinha assim uma agitação, que ele era bem agitado e alguma vezes ele falava com as pessoas de uma forma que tinha pessoas que se assustavam e tinha outras que não, que tinha uma paciência com ele e tudo mais, **então eu acho que eu fui aprendendo a lidar com o tempo, aprendendo qual era o limite dele, mas no começo eu ficava meio assim, eu cobro desse aluno, eu não cobro, o que eu faço?** (As_03).

Percebemos pela fala que a professora-tutora necessita conhecer o estudante para identificar os limites que estabelecerá com ele e essa situação a coloca num lugar de dúvida sobre se deveria tratá-lo de alguma forma diferente ou "cobrar" igual aos demais. É importante mencionar que o público alvo do CLDP possui idade mínima de 15 anos e os menores de 18 anos precisam levar uma declaração do responsável. No caso narrado, faltou o que Tardif (2020) anuncia como saber da experiência para que a professora estabelecesse um diálogo franco com o rapaz, a fim de descobrir o que ele estava assimilando das aulas, se necessitava de ajuda e/ou alguma atenção particular.

Outra estratégia a ser adotada em contextos similares são atividades em grupos, de forma que os próprios estudantes possam se ajudar no processo de aprendizagem de uma nova LE. Aqui, faz-se relevante a adoção de uma metodologia ativa que proponha desafios aos

estudantes e inclua atividades digitais, pontos que não estariam presentes com a adoção de um único livro didático como guia do curso. Na inatividade das alternativas descritas, torna-se necessária a presença da coordenação do CLDP numa conversa com os responsáveis. A professora-tutora ainda menciona que:

> Então **a saia justa foi mesmo lidar com esse menino** e também saber qual assunto levar para a sala de aula nesse contexto que é diverso, **tinha aluno de 15 e aluno de 50 anos**, então acho que foram essas duas situações (As_03).

Na sequência de sua fala, notamos que a dificuldade estava também na divergência de idade entre os alunos, característica que reforça o aspecto enriquecedor das atividades em grupo. Pela descrição de As_03, observamos que as dúvidas apresentadas são oriundas da surpresa (desconforto) gerada ao adentrar a sala de aula e servem como instrumentos de reflexão para sua formação como futura professora de espanhol.

Com isso, queremos apontar que a experiência dos professores em formação no CLDP podem enriquecer as discussões nas disciplinas do curso de Letras, pois levantar-se-ia diferentes soluções a partir de distintos pontos de vista e concepções teóricas. A continuação, apresentamos mais um excerto de dificuldade:

> Bom, no primeiro semestre que eu dei aula no centro de línguas mesmo, cadastrado e tudo mais, foi difícil porque eu vi a minha turma nova de básico três de vinte e cinco pessoas mais ou menos se resumirem a três. Então eu vi aquela evasão tão grande e eu me senti uma péssima professora, eu falei: **Ai meu Deus, eu não vou conseguir nunca dar aula! Como assim eu não segurei essa turma? Como assim terminou com três alunos? Como assim? O que aconteceu na minha vida? Que que eu fiz?** Então acho que o primeiro baque foi esse, sabe? Foi a grande evasão dos alunos e é uma coisa que eu ainda sinto muito, mas é claro, isso eu também trabalho junto com a psicóloga é de **eu não conseguir feedbacks dos alunos muitas vezes, ou talvez não identificar esses feedbacks dos alunos**, né? Então essa é uma das reflexões que eu faço muito (As_01).

Percebemos que a professora-tutora apresenta um problema recorrente nos cursos de LE, a desistência dos estudantes. Neste excerto, a professora assume toda a responsabilidade da desistência dos alunos, julgando ser por sua culpa que eles não frequentam mais as aulas. Quando ela enfatiza “como assim eu não segurei essa turma?” ela demonstra sua preocupação com as aulas e coloca-se no lugar de réu, o qual precisa justificar seu “erro”.

Apenas com a fala da professora-tutora não podemos afirmar o que aconteceu nem tampouco julgá-la por qualquer ação e/ou omissão, mas refletir sobre possíveis estratégias a serem adotadas, bem como estabelecer um acompanhamento maior da frequência dos

estudantes. Avaliamos também que a realização de mais reuniões de orientação, maior número de professores universitários, estudantes da pós-graduação no projeto e funcionários técnico-administrativos possam ser um caminho para estruturação dessa parte burocrática. Como exemplo dessa luta por maior engajamento e participação, o campus de Assis conseguiu um funcionário técnico-administrativo para cuidar da parte administrativa do Centro no ano de 2023.

Sobre essa temática, Pessoa e Pinto (2013) analisam a desistência do estudo da língua inglesa e demonstram que "as principais razões apontadas para desistência são dificuldade com a língua, insucesso na aprendizagem, desgosto ou desinteresse pela língua e insatisfação com o método de ensino" (p. 39). Dessa forma, ouvir o estudante que se matricula nos cursos converte-se em um passo fundamental para estreitar os laços afetivos e adotar diferentes estratégias de ensino.

No entanto, não desejamos colocar a culpa no professor nem no estudante, pois sabemos que diferentes motivos podem levar a desistência, como por exemplo, mudança de cidade, necessidade de trabalhar, doença, pessoas doentes na família e necessidade de cuidados, falta de recurso para pagar o transporte até o CLDP, bem como, a falta da compreensão do que significa aprender uma língua estrangeira como uma possibilidade de reconfiguração identitária, para além do valor utilitário (emprego, vestibular etc.).

Se alguns professores-tutores conseguiram realizar essa aproximação de forma satisfatória, inclusive incluindo em suas aulas formulários para *feedbacks* de sua performance, parece-nos que As_01 ainda precisa se desenvolver nesse sentido e talvez parte da desistência ocorrida com a turma mencionada venha dessa dificuldade. No contexto remoto *online*, As_01 nos relata mais um problema envolvendo seus estudantes:

> Acho que outra experiência negativa foi no ensino remoto que a gente teve, né? Do centro de línguas em que... é difícil primeiro porque é uma plataforma, um jeito novo de dar aula, já começa por aí, né? **Não adianta você ter experiências presenciais só, não vai... não faz tanto, faz diferença, mas mesmo assim é um espaço novo.** E eu estava aprendendo, eu não sabia exatamente como lidar com algumas coisas ali e **eu tive a experiência de alunos falarem pra nós professores mesmo, eles achando que a gente não estava ali ouvindo e a gente tinha avisado que estávamos, de que eles não estavam aprendendo nada**, sabe? No final do curso. Então, isso acho que é uma coisa muito negativa (As_01).

Ela inicia trazendo uma reflexão que já pontuamos acerca da transposição didática, uma coisa são as aulas presenciais na universidade e outra são as aulas num contexto *online* emergencial, a primeira pode auxiliar na segunda, porém ambas possuem características

específicas. No modelo *online*, a professora-tutora nos relata uma confissão de uma aluna sobre não estar aprendendo "nada" com as aulas.

Passar por essa experiência foi "muito negativa" para As_01 e ela, na entrevista, mostrou-se bem reflexiva sobre os motivos que levaram a aluna a falar dessa forma, no entanto, diferente do momento presencial em que ela possuía uma grande dificuldade para assimilar *feedbacks*, ela disponibilizou um formulário aos estudantes e recebeu críticas positivas sobre o curso. Dessa forma, ela compreendeu que a opinião de uma aluna era importante, mas representava uma visão particular e não a opinião do grupo como um todo. Outros professores-tutores também relataram problemas com o ensino remoto:

> Ah! Eu acho que de negativo foi a questão justamente da gente não saber como que lidar com... como posso dizer? Na hora que eu estava contando, sei lá, eu estava dando a aula e s**e tinha alguma coisa que eu falasse que incomodava algum aluno, que o aluno não tivesse entendido, a gente não dava pra ver**. Então assim, a gente ia falando, né? E quando é no presencial a gente vê que aquilo, você vê aquela cara assim, aí você vê e fala: nossa! Então, deixa eu ver aqui o que que eu falei né? Não sei o quê (Ar_01).

No exemplo, Ar_01 reforça a dificuldade de interação e sua preocupação com a compreensão dos estudantes. A falta de equipamentos adequados para as aulas foi pontuada por diferentes tutores, gerando insegurança e, em muitos casos, mal estar nos professores-tutores. Se estar na sala de aula com os estudantes foi um elemento apontado como uma experiência educativa, acessar uma plataforma de vídeo chamadas, olhar para a tela e ver apenas fotos ou a inicial do nome do estudante não é tido como o ideal para compartilhar conhecimentos.

Nesse contexto, a realização de atividades mais dinâmicas também ficaram prejudicadas e com apenas a projeção do material a aula se encaminhava para um modelo expositivo, fugindo a metodologias mais ativas propostas no projeto. Nos próximos dois exemplos, vemos como o ensino remoto afetou o ensino aprendizagem no CLDP:

> Não, mas agora você falou, **eu senti muita falta de um quadro**, sabe? Um quadro na qual a gente pudesse riscar ou explorar mais vocabulário e eu acho que talvez a parte oral por muitos alunos ainda não saberem como que ia se dar esse momento, **às vezes não tinha o microfone, às vezes não tinham as ferramentas necessárias para a aula, às vezes tinham ali só um celular, ou às vezes o próprio PC não tinha microfone, eles não tinham câmeras.** Então, pensando bem assim, em termos de ensino, eu acho que deu certo, foi positivo. Mas eu acho que uma dificuldade foi essas que a gente não conseguiu atingir aquela parte oral, né? (SJ_05).

> **Saber se os alunos estavam entendendo, eu pedia pra eles ligar a câmera pra ver eles, né?** Na medida do possível, alguns ligavam, alguns não. **Eu tinha alunos que eu nunca ouvia a voz e eu não sabia se era porque não tinha microfone, porque tem essa realidade também. Ou se é porque é muito tímido.** Alguns alunos me disseram que eles mesmos são tímidos, que é difícil eles interagir (SJ_06).

SJ_05 corrobora com nossos apontamentos, ao mencionar que sentiu falta de uma lousa, a professora-tutora sente falta de uma maior interação com os estudantes. Sua grande dificuldade foi com a falta de recursos dos estudantes que prejudicou o desenvolvimento da oralidade nas aulas de inglês, problema igual enfrentado por SJ_06.

3.4. E o que significa participar do CLDP?

Questionamos os participantes sobre o que significa, para eles, participar do CLDP e obtivemos, por um lado, respostas relacionadas a aspectos pessoais, como realização de um sonho, crescimento humano e criação de uma rede de amigos. Por outro lado, apareceram também respostas direcionadas a aspectos acadêmicos, como a importância para a formação como professor de LE, a possibilidade de vivenciar a prática de sala de aula e de refletir o curso de Letras. A seguir, apresentamos os dois grupos com seus respectivos excertos e tecemos alguns comentários sobre cada um.

a) Aspectos pessoais

No item 3.1., já identificamos que uma das motivações para ingressar no CLDP era o sonho de ser professor de LE e aqui essa ideia é retomada como uma realização pessoal, a concretização deste sonho. Os excertos a seguir demonstram um pouco disso:

> **É o amor que me move realmente em relação ao ensino, especialmente ao ensino do italiano, então foi muito importante pra mim ser professora de duas turmas no CLDP**, que tem um nome muito importante em Rio Preto os próprios alunos reconhecem isso, a comunidade reconhece isso. **Então foi um orgulho assim, realmente foi uma das realizações, das maiores realizações que eu tive no ano de dois mil e vinte.** Então, foi muito gratificante pra mim, foi muito importante (SJ_06).

> Eu diria que **é a realização de um objetivo que eu tinha**, porque quando eu falei assim, vou ser professora de alemão. É isso, eu sou professora de alemão. Acho que é basicamente isso! (Ar_02).

Percebemos pela fala da participante de São José do Rio Preto o amor que ela sente pela língua italiana e como esse sentimento é transferido para o CLDP. Ela caracteriza sua experiência como uma “das maiores realizações” que ela teve no ano de 2020, o que reforça o

sentimento positivo que ela cultivou pelo projeto, o mesmo pode ser observado na fala da participante de Araraquara. Nossa visão de formação foge à ideia de amor, vocação ou dom e apoia a ideia de um profissional da educação, porém não podemos descartar que é na escola que passamos boa parte de nossa juventude e muitos professores se tornam inspiração para nós.

Dessa forma, o CLDP converte-se no espaço que possibilita experienciar aquilo que observamos e desejamos como profissão, conforme assegura a fala da participante de Araraquara. Para nós, o grande salto qualitativo do projeto encontra-se em se aproveitar desse desejo e sonho que os professores-tutores trazem consigo para que "executem um trabalho específico, com uma base de conhecimentos teóricos e práticos apropriada, e [desenvolvam] a capacidade de utilizar esses conhecimentos em situações relevantes [...] (Gatti, 2017a, p. 727). Dessa forma, o amor pela língua é o que permite a aproximação ao CLDP, e serve como elemento motivador; porém, ao ingressar no projeto, ele deixa de ser o guia das ações desse professor-tutor. Os próximos exemplos ampliam essa discussão:

> Ah! **É uma evolução pessoal** porque não é só dar aula, não é só ensinar, é acolher **eu acho que eu cresci, eu acho que eu cresci até como ser humano** assim, sabe? Ver as experiências dos alunos e as dificuldades deles. Às vezes, eu não consigo, eu estou começando agora e você lá incentivando ele e vê que no próximo exercício ele tirou uma super nota e você fala assim 'nossa! eu ajudei alguém né?' Essa questão de você porque essa é a nossa função de professor, afinal das contas o seu sucesso é o sucesso do seu aluno, então ver eles progredindo **para mim foi assim um crescimento não só acadêmico no sentido de aprender a vivenciar a questão de dar aula, mas um crescimento pessoal e humano** (SJ_05).

> **Então, acho que foi muito significativo pra mim, pra minha formação, como pessoa também.** Muito bacana. Ai, **adorei a experiência do CLDP**. Já quero, quero curtir, se a gente se realmente for continuar esse semestre ser o último, eu quero aproveitar assim, porque eu quero falar com a galera do italiano e falar, gente, vem que é muito legal, sabe? Dá uma chance, porque vocês vão se surpreender. E é isso, assim, eu só tenho coisas boas pra falar de CLDP, na verdade (As_02).

Para SJ_05, participar do CLDP envolve uma "evolução pessoal", na qual, ela entende que, ao acolher os estudantes, identificar suas dificuldades e incentivá-los a prosseguir, faz com que ambos tenham sucesso, ele em seu aprendizado da língua, ela em sua profissão. Cria-se então um processo de autoconhecimento com o qual o professor-tutor pode olhar para si, para suas ações, seus objetivos e resultados a fim de analisá-los. Corroborando com essa ideia, As_02 menciona uma formação como pessoa que para ela foi muito significativa e que deseja que outros licenciandos experimentem.

Para SJ_01, no excerto a seguir, esse crescimento se deve ao caráter humanizador do projeto, tanto pelo acompanhamento recebido quanto pelo compartilhamento que ocorre com os outros professores-tutores e estudantes. Vejamos sua fala:

> Olha, fazer parte do centro de línguas Edson é uma experiência muito enriquecedora porque nós temos contato por exemplo, **eu tive contato com outras culturas, alunos de outros países, eles compartilharam muito a questão cultural**, a questão até por exemplo de como o aluno chama o seu pai, chama a sua mãe, essa questão das formas de tratamento, além da questão que eu já disse de **trabalhar em equipe, ter um acompanhamento muito de perto com o professor D; também com vocês que ministraram o curso online é muito humano. Um processo muito humanizador** (SJ_01).

SJ_01 ministrou aulas de português como língua estrangeira para um grupo de estudantes estrangeiros, por isso ele menciona as diferenças culturais existentes em cada país e como elas apareceram em suas aulas, fato que enriqueceu os encontros. E essa rede de conversas e compartilhamento é o que se destaca também no exemplo a seguir:

> Olha, ser professor pra mim no Centro de línguas, fazer parte desse projeto **foi algo incrível que me proporcionou uma rede de contatos e eu pude conhecer pessoas do mundo inteiro**, né? Falando do projeto do PLE. E além disso, **eu pude criar uma rede de amigos com outros colegas tutores que estão desenvolvendo a mesma atividade que eu.** Pessoas com quem eu posso trocar ideias a respeito de ensino, aprendizagem de línguas e fazer parte dessa rede e criar esses amigos foi algo muito importante que aconteceu e é algo que eu acho que também... vai além da experiência do Centro de Línguas, são amizades e relações que você cria pra vida toda (SJ_03).

SJ_03 dividiu as aulas com SJ_01 e, igual ao anterior, frisa o intercâmbio cultural experimentado nas aulas de português. Para ele, a rede de amigos criada com os demais professores-tutores, bem como a possibilidade de trocar ideias é o que torna a experiência de participar do CLDP "algo incrível". O excerto a seguir reforça esse posicionamento cultural:

> Olha eu acredito que **fazer parte do centro de línguas é principalmente olhar pra pra língua estrangeira** né? A gente está pensando até no português como língua estrangeira como um instrumento não só de comunicação, mas também de conhecimento de cultura, né? Pra que os alunos tenham uma noção de realidades diferentes, de perspectivas diferentes (SJ _02).

Para SJ_02 participar do projeto significa olhar para a LE e entender que a língua é um instrumento de comunicação, mas também de cultura que permite ampliar os horizontes e as perspectivas dos estudantes. A seguir, apresentamos alguns aspectos acadêmicos sobre o que significa participar do CLDP.

b) Aspectos acadêmicos

Como primeiro significado relacionado a aspectos acadêmicos, identificamos o acolhimento e suporte ofertado pelo projeto aos licenciandos, resultado similar ao primeiro item das experiências educativas, item 3.1. Trouxemos dois exemplos de As_02 sobre essas características:

> **Foi uma coisa tão boa** assim que eu tô tentando achar um adjetivo a altura porque a graduação é tão, sabe? As pessoas são tão quadradas na graduação, eu sempre vi os grupos de outros estudos, assim, outros grupos, outras coisas, eu conhecia tanta gente pamonha, uma galera tão chata uma com a outra. Não tinha uma recepção assim. E cara, **no centro de línguas a gente foi super bem recebida**. Em todos os momentos, tanto das reuniões gerais quanto dos eventos que a gente participou. Sabe? Qualquer dúvida a gente tinha ali o WhatsApp pra entrar de prontidão, os colegas do centro de línguas são pessoas bacanas que estão dispostas a se ajudar, sabe? **Então significou um acolhimento assim dentro da graduação, sabe? Um espaço seguro para aprender e para fazer, para praticar também.** Então putz, tem um significado enorme para mim essa participação no CLDP (As_02).

> É como eu disse mesmo, eu tenho um carinho muito grande pelo centro de línguas assim **eu quero muito que os meus colegas que vão continuar na graduação eles venham pro centro de línguas, que eles tenham essa experiência porque eu aprendi a gostar do italiano dando aula**, de fato assim eu aprendi a ter um o meu negócio com a língua mesmo surgiu na minha experiência dentro do CLDP então **se eu não tivesse dado aula talvez eu ia estar infeliz ainda com a minha língua sabe?** Com a minha escolha e o CLDP fez com que isso mudasse, então eu espero que os próximos colegas que estão vindo aí na graduação que eles venham participar do projeto porque o projeto é massa (As_02).

A primeira fala da participante destaca o ambiente amigável do CLDP e como ele permite que os licenciandos possam se abrir, arriscar e compartilhar suas experiências. Comparando as pessoas do centro de línguas com as que conheceu na graduação, As_02 afirma que o centro de línguas é um "espaço seguro para aprender" com pessoas receptivas que permitem o envio de mensagens via *WhatsApp* e estão dispostas a ajudar.

A segunda fala da participante vai ao encontro da primeira, pois ao caracterizar o CLDP como um espaço seguro ela deseja que outros licenciandos possam participar, principalmente, porque ela atribui ao projeto o motivo de estar "feliz" com a LE que escolheu. Logo, como já mencionamos em outros excertos no tópico de experiências educativas, o CLDP atua como um suporte e motivador para se seguir no curso de Letras.

Além do mais, o projeto confirma nossa concepção de professor reflexivo ao permitir que os professores-tutores analisem sua prática articulando-a com seus conhecimentos teóricos e experienciais. O excerto a seguir discute um pouco disso:

> Sim. Sim. **É nítido porque a gente tem uma oportunidade maior de trabalhar essas nossas dificuldades, da gente ver esses pontos positivos que a gente consegue ir melhorando**. Uma coisa que, por exemplo, nas aulas de estágio a gente não consegue ter, né? Aqui a gente tem uma supervisão, que consegue ali, **a gente consegue discutir as metodologias, a gente consegue repensar as escolhas dos materiais, do ensino, metodologias de uma forma mais .... mais em conjunto, não tão distante** (As_05).

Durante o semestre letivo, os professores-tutores são convidados a observarem suas práticas, muitos criam diários reflexivos sobre suas aulas, e a refletirem sobre suas ações. As_05 expressa esse trabalho ao constatar que no CLDP os licenciandos possuem uma oportunidade de melhorar seu fazer docente por meio da orientação dos professores universitários e das reuniões de supervisão. O participante aponta diferentes atividades realizadas no projeto que vão ao encontro do que viemos discutindo, por exemplo: discussão de metodologias de ensino de línguas, análise de materiais didáticos e aproximação dos estudantes.

Ao relatar sua experiência, o participante a diferencia do estágio curricular supervisionado devido a esse trabalho de supervisão que é realizado no projeto.,Gatti (2014a) já assinalava essa dificuldade de organização dos estágios nos cursos de licenciatura, seja pela realização de forma genérica, a falta de um plano de trabalho entre as instituições ou pelo número excessivo de licenciandos para um único professor.

Nesse sentido, destacamos que cada supervisor de área no CLDP atua com um grupo reduzido de licenciandos e isso permite um acompanhamento mais próximo das ações desenvolvidas. Além disso, a equipe docente conta com supervisores de línguas e supervisores da área de educação que trabalham em conjunto, realidade que não ocorre com o estágio curricular supervisionado.

Essas características ressaltam o potencial do projeto para a curricularização da extensão universitária junto ao curso de Letras, ainda que a mudança para incluir a todos os licenciandos acarretaria numa reorganização do projeto como anunciamos no item 2.1. Seguindo com os significados do CLDP para os professores-tutores, apresentamos a visão de SJ_02:

> **Eu acho que foi a experiência mais prática que eu pude ter**, sabe? E eu acho que não tem preço o que o Centro de Línguas me ofereceu porque quando você sai com uma visão utópica, sabe? Da teoria que você acha que tudo vai dar certo, que tudo vai ser perfeito, que você vai conseguir resolver tudo, que cada coisa tem um quadradinho? Quando você chega na sala de aula e você vê alunos tão diferentes, com níveis tão diferentes, às vezes se sente e tem vontade de chorar porque você fala o que que eu vou fazer agora? Cadê a teoria pra me ajudar aqui? E eu acho que foi principalmente isso. **Enfrentar essas situações que a gente não tem na graduação**, sabe? (SJ_02).

SJ_02 concorda com o excerto anterior de As_05; para ela, participar do CLDP significa testar suas teorias frente a situações reais de ensino, com estudantes em níveis diferentes, e compreender que nem tudo que se vê na teoria irá se aplicar da forma como foi escrita. Nesse ponto é importante retomar a ideia de Gatti (2020) sobre a teoria e a prática não serem opostos e a necessidade de se mudar a concepção de prática como aplicação da teoria.

Pela fala da participante, ainda identificamos um curso de licenciatura muito teórico e pouco prático que espera que os futuros professores saibam "aplicar" a teoria em diferentes contextos como se esta fosse um receituário, visão que vai ao encontro das competências da BNCC. E o que o CLDP faz é exatamente colocar em teste todos esses conhecimentos, incentivando aos professores-tutores refletirem sua formação, buscarem novas teorias e construírem suas próprias, em outras palavras, é um contexto de prática e teoria que lhe permite "enfrentar", nas palavras da professora-tutora, diferentes situações reais. A seguir, apontamos um exemplo que reflete o resultado desse processo:

> Eu estava conversando até ... a gente tem sempre reunião eu e o T; daí eu estava conversando com ele que **eu percebo essa evolução de quando eu comecei a dar aula até agora, eu consigo perceber o que estava errado e o que estava certo** e assim vai (As_03).

As_03 ao apresentar uma reflexão sobre seu desenvolvimento no projeto e como ele consegue ver o que estava errado e o que estava certo em sua prática, ou seja, nos ilustra o que significa participar do centro de línguas: construir um rol de experiências e conhecimentos que permitem avaliar suas ações.

3.5. Impactos na formação inicial de professores de LE

Perguntamos aos licenciandos se a participação no CLDP impactou na formação deles como professores de LE e se fariam algo diferente em suas práticas. As respostas afirmam nossa tese de que o projeto é uma ação que permite experiências significativas para a formação inicial de professores a partir da reflexão de suas ações. Dois grupos se destacam, o primeiro com impactos relacionados a ações futuras na profissão, ao curso de Letras e aos estágios, denominaremos de impactos no macro contexto.

Já o segundo grupo representa ações na sala de aula, contexto micro, como o uso de diferentes metodologias, materiais e reflexões sobre aulas mais culturais. A seguir, apresentamos alguns excertos e discutimos as temáticas apresentadas em cada um.

a) Impactos no macro contexto - curso de Letras

Um primeiro tema que apareceu nas respostas está relacionado à sensação de se possuir um maior preparo para atuar como professor de LE após a participação no CLDP, os professores tutores creem que a experiência prática proporcionada pelo projeto lhes coloca num lugar a frente de outros licenciandos que não ministraram aulas com a supervisão dos docentes universitários, conforme apresentam as três fragmentos abaixo:

> **Extremamente!** Extremamente, porque assim, no ano de dois mil e dezenove eu tive essa primeira experiência no PLE que é um ... que é um curso que pra quem ministra é um enriquecimento cultural e um enriquecimento assim ... que você ganha, é um investimento até pessoal, né? Na troca que você tem, você conhece outras culturas, conhece outras pessoas. E além de você oferecer um pouco da sua cultura, né? Da língua portuguesa, você ganha muito também. Então, tive essa primeira experiência no ensino presencial. E no ano de dois mil e vinte, a gente lidou com o desafio do ensino remoto, né? O ensino remoto emergencial que eu acho que **nos coloca como tutores muito a frente de muitos professores que porventura já estão na rede há bastante tempo e que infelizmente não tiveram acesso, tempo, às vezes para refletir como esse ensino à distância, esse ensino remoto pode se dar de uma maneira um pouco mais eficaz, né? Não simplesmente transportar o que fazia na sala de aula presencial para o ensino on-line** (SJ_03).

> Nossa! Total. **Impacta de uma maneira positiva no sentido de crescimento**, sabe? Eu me envolvi muito[com os estudantes], eu eu procurei ideias, eu procurei acolhê-los e até hoje eles conversam comigo me desejaram feliz Natal, feliz Ano Novo ou tem alguma ideia assim ai 'eu quero isso, o que você acha? A sua opinião é muito importante'. **Então, impactou demais, tanto na vida acadêmica, em termos de conhecimento, de experiência, porque afinal de contas nós fazemos licenciatura e ter o contato com o aluno, ter essa experiência prévia vai me ajudar, por exemplo, nos estágios, para estar mais preparada, estar mais tranquila e ter o melhor planejamento, como que eu vou fazer no meu estágio? Eu já consigo projetar isso**. Então, isso vai facilitar tanto no estágio, vai me trazer tanta tranquilidade e eu acho que eu vou ter várias ferramentas para colocar e tudo que a gente aprendeu aqui não vai ficar só no online, né? (SJ_05).

> Nossa! Muito, porque minha primeira aula, eu entrei na sala aqui no CLDP, eu tinha montado ela bonitinha, eu fiz os slides tudo, eu tenho uma hora e meia e eu estava extremamente nervosa, eu dei aula em quarenta minutos. Falei lalalalala... um dos alunos terminou de sair, né? Estava saindo da sala, falou assim: professora eu gostei muito da aula, mas você foi muito rápida (risos). Aí, eu falei: tudo bem, né! Desculpa, mas eu estava assim ó (mostra a mão tremendo). **Então assim, hoje já estou muito mais tranquila, uma tranquilidade muito maior para receber os alunos, né? Pra chegar na sala e falar, olha, é assim. E conduzir a aula melhor** (Ar_02).

Os três professores-tutores começam suas respostas com termos de intensidade “extremamente”, “total” e “muito” para expressarem que a participação no CLDP impactou suas formações como professores de LE. Para SJ_03, os impactos são pessoais e acadêmicos, o primeiro relacionado a sua formação cultural e a possibilidade de compartilhar sua cultura e conhecer a cultura de alunos estrangeiros que estudam português, já o acadêmico está relacionado ao preparo para utilizar tecnologias em suas aulas refletir como o modelo *online*

pode ser “mais eficaz”. Esses dois itens apareceram no tópico anterior, quando discutimos o que significava participar do CLDP.

Afirmamos que a compreensão expressa ao final do excerto sobre “não simplesmente transportar o que fazia na sala de aula presencial para o ensino *on-line*” é um grande impacto para a formação como professor de LE, pois nesta frase há o entendimento que cada contexto possui características específicas e que ao delimitá-las necessitamos refletir a prática que vínhamos realizando, buscar embasamento em outras experiências e teorias. No próximo item, sobre letramento digital, abordamos essas etapas como exploração, interação e integração (Cani, 2020) e elas se encaixam também aqui ao se deparar com novas realidades.

SJ_05 também assevera que, após a participação no CLDP, está mais preparada para entrar numa sala de aula e graças à experiência no projeto. Isso impacta de uma forma positiva seu crescimento, a deixa mais tranquila e ela já consegue projetar como realizará seu estágio de forma mais tranquila. Em sua fala, o impacto do CLDP vai ao encontro do que postulamos nas experiências educativas de ser um suporte ao curso de Letras e de ser um espaço que permite um contato com estudantes que buscam aprender uma LE.

Concordando com SJ_03 e SJ_05, Ar_02, menciona estar mais preparada para entrar numa sala de aula, para receber os estudantes e conduzir uma aula de LE. Para ela, o impacto principal do projeto em sua formação está na “tranquilidade” que agora possui após as experiências obtidas, como por exemplo, ocupar todo o tempo da aula sem terminá-la mais cedo devido ao nervosismo, muito presente em sua primeira aula.

Nesses três casos, temos relatos pessoais de como ministrar aulas de LE ainda na graduação junto ao Centro de Línguas permite que os licenciandos utilizem o saber construído durante suas práticas, saber da experiência, em futuras práticas, percam os nervosismos iniciais de ingressar em uma sala e reflitam sua prática em cada contexto. A seguir, apresentamos excertos que demonstram que essa reflexão realizada lhes permite construir uma identidade docente:

> Não tem nem o que dizer sobre isso, com certeza. **Com certeza porque a nossa graduação, a licenciatura não dá o que a gente precisa.** E eu acho que nunca vai, nunca vai dar, né? Mas acho que carece de uma disciplina de metodologia mais focada, sabe? Ensino de línguas, eu não sei como que funciona nos outros campos da UNESP. Mas aqui a gente tem linguística aplicada LE e o estágio em si. **Então, falta, falta uma coisa guiada, falta uma disciplina guiada para metodologia de línguas.** O professor de línguas é muito específico, o professor de língua materna é um professor específico e o professor de PLE (português como língua estrangeira) é muito específico. A gente tem PLE, **mas enfim eu acho que falta uma forma de ajudar a gente a saber o que está fazendo, e o centro de línguas me deu isso, mas principalmente o curso. O curso foi fundamental** e eu sinto muito pelos outros tutores dos outros anos**.** Sinceramente! (SJ_04).

> Nossa, muito. **Eu acho que a gente para e repensa muito o que a gente tá fazendo mesmo e quem nós somos dentro da sala de aula, né? [...] Então eu acho que tem esse crescimento como professora** no sentido de eu tenho que procurar metodologias, eu tenho que não ficar só vinculado a alguma coisa, né? (As_01).

SJ_04 inicia sua fala afirmando que há um impacto do CLD em sua formação e que isso ocorre em decorrência do curso de graduação não ofertar tudo que os licenciandos precisam. A professora-tutora, apesar de apontar essa lacuna na licenciatura, faz uma reflexão interessante de que o curso não poderia suprir a necessidade de formação para todos os contextos em que os futuros professores atuarão. No entanto, ela enfatiza a falta de disciplinas de metodologia de LE que permitam um acompanhamento mais próximo dos licenciandos, crítica já realizada por Gatti (2014a).

Para a professora-tutora o que falta são experiências que permitam o licenciando construir sua identidade docente, em suas palavras "saber o que está fazendo", e esse entendimento foi o impacto do CLDP em sua formação como professora de LE. Destacamos que esse impacto, ela atribui, principalmente, ao curso de formação ofertado pelos Centros de Línguas, "o curso foi fundamental"; no próximo tópico, vamos abordar de forma mais detalhada as ações desse curso.

Um último item de sua fala que também nos chamou a atenção é o fato de ela afirmar que sente muito pelos outros tutores, especialmente, por ter sido a primeira experiência de trabalho colaborativo entre os CLDPS e devido a um momento de pandemia. Relatos como esse apareceram em diversos momentos das entrevistas e quando questionamos sobre sugestões de melhorias ao projeto muitos professores-tutores indicaram a realização de mais cursos que coloquem os licenciandos em contato, crie essa rede de compartilhamento entre campus e seja um espaço de reflexão sobre a prática docente. No item 3.7., sugestões aos CLDPs, voltaremos a essa discussão.

Em continuidade à construção da identidade docente, As_01 reforça o posicionamento de SJ_04 sobre o repensar sobre o que se está fazendo em sala de aula e quem cada um é no interior da mesma. Reflexões que demonstram que o projeto incita e proporciona um espaço propício para esses pensamentos e questionamentos acerca do profissional que cada um deseja ser. A seguir, apresentamos um excerto que enfatiza esses impactos:

> Sim, muito, porque eu acho assim, que muitas vezes, principalmente, se tratando de graduação. Por mais que a gente tenha as disciplinas de estágio, né? Tanto de língua materna, quanto de língua estrangeira eu acho que a gente fica muito... **a gente fica muito tempo estanque na teoria**, sabe? A gente vê, então, por exemplo, a gente vê

> alguma coisa que Kumaravadivelu falou, sabe? Uma teoria, alguma questão assim da linguística aplicada. **Quando você está ali com o seu aluno e você tem que adaptar totalmente aquela situação. Então às vezes a teoria, você conhecer a teoria não vai te trazer tanto suporte assim, tem coisas que você tem que decidir na hora, sabe? E eu acho que o centro de línguas ele te traz isso** (SJ_02).

Se nos dois excertos anteriores, as participantes mencionaram o repensar sua ação, aqui SJ_02 traz o que Schon (1983) denominou de reflexão na prática, aquela que ocorre no momento da ação, para enfatizar essa reflexão que ocorre no CLDP. Igual aos demais participantes, a professora-tutora questiona o curso de graduação que enfatiza a teoria e esquece que prática e teoria devem estar lado a lado (Gatti, 2020) e apresenta o Centro de Línguas como um caminho para suprir essa lacuna, sendo esta reflexão o impacto do projeto em sua formação.

Retomamos uma ideia de Gatti (2014a, p. 39) sobre a formação inicial de professores, na qual a autora reforça que ela "requer uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho". Essa citação vai ao encontro das queixas dos licenciandos em Letras sobre a existência de muitas disciplinas de cunho teórico e poucas voltadas para o acompanhamento de práticas docentes.

Entendemos que para os professores-tutores o CLDP torna-se o espaço para a construção da identidade profissional e também do *habitus* professoral (Silva, 2011), em contrapartida a um *habitus* estudantil, mais comum nas aulas da graduação. Os excertos a seguir dialogam com essa ideia:

> **Com certeza**, porque a gente da licenciatura, a gente tá aqui atrás do computador, né? Não é mais sentado na cadeira lá atrás da sala não, é atrás do computador e **ouvindo o professor, discutindo práticas pedagógicas e parece tudo muito fácil quando a gente está estudando a teoria. Mas na realidade não é tão fácil assim** (SJ_06)

> **Nossa!! Muito, muito, muito, muito, muito, muito, muito, porque a experiência do presencial a gente perde o medo de dar aula, né**? Começa aí. Porque eu acho que quando a gente está na graduação, por mais que tenha um estágio, a gente nunca está ali com a nossa turma. A gente está estagiando com uma professora que é a turma dela e a gente tem que ir seguindo ali os professores. nossos orientadores. **Só que no CLDP não, você é o professor. Então, você tem liberdade para trabalhar com o material que você quiser, para abordar os tópicos que você quiser.** Então, e aí a experiência presencial tira esse medo. Eu acho que se a gente fosse esperar os quatro anos, cinco anos de graduação, **imagina você formada, chegar com a insegurança de que você não teve nenhuma experiência, você chegar para dar sua primeira aula e a diferença para uma pessoa que já deu aula durante a graduação**, então você não vai ter os medos mais bobos você não vai ter, sabe? (As_02).

Na fala de SJ_06 identificamos a presença do *habitus* estudantil, ou seja, ações que são desenvolvidas pelos estudantes, como por exemplo, ficar sentado, prestar atenção na aula, fazer anotações etc; elas se diferenciam das ações exercidas pelos professores, *habitus* professoral, que se preocupam com a motivação da sala, a disciplina do grupo, o desempenho de cada estudante, o processo de avaliação etc. As ações correspondentes a este segundo grupo aparecem no CLDP e isso é para os professores-tutores o "choque", nas palavras de Tardif (2020), durante os primeiros anos de ensino.

Concordamos com Silva (2011) acerca da necessidade de dois espaços para a formação de professores, ideia expressa também por Nóvoa (2017), e para esta autora o estágio supervisionado ainda é um momento estudantil devido às suas características, conforme apresentou Gatti (2014a). Dessa forma, entendemos que para a construção do *habitus* professoral o estudante deverá estar na docência propriamente dita, ou seja, "esse aprendizado, obviamente, deverá ter um supervisor, mas o aprendiz é que assumirá – sob supervisão, reitera-se – o ensino real na sala de aula" (Silva, 2011, p. 355).

Essas ideias são evidenciadas pelo discurso de de As_02, quando ela diz que "no CLDP você é o professor", demonstrando a diferença entre assistir a uma aula e prepará-la para um grupo de estudantes. Ainda na fala da participante, identificamos o impacto na formação inicial de professores de LE por meio da reflexão que ela nos propõe "imagina você formada, chegar com a insegurança de que você não teve nenhuma experiência, você chegar para dar sua primeira aula". Essa reflexão retoma o que apresentamos sobre a característica do CLDP como suporte à formação, o preparo e a tranquilidade que o projeto oferta aos professores-tutores sobre como iniciar, ou continuar, suas práticas docentes quando licenciados.

Destacamos desses dois exemplos, a intensidade com que as participantes afirmam que houve um impacto na sua formação como professoras, seja pela locução adverbial "com certeza", seja pelo uso repetitivo do advérbio "muito". A seguir, continuamos com exemplos que expressam a reflexão que o CLDP proporciona sobre as ações futuras como professores de LE:

> E a minha experiência online me edificou de uma forma que a graduação, jamais, jamais iria me proporcionar, porque essa experiência é nova pra todo mundo, pros nossos professores na graduação, pra gente como professor no CLDP, pros alunos que tão nesse modelo online, a gente tá vivendo uma situação completamente diferente, só que foi muito bom porque eu não teria essa experiência se infelizmente, né? Claro que eu preferia não ter, a não ver tantas pessoas morrerem no meio dessa pandemia, mas se isso não tivesse acontecido eu não teria essa experiência. **E agora assim, é uma coisa que eu tenho certeza é que assim que eu me formar eu também quero seguir dando aula online. Eu quero fazer modelos de aula online. Eu não quero só ter aulas presenciais.** Eu acho que eu posso ir pro online agora, eu vou querer e isso jamais me ocorreria se eu não tivesse tido essa

> experiência no online com toda essa orientação que a gente teve, toda essa preparação que a gente teve (As_02).
>
> eu acho que dá pra dizer que tanto significou como significa é a minha formação né? **Eu tenho aprendido muito, tanto que como eu disse eu entrei na faculdade sem muita curiosidade na parte de licenciatura, de ensinar e de dar aula** então conhecer mais a área né? Como que é toda a preparação? Como dar aula tem sido muito interessante principalmente pela mudança do fórum da aula eu acho que dá pra aprender ao dobro né? Porque até então só da forma presencial não teria aprendido muitas coisas da forma remota. **E é esse sentimento assim tipo "ah! Nossa, ser professora é interessante e talvez não seja uma má opção". Também tenho crescido bastante, né?** Principalmente após os vários cursos que teve na faculdade, tanto o que vocês deram quanto outros e as aulas em si também né? Toda essa parte teórica sobre ensino, os tipos de ensino que tem, entre as outras eu acho que o meu sentimento em si sobre o que é ser professor ou tipo, será que eu quero ou não? Acho que mudou bastante. **Agora é uma das opções, mas se for eu acho que eu iria atrás de ser professor de língua** (As_04).

As_02 expressa seu desejo de também trabalhar com aulas *online* devido à experiência obtida no CLDP e toda orientação ofertada durante a pandemia. Já apontamos que presencial e *online* são contextos diferentes, nos quais ambos exigem um letramento digital, sendo o segundo com maior predominância. Já As_04 aponta que ingressou no curso de Letras sem interesse em dar aulas, mas que com a experiência junto ao projeto esse foi um horizonte que se abriu para ela como uma opção interessante.

Nos dois exemplos, o que identificamos é um ampliar de expectativas a partir da participação no Centro de Línguas, seja para atuar num contexto antes não imaginado como o *online*, ou seja, para atuar como professora de língua estrangeira. A seguir, apresentamos algumas respostas sobre impactos direcionados à sala de aula e mudanças que a participação no projeto proporcionou.

b) Impactos no micro contexto - a sala de aula

Apontamos na seção anterior que no CLDP os professores-tutores desenvolvem seu *habitus* professoral (Silva, 2011) e seus saberes docentes (Tardif, 2020) a partir das experiências e reflexões estimuladas nas reuniões de orientação e compartilhamento. Observamos também que muitos participantes ao responderem sobre os impactos e o que fariam diferente se direcionaram para a sala de aula, demonstrando um impacto no seu agir docente.

Um exemplo dessa mudança está relacionada à organização do cronograma do curso, já apresentada no item b do tópico 3.2 sobre experiências educativas, como demonstra a fala de SJ_02 e de Ar_01:

> **Eu acho que eu faria algumas coisas diferentes.** Eu acho que a principal questão é que em alguns momentos como era o meu primeiro ano no centro de línguas, **eu me sentia um pouco presa aos cronogramas**. Por exemplo, eu lembro que a gente tinha que entregar o cronograma e passar pros alunos e aí você faz o cronograma esperando que os alunos acompanhem de uma determinada forma, aí você chega lá os alunos são completamente diferentes, você tem que refazer o cronograma cinquenta e cinco vezes. Isso aconteceu com uma turma porque eles eram... eles tinham níveis muito diferentes e aí chegou na segunda aula que a gente foi ter uma conversação eu percebi que eles tinham níveis completamente diferentes e eu falei misericórdia o que que eu faço agora? **E aí uma coisa que eu acredito é que se eu tivesse de novo, se eu pudesse mudar eu acho que eu esqueceria um pouco de cronograma e eu focaria em questões mais de conversação, mais culturais**, pelo menos com a situação de, porque assim, eu tinha preparado muita coisa cultural, muita coisa assim, diferente pra pra passar pra eles (SJ_02).

> Eh... faria diferente... **acho que sim, eu acho que a organização do curso eu faria diferente** no espanhol um, **eu acho que eu traria muito mais interação de debate ao longo do curs**o e não só no final, eu trouxe esse debate só no final do CINE (Ar_01).

As professoras-tutoras perceberam que o cronograma inicial consiste num planejamento prévio do que se espera realizar durante o semestre, mas que sofrerá alterações segundo o perfil, nível e objetivos da turma. Suas reflexões ocorrem devido a um choque com atividades de conversação e a constatação de níveis de conhecimento da língua estrangeira muito diferentes entre os estudantes.

Os exemplos ilustram de forma clara o que discutimos no item 1.1 sobre a BNCC (Brasil, 2019) e sua tentativa de homogeneizar o ensino sem considerar as especificidades de cada turma, escola e contexto. Para nós, ações como as de tal documento desenvolvem um caráter excludente na educação. No entanto, no item, 3.7, indicamos a elaboração de um planejamento de conteúdos e competências para cada língua e explicamos como isso pode auxiliar ao professor em formação, no entanto, deixamos claro que essa organização funciona como um norte ao professor-tutor e não uma camisa de força da qual ele não pode se soltar. Destacamos no ensino de LE que:

> A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente (Vieira-Abrahão, 2015, p. 36).

Logo, incentivar o uso da abordagem comunicativa, principalmente em sua vertente crítica, como o faz o CLDP, é uma forma de incentivar que os professores-tutores considerem o aprendiz e o contexto num processo de prática situada e de autonomia docente. SJ_02 e

Ar_01 compreenderam de forma satisfatória essas ideias ao descreverem que elas podem mudar sua organização durante o percurso numa reflexão sobre a prática (Schon, 1998). A seguir, apresentamos mais exemplos que refletem outro ponto na sala de aula de LE, o uso de exercícios gramaticais:

> **Existiram algumas aulas que na verdade eu acho que eu fiz diferente durante. Eu percebi logo depois e eu falei assim 'ficou pesada. Ficou pesada, ficou muito conteúdo gramatical, eu acho que eu exagerei um pouco'**, porque não sei, eu acho que eles vinham bem e de repente eu senti confiança e falei assim, 'não, eu acho que eles estão preparados para uma mudança' e daí eu eu cheguei com tudo assim e eu percebi, falei assim, 'não, não'. Aí, tanto que duas aulas depois eu busquei outros exercícios, outro método e trabalhei, por exemplo, as dúvidas deles, e daí veio uma enxurrada de dúvidas, então eu percebi isso e eu já atuei. **Existem muitas aulas, por exemplo, se eu pegar uma turma nova, uma turma no mesmo nível, eu vou reformular, porque eu falei assim, 'não, isso aqui não deu certo'.** Não dá certo assim, não foi, deu tudo errado, né? Mas eu poderia ter feito de uma forma mais light, menos gramatical, mais vocabulário, mais conversação (SJ_05).

SJ_05 realiza uma reflexão na ação (Schon, 1998, 2000) e percebe no ato da aula que a metodologia utilizada não está adequada ao grupo. A professora-tutora percebe que o uso de conteúdos gramaticais em excesso torna a aula "pesada" para os estudantes e gerou neles muitas dúvidas sobre o tema. Dúvidas que só foram sanadas após a reflexão da professora-tutora e sua mudança de atitude.

Este relato demonstra a razão pela qual os professores-tutores apontam que se sentem mais seguros após participar do CLDP, pois eles conseguem analisar sua prática e criar explicações sobre o que deu certo e o que deu errado, criam hipóteses e tentam novas metodologias de ensino. Diferentes momentos de nossa análise direcionam para esse sentido, tais como os comentários sobre experiências educativas e o que significa participar do projeto. Essas constatações reforçam a tese aqui defendida!

Os próximos exemplos reforçam essa reflexão e mudança de paradigma do professor-tutor em relação ao ensino de LE:

> **Em comparação aos anos iniciais eu tentaria trazer mais a literatura, a cultura pro ensino de língua estrangeira**, dar uma contextualização primeiro das aulas para depois trabalhar de fato o conteúdo e no começo era um pouco mais gramatical, estrito ao gramatical, né? E sem essa contextualização, sem essa inserção de outros gêneros como literários e outros gêneros também textuais. **Acho que seria mais enriquecedor nas aulas** (As_05).

> Antes de entrar no Centro de Línguas, quando eu… já na verdade… no Centro de Línguas era aluna, mas no início da faculdade em dois mil e dezessete mesmo e dois mil e dezoito eu participava da contação (de histórias). **E coisas que eu aprendi na contação que eu podia ter usado no centro de línguas e acabei não utilizando** (As_04).

> **Tentaria trazer coisas mais culturais que eu estou aqui tentando começar**, acho que agora pra dois mil e vinte e um vou tentar fazer algo, trazer coisas mais culturais que eu acho que a gente, eu pelo menos pequei muito nisso de trazer, trouxe, mas trouxe pouco eu acho que eu poderia trazer um pouco mais, **Fazer as vezes uma aula não falando da gramática, de vocabulário, de conteúdo, de questão cultural mesmo.** Eu acho que seria bacana. Traria um pouco mais disso (Ar_02).

Os três exemplos corroboram o caráter reflexivo do CLDP a partir de mudanças que eles efetuariam em suas aulas. As_05traz um ponto importante para o trabalho com LE que é a presença da literatura e o pouco espaço que ela tem ocupado, especialmente, se adotada uma metodologia mais centrada no paradigma gramatical e/ou o curso adote um único livro didático como o material a ser utilizado nas aulas, conforme apresentamos ao discutir as experiências deseducativas.

Segundo Cosson (2020), o trabalho com literatura pode: delinear o jogo entre forma e conteúdo, as estruturas intertextuais, as relações interculturais e intermídias; processar/interpretar a linguagem metafórica e simbólica; identificar camadas de sentido; escrever / falar sobre um texto literário e defender uma interpretação; participar de conversas e discussões literárias. Além disso, para Barbosa (2011, p. 153) "haverá, no entanto, outros motivos para ler literatura na escola: conhecer parte de nosso patrimônio cultural e artístico, conhecer a história de nossa literatura, conhecer nossos grandes autores, refletir sobre um tempo histórico a partir de suas manifestações artísticas e literárias…"

Podemos relacionar esses motivos com o ensino de LE e enriquecer a aula, permitindo um contato com o patrimônio cultural dos países que falam a língua estudada, desenvolvendo rodas de leitura e discussão, entre outras atividades sugeridas por metodologias mais ativas sugerem. A presença da literatura em sala, pode inclusive estimular a contação de histórias e/ou a dramatização das histórias lidas, conforme a fala de As_04. Ademais, ela atua como contexto para o início de uma discussão cultural, indo ao encontro da fala de As_02.

Outro tema presente nos impactos que o projeto proporcionou aos professores-tutores foi sobre a avaliação, como demonstram os excertos a seguir:

> Mas, na questão por exemplo de avaliar, na parte da avaliação. Porque as aulas eu preparei com o G; **ele contribuiu bastante com as experiências dele, ele trabalhando na docência comigo contribui muito principalmente para eu compreender sobre essas questões da prática pedagógica. Até eu comentei com ele recentemente que eu faria diferente a questão da avaliação.** Por exemplo, eu dei uma prova teste, mudei as questões, uma outra avaliação teste, uma questão dissertativa, mas aquela questão de avaliar. Por exemplo, nós avaliamos, tudo isso em conjunto, e algumas atividades que eles fizeram, atividades orais a respeito da rotina, um diálogo, questões gramaticais, mas eu percebi que essa questão da **prova oral que eles fizeram no último dia**. No caso da atividade oral que eles gravaram

> por meio do WhatsApp e também do diálogo que eles fizeram, eu percebi que eu fui um pouco carrasco (SJ_01).
>
> Eu lembro que meu plano estava especificando que eu ia usar bastante a abordagem comunicativa e eu fiz, assim na abordagem comunicativa, pelo que eu sei, **a gente avalia o processo e não só lá no final** e eu lembro que eu fiz uma prova, acho que eu fiz duas provas só para avaliar, um trabalho e uma prova, para avaliar mais pro final e eu fiquei… **depois que eu aprendi mesmo como que eram as coisas, como que funcionavam as abordagens aí eu comecei a me tocar que aquilo lá estava errado, não estava certo e eu acho que isso foi o mais impactante**, antes eu também tinha muito aquela visão de ensino de línguas com lacunas, por exemplo, levar música e levar as lacunas e a discussão que essa música traz? Então, agora eu acho que eu tenho mais essa visão de que **a gente não pode levar a música só para preencher lacunas né, não só para a tradução, mas também discutir ali o que aquela música… o contexto daquela música** né, todas as questões que ela traz na sala de aula, então eu acho que isso foi o que mais marcou assim nesse processo (As_03).

Em ambos os exemplos, notamos que os professores-tutores refletiram seu desempenho durante o semestre e a aplicação de "provas" ao final do curso como um dos instrumentos de avaliação. SJ_01 discute uma prova oral que junto com sua dupla decidiu aplicar no último dia de aula, em sua descrição o exame aplicado possuía um caráter avaliativo de confirmação da aprendizagem sem uma preocupação com o processo ou com um possível *feedback* para os estudantes.

De igual maneira, As_03 relata que realizou duas atividades avaliativas durante o curso, sendo uma prova escrita realizada mais ao final do curso. Semelhante ao outro excerto, o sentido de avaliação aqui é de checagem da aprendizagem. Ambos também apresentam reflexões e mudam sua postura após o término do curso, SJ_01 diz se sentir um carrasco com o que fez e As_03 que entendeu melhor a abordagem comunicativa e como sua ação não correspondia a tal método.

Retomamos nossas afirmações e concordamos com Gatti (2017a) sobre a capacidade do professor recriar a partir da reflexão constante seus saberes e fazeres, como demonstram os exemplos, e ampliamos essa ideia lembrando que a própria autora já afirmava que "as práticas educativas institucionalizadas determinam em grande parte a formação de professores" (Gatti, 2016, p.168). Portanto, o impacto que o CLDP ocasionou aos professores-tutores foi o de lhes oferecer um contexto com o qual pudessem se observar e iniciarem um ciclo reflexivo de ação, reflexão e ação.

3.6. Letramento Digital no CLDP

Para esta seção, apresentamos excertos relacionados à tecnologia, pois esta temática tornou-se recorrente nas entrevistas devido ao momento pandêmico em que nos

encontrávamos. Observamos que, para os professores-tutores, utilizar tecnologias em suas aulas era algo esporádico e sobre o qual eles não refletiam acerca do uso que faziam quando iniciavam seus planejamentos.

Tal observaçãovai ao encontro da situação mencionada por Redel e Martiny (2022) de que antes da pandemia já existia um descompasso nos cursos de Letras em relação às reais demandas sociais e educacionais que se fizeram mais evidentes quando vimo-nos obrigados a realizar o isolamento social. Retomando a citação utilizada dos autores, "a pandemia só potencializou e acelerou ainda mais a discussão em torno da ressignificação da identidade profissional do professor, levando-nos a reconhecer o letramento digital como pré-requisito deste ofício" (Redel; Martiny, 2022, p. 116).

Os dois excertos abaixo demonstram de forma clara esse despertar para o emprego da tecnologia nas aulas de LE num momento em que ela se assumiu como o único recurso possível para a realização das atividades docentes:

> Acho que eu tive bastante dificuldades nesse sentido porque eu **me inscrevi para um edital que era presencial** e teve todo uma questão porque **eu não queria ser professora do online** né? Então, eu já estava bastante receosa, mas aí a gente acabou entrando na sala de aula e as coisas sempre são diferentes. (Ar_01)

> Acho que o que está mais vivo na minha memória agora é o último semestre com o ensino remoto. Então, acabar se **remodelando** pra esse sistema virtual foi um ponto bem positivo e que eu acho que eu gostei bastante. (As_05)

Ao enfatizar que sua escolha foi por um edital de cursos presenciais e que não queria ser professora-tutora do modelo *online* a participante demonstra o embate pessoal no qual se encontrava, mas ao utilizar o verbo querer no pretérito imperfeito (queria) e ao mencionar que os acontecimentos na sala de aula são sempre diferentes dá-nos a impressão de que a experiência foi positiva e a fez mudar de opinião. O mesmo se observa com a fala da participante do campus de Assis que define sua experiência como um remodelar de suas práticas para o sistema virtual.

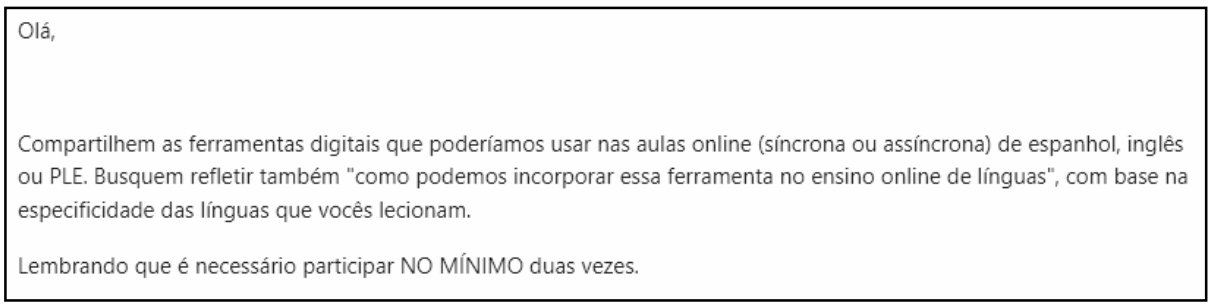
No entanto, utilizar tecnologias nos cursos de línguas estrangeiras em alguns momentos ou buscar recursos disponíveis na internet não nos permite afirmar que os participantes alcançaram o patamar do letramento digital ou que os CLDPs proporcionam tais vivências. Dessa forma, separamos excertos que corroboram com nosso objetivo inicial de analisar as experiências dos participantes no projeto, bem como trechos que vão ao encontro da tese aqui defendida de que o CLDP é um espaço para o desenvolvimento da prática docente.

Para isso, dividimos os excertos conforme a proposta para o letramento digital docente apresentada por Cani (2020), sendo ela composta pelas seguintes etapas: exploração, instrução e integração.

a) Exploração

Nesta primeira etapa, encontram-se as aproximações com experiências digitais realizadas por outros docentes, identificação da vivência dos alunos e experimentação de *sites*, portais e recursos tecnológicos. Esta etapa de exploração foi satisfatoriamente desenvolvida no CLDP, principalmente, em momentos em que os professores-tutores foram convidados a experimentar recursos e pesquisar por novas ferramentas[29]. A imagem a seguir demonstra uma atividade na qual os professores-tutores foram incentivados a explorar recursos digitais:

FIGURA 4: Atividade fórum do curso de formação de professores para TDIC



FONTE: Arquivos particulares do curso de formação

Durante o curso, foram apresentados aos participantes diferentes recursos digitais, enviados materiais de leitura sobre o tema e estimulado a pesquisa sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas. A imagem anterior apresenta uma atividade realizada em fórum que colocou os licenciandos para pesquisar mais recursos digitais e compartilhar com os companheiros. Para facilitar o *feedback*, as línguas foram divididas em grupos e todo o material indicado foi organizado em um arquivo *word*[30] disponibilizado na aula seguinte.

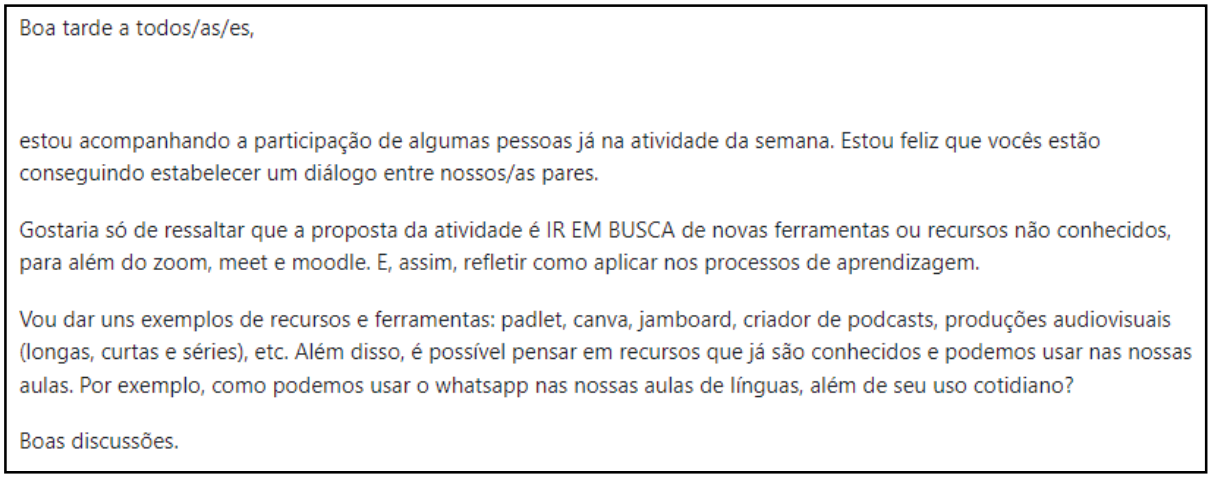
Na mesma semana, uma das supervisoras publicou uma segunda mensagem para os participantes orientando a participação nesta etapa de exploração:

---

[29] Sugerimos a leitura dos manuais supervisionados pela professora Vera Menezes e publicados pela editora Parábola, intitulados “Mãos na massa”, volume I (Nascimento, 2019) e II (Nascimento, 2020). Neles os autores apresentam diferentes recursos tecnológicos junto de uma breve descrição dos mesmos e possíveis usos didáticos.

[30] O arquivo pode ser acessado no seguinte *link*: https://drive.google.com/file/d/1QzG3g4UVTX09uDgoUD7ynIV6K1jxGDTq/view?usp=sharing

FIGURA 5: Atividade fórum do curso de formação de professores para TDIC


Boa tarde a todos/as/es,

estou acompanhando a participação de algumas pessoas já na atividade da semana. Estou feliz que vocês estão conseguindo estabelecer um diálogo entre nossos/as pares.

Gostaria só de ressaltar que a proposta da atividade é IR EM BUSCA de novas ferramentas ou recursos não conhecidos, para além do zoom, meet e moodle. E, assim, refletir como aplicar nos processos de aprendizagem.

Vou dar uns exemplos de recursos e ferramentas: padlet, canva, jamboard, criador de podcasts, produções audiovisuais (longas, curtas e séries), etc. Além disso, é possível pensar em recursos que já são conhecidos e podemos usar nas nossas aulas. Por exemplo, como podemos usar o whatsapp nas nossas aulas de línguas, além de seu uso cotidiano?

Boas discussões.

FONTE: Arquivos particulares do curso de formação

Pela imagem, percebemos que houve uma preocupação em colocar os participantes para pesquisarem recursos, refletirem sobre os que já conhecem e proporem adaptações para o uso pedagógico. Essa mensagem corrobora com nossa visão de formação que foge a um treinamento e procura desenvolver autonomia no futuro professor. Os excertos a seguir ajudam a caracterizar esta etapa:

> Ficamos aí dois meses montando esse plano de ensino como **procurar material**, ver o que que precisa pra fazer esse projeto de RPG em ensino de inglês com RPG. [...] **Como fazer eles se interessarem no modo digital pela língua inglesa? Então foi uma coisa muito pensada, obviamente, fiz já as minhas reflexões**, eu fiquei muito orgulhosa por montar o projeto, mas ele ainda tem falhas, ele ainda teve desvios, ele ainda teve várias coisas que ao longo do processo, né? [...] (As_01)

> Então, eu me organizei dessa forma também. Eles viam conteúdo novo, era na quinta, faziam atividades, na terça-feira eu retomava aquilo, tirava as dúvidas que eles tivessem, fazia uma parte toda prática daquilo, eles praticavam às vezes falando com **algum joguinho, usei algumas tecnologias né? Então fazia dessa forma. Eu usei o Fipgride, usei o kahoot,** tentava fazer uma aula bem mais prática e ia basicamente tirando dúvidas e fazendo essa prática. (Ar_02)

No relato da participante de Assis, identificamos um processo mais reflexivo sobre o uso das tecnologias, um preparo com base em pesquisas para a construção da proposta de ensino de inglês e um compartilhamento das ideias com um professor-tutor parceiro que ministrava as aulas em conjunto. Esse processo exploratório, mas também reflexivo a permite assegurar que embora orgulhosa do projeto realizado em sala o mesmo possui falhas e seus comentários vão ao encontro do que é proposto por Dewey (1979a) sobre o continuum da experiência.

O relato da participante vai ao encontro também do processo reflexivo apresentado por Schon (1998) sobre a apreciação, ação e reapreciação, no qual, ela avalia sua prática levando em consideração suas experiências anteriores. Destacamos também, o caráter ativo esperado dos estudantes ao realizarem um jogo de RPG (sigla para Role Playing Game) em língua inglesa e o aspecto inovador ao construir tal jogo com os estudantes em aula.

Em oposição, a fala da professora-tutora de Araraquara nos demonstra uma exploração de recursos, mas um nível baixo de reflexão sobre suas ações. Inclusive, o termo empregado pela participante "joguinho" transmite a sensação de algo menor, menos importante, que está ali apenas para cumprir um aspecto mais ritualístico da aula. Embora a professora-tutora utilize tecnologias em suas aulas, percebemos que o recurso assume um caráter mais mecânico no qual serve para "praticar" o conteúdo apresentado na aula anterior.

Outro exemplo que ilustra o compartilhamento de experiências docentes com tecnologia pode ser visto na fala da participante As_04:

> Mas de outra forma dá pra fazer umas coisas diferentes também né? Por exemplo o kahoot que até então na verdade nem conhecia até começar a quarentena. **Uma amiga minha, ela está tendo aula online, ela usa o kahoot! todos os dias na aula e eu achei muito legal** sobre isso também… (As_04)

Ao ouvir as experiências de sua amiga, a professora-tutora descobre uma ferramenta que julga "muito legal" para empregar nas aulas. Notamos o estímulo positivo para usar o recurso que a fala da amiga traz quando menciona que está usando o *kahoot!* todos os dias, incentivando a professora-tutora a explorar o recurso como viável para suas aulas. Esse contato com experiências de pares é o que Cani (2020) vai chamar de "exploração", ou seja, conhecer um novo recurso, pesquisar sobre e seus possíveis usos.

Esse compartilhamento está de acordo também com o que Tardif (2020) apresenta como a validação dos saberes experienciais pelos pares, ou seja, transforma-se "num discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e fornecer uma resposta a seus problemas" (p. 52). No entanto, o uso recorrente do *Kahoot!*, plataforma de aprendizado baseada em jogos, assume um aspecto mecânico e repetitivo, no qual a tecnologia serve unicamente para "checar" a aprendizagem, não envolvendo nenhum tipo de construção por parte do estudante, crítica ou reflexão.

Contudo, os excertos selecionados permitem afirmar que o CLDP funciona como um espaço de exploração de recursos tecnológicos, seja no compartilhamento de atividades, seja nas indicações dadas nas orientações e nos cursos de formação ofertados aos licenciandos. A seguir, passamos à segunda etapa.

b) Instrução

A etapa de instrução consiste na participação em cursos, leituras, tutoriais e contato com outros materiais que discutam as TDICs na educação. Em outras palavras, tudo a que o professor conseguiu ter acesso num nível mais sistematizado para seu uso em sala de aula. Diferentemente da etapa de exploração na qual se buscava explorar o conhecimento das pessoas de modo mais informal, mapeando as ações empreendidas por professores e os conhecimentos dos estudantes, na instrução passamos a uma parte mais teórica sobre as TDICs.

Aqui, tivemos muitas menções ao curso ofertado como parte do processo de formação inicial desenvolvido pelos CLDPs, principalmente, por ser um contexto imprevisível que solicitou um trabalho coletivo e a soma dos conhecimentos de diferentes agentes[31]. A necessidade de tal ação reforça o que Lins e Boscarioli (2019) já anunciavam em seu trabalho acerca de uma formação deficitária na área do letramento digital.

No anexo 01, disponibilizamos a ementa do curso, os professores responsáveis, justificativa, objetivos e o programa utilizado durante a execução do mesmo para que se possa entender o percurso trabalhado e as temáticas abordadas. No tópico anterior, mencionamos algumas atividades voltadas para o uso da tecnologia e a seguir apresentamos alguns excertos das entrevistas correspondentes à etapa de instrução:

> **O curso também que a gente teve** que eu pude conhecer muitas ferramentas que eu não conhecia e **eu acho que se não entrasse o modo remoto eu nunca ia conhecer também**. (As_04)

> Vim dar aula online agora e essa situação que ferramenta que vai usar, o que você vai fazer, como vai ser. Aí o modelo lá, de aulas síncronas e assíncronas, né? E tudo! Então assim, eu acho que **o curso que você deu junto com a M. foi muito muito importante porque ajudou muito a pensar**… (Ar_02)

Nos trechos, percebemos que o curso ofertado apresentou aos professores diversas ferramentas para serem empregadas em sala de aula permitindo que os professores-tutores explorassem tais recursos, mas, ao mesmo tempo, refletissem sobre suas escolhas e ações, conforme demonstra a fala de Ar_02, ao afirmar que o curso lhe deu material para pensar.

A dificuldade apresentada pelas participantes, em relação ao que utilizar e como fazer, ratifica o quadro 03 que elaboramos sobre a falta de disciplinas que discutam o uso de

[31] Optamos por fazer a divisão dos excertos seguindo a proposta de Cani (2020), mas devido às características dos nossos dados afirmamos que a etapa de exploração poderia se unir a de instrução, uma vez que, a primeira ocorreu num curso de formação. Assim, na exploração pontuamos falas e indicações de atividades que solicitaram a busca por ferramentas e aqui alguns comentários sobre o uso realizado e a contribuição do curso de formação.

tecnologias nas aulas de LE. A fala de As_04, quando ela expõe o conhecimento tecnológico que obteve devido ao momento pandêmico, reforça a necessidade já apontada pela literatura especializada sobre o repensar o lugar das TDIC no currículo do curso de Letras (Ávila, Vargas e Kurtz, 2017; Araújo, 2018; Kurtz, Vargas e Moura, 2018; Lins e Boscarioli, 2019; Freitas, 2019). O excerto a seguir vai ao encontro dessas constatações:

> **Foi muito importante, muito importante não só pra gente conhecer um pouco mais dos recursos**, das plataformas, mas principalmente pra gente refletir sobre questões que a gente nunca tinha refletido em nenhuma disciplina do curso, sabe? Assim, **refletir um pouco mais sobre como linkar a tecnologia com o processo de ensino e aprendizagem**, sabe? (SJ_02).

Para SJ_02, a importância do curso corresponde ao que Araújo (2018) caracterizou como educar para a TDIC, ou seja, realizando uma reflexão crítica sobre o uso das tecnologias como objetos de ensino e aprendizagem. No tópico 1.2, discutimos essa questão, ir além de um ensino técnico pautado em concepções reducionistas do uso da tecnologia, no qual os recursos são apresentados sem uma discussão sobre o porquê utilizá-los em sala.

Identificamos também que a proposição de mais cursos como o que foi elaborado em 2020 pode ser um caminho para a curricularização do CLDP nos cursos de Letras, uma vez que identificamos uma lacuna na formação de professores e possuímos um projeto de grande potencial crítico, reflexivo e prático em cada campi. Vejamos mais dois exemplos sobre o curso ofertado:

> A gente teve **o nosso curso e a gente teve muito mais presença assim dessa orientação virtual** por parte de vocês [...] (As_02)

> **Foi positivo justamente o curso né? Que a gente começou fazendo com vocês antes da entrada na sala de aula**, eu acho que foi um curso bastante produtivo no sentido de debate, conhecer outros professores, de vermos que estamos na mesma situação e **crescemos em troca de conteúdo, de materiais e de ideias de como tratar** né dentro desse contexto online as aulas e aí isso eu levei pra dentro da sala de aula (Ar_01).

Uma característica importante, presente nos exemplos acima, foi a rede de apoio criada entre os CLDPs. Vale ressaltar que esta foi a primeira ação em grupo dos três campi, e a preocupação dos organizadores em possibilitar um espaço de acolhimento e acompanhamento das ações. Seguindo as ideias de Schon (1998, 2000) sobre a reflexão em sala de aula, naquele momento, foram propostas reuniões em grupo, criados grupos em aplicativos de mensagens e todo o material do curso, tanto o escrito quanto as vídeo-chamadas ficaram disponíveis para consulta na plataforma *moodle* possibilitando voltar a algum tema caso houvesse dúvidas.

Mais do que a instrução ofertada pelo curso, o trabalho realizado pelos CLDPs em conjunto significou um suporte aos professores-tutores, como exemplificamos anteriormente, e uma maneira de mostrar aos licenciandos que seus receios e inseguranças não eram sentimentos únicos, mas que havia mais pessoas compartilhando essa etapa e ao gerar um ambiente seguro para conversas a formação inicial de professores deixa de ser uma preocupação apenas dos supervisores e passa a ser algo construído no coletivo.

Nesse sentido, notamos que para Ar_01 as trocas de conteúdos, materiais e ideias são uma valorização dos saberes da experiência, pois ao obter uma prática bem sucedida em suas aulas os professores-tutores compartilhavam com o grupo recursos, estratégias e "macetes", nas palavras de Tardif (2020). Lembramos que para Diniz-Pereira (2015, p. 150), "a troca de experiências é uma das formas em que o saber da experiência é objetivado e, assim, passível de ser registrado".

E esse trabalho coletivo de exploração e instrução pode ser observado em As_01 quando a participante vai atrás de diferentes redes sociais, tutoriais e professores que estão falando sobre o ensino de línguas estrangeiras por meio de vídeos e *lives*, conforme se apresenta a seguir:

> Então **eu procurei ajuda**, mesmo que a gente faz muitas críticas a youtubers e influencers no geral, mas existem muitos professores, principalmente, no *Instagram* de língua que tão falando, olha gente, a gente já dá aula à distância, **eu sei que não é a mesma coisa, mas ó, pega esse recurso, pega esse outro**, vamos se ajudar, então eu vi que os professores fizeram uma rede de apoio que eu no momento não tinha conhecido essa rede. **Mas aí eu fui parar, fui conhecer, fui ver.** (As_01)

A professora-tutora traz observações importantes para pensarmos a formação de professores, em primeiro lugar, o reconhecer de suas limitações numa compreensão de que necessita de ajuda, indo ao encontro do que postula Schon (1998) como o primeiro passo do processo de reflexão "o profissional ao se permitir estar confuso e/ou se surpreender com uma situação sente que pode encontrar uma solução".

Em segundo lugar, a exploração de plataformas que já domina, buscando pessoas mais experientes no ensino *online* de forma que ela possa conhecer novos recursos e, principalmente, dedicando tempo a sua formação. Quando ela menciona que "eu fui parar, fui conhecer e fui ver" a participante avança a etapa de exploração chegando à instrução, mas de forma muito crítica e reflexiva, conforme já pontuamos na primeira citação da professora-tutora quando iniciamos a seção de exploração.

Porém, só a participação no curso não é sinônimo de que todos os professores-tutores tenham alcançado o êxito no uso de tecnologias em suas aulas, alguns embora tenham

buscado outras fontes de contato com a temática ainda apresentaram dificuldades em sua execução como ilustra o exemplo a seguir:

> Então eu vi tudo aquilo, metodologias ativas. **Eu fiz uma porrada de curso, além do curso do CLDP, todos esses webinários de empresas ou de universidades, [por exemplo] a UFRJ**, enfim, tudo que era possível eu fiz e **aí quando eu fui dar aula nem sempre eu conseguia colocar isso em prática. Esbarrou no meu conhecimento, no meu traquejo em sala de aula e principalmente no virtual**, né? Felizmente eu tive o Zoom na minha vida porque o meeting não dá certo em nada que se propõe. Então assim muito da minha prática foi facilitada pela plataforma (SJ_04)

Para SJ_04 faltou-lhe mais conhecimento prático e de organização das aulas a partir das tecnologias, nas palavras de Araújo (2018) o educar com TDIC seria o caminho para a participante integrar a tecnologia em seu planejamento. Mais uma vez, a fala vai ao encontro do que propomos sobre a necessidade de se ampliar no curso de Letras as disciplinas que abordem o letramento digital e somar as atividades do CLDP ao currículo do curso.

Outra informação relevante apresentada pela professora-tutora é sobre a plataforma que utilizou, pois a Unesp disponibilizou o *google meeting* para os estudantes e professores universitários, no entanto SJ_04 possuía uma versão *premium* da plataforma *zoom*, com mais recursos se comparado ao primeiro, como por exemplo, criação de grupos, *quiz*, enquetes etc. O que evidencia nossa visão de formação como reflexão crítica e não treinamento, a licencianda não apresentou dificuldade no manuseio da tecnologia, mas na incorporação da mesma em suas aulas. O excerto a seguir vai ao encontro de tal ideia:

> Olha, negativa, foi aprender a lidar com as tecnologias. Por mais que eu tenha feito o curso com vocês, por mais que eu tenha trabalhado com o G., com docência, que ele já tinha trabalhado, no centro de línguas em dois mil e dezenove e trabalhou comigo agora. **Essa questão da tecnologia, eu achei assim que no início pegou um pouco. Não por não saber usar computador nem nada disso. Mas, o que eu posso usar para minha aula se tornar atrativa?** (SJ_01).

Na fala, o participante deixa claro que sabia utilizar a tecnologia e que sua dúvida não era no uso dos recursos, mas na incorporação dos mesmos em suas aulas, ou seja, faltavam-lhe saberes pedagógicos (Tardif, 2020). A dúvida expressa por SJ_01 não pode ser sanada com a indicação de uma metodologia, mas sim com a reflexão sobre quem são os seus estudantes, a quais recursos eles têm acesso e quais são os objetivos deles no curso. Em outras palavras, é a reflexão somada às experiências anteriores que podem fazer com que o professor-tutor siga um caminho e reflita a cada nova ação num processo contínuo de

desenvolvimento. Em sequência, a professora-tutora SJ_04 apresenta mais alguns problemas que teve:

> Agora, o que aconteceu com o nosso curso de TICs, eu acredito que foi voltado para o uso pelo computador. Então, **algumas plataformas que a gente usava ou não rodavam bem pelo celular** ou o aluno saía do aplicativo e ficava aquele momento que desconecta do aluno e é horrível para a sala de aula, você desconectou ali e aí você ia explicar então isso foi um impasse assim. **Até o Karrot! fica um pouco mais complicado pelo celular, os alunos me falaram**, eu não tive essa experiência porque eu estou sempre com o computador. Mas é isso (SJ_04).
>
> **E o curso foi muito interessante como um todo. As leituras, as discussões pelos fóruns**, né? Apesar de a princípio eu ter achado o fórum um pé no saco, **fórum é muito importante**. Eu vi isso em outros cursos que eu fiz que não tinham fórum (SJ_04).

Nos exemplos, a necessidade do momento de instrução torna-se mais evidente, pois é quando temos acesso a explicações das plataformas e as testamos para conhecê-las. Durante a realização do curso de formação, muitos professores-tutores utilizaram o celular como ferramenta de acesso aos aplicativos, mas não relataram problemas. O que aconteceu também durante os encontros foi que o professor-tutor estava na videoconferência conectado com seu computador e os jogos que eram propostos ele utilizava o celular, mas não houve uma discussão se o estudante que vai até o CLDP teria todo esse suporte tecnológico.

Esse relato de SJ_04 é relevante para novas turmas do curso e/ou ações junto ao CLDP de cursos *online*, uma vez que, já sabendo dessa dificuldade de trabalhar com duas plataformas ao mesmo tempo no celular pode-se pensar em estratégias de incorporá-las separadamente, dando tempo para sair de uma e conectar-se à outra etc. Ademais, a possibilidade de ter um fórum no curso encaixa-se como um momento de instrução onde se podem sanar dúvidas entre os pares e entre os supervisores.

Embora, inicialmente, a participante tenha achado chato participar do fórum proposto, ela reavalia sua opinião ao participar de cursos sem esse contato e o julga um recurso importante. Segundo Rozenfeld (2014, p. 58), “o uso de fóruns online é de grande valia para a construção de conhecimento e o desenvolvimento do pensamento crítico dos futuros professores” e a autora acrescenta que “as características dos fóruns online permitem a comunicação assíncrona, a partir da qual é possível a troca de experiências, o esclarecimento de dúvidas, a reflexão sobre diferentes temas, em tempos e espaços distintos entre os participantes”.

No próximo excerto, a participante de Araraquara reforça essa dificuldade que notamos nos professores-tutores em começar as aulas *online* e reforça a importância do curso de formação para ela:

> Esse último semestre mais em específico foi o semestre mais desafiador porque eu falei nossa: eu estava com as minhas aulas todas prontas aí eu falei, não, **vou mudar uma atividadezinha ou outra**. Coitada de mim, só a rasteira que levei do coronga aí **a gente teve que mudar todo o nosso programa**, mas aí que entra também de novo as oportunidades que o projeto nos dá que foi o curso que a gente fez sobre as tecnologias, o uso das tecnologias em sala de aula e foi fundamental assim o curso, foi muito legal, **foi muito enriquecedor no sentido das ferramentas mesmo, ainda que, acho que eu já também trouxe isso em alguns dos feedbacks durante o curso que eu gostaria de ter visto mais o uso das ferramentas em si** porque tinham muitas questões que a gente já tinha visto em outras, mas eu também entendia que muitas pessoas era a primeira vez que estava dando aula na vida então eu entendo completamente que foi necessário sabe? **Mas eu, nossa, se não tivesse tido o curso nesse semestre eu estaria mais perdida** (Ar_03).

Percebemos que a participante traz uma visão tradicional de ensino de línguas, na qual ela prepara as aulas e aplica os conteúdos aos alunos, e foi surpreendida pela necessidade de reavaliar sua prática e mudar todo o programa de ensino. No curso sobre tecnologia, um dos temas debatidos foi sobre a transposição didática do modelo presencial para o *online* como se eles fossem iguais. Necessitávamos esclarecer aos professores-tutores que diferentemente do presencial, no qual você tem o contato com o aluno, consegue observar comportamentos e expressões e diferente também do ensino à distância, em que o curso é elaborado com o suporte de uma equipe de design instrucional, o que tínhamos era um modelo remoto *online* no qual o professor-tutor elaborava seu curso a partir de ferramentas já disponibilizadas na internet e de seu conhecimento.

Nesse sentido, a participante compreendeu essa mudança de contexto e de ensino e mencionou que o curso a ajudou a conhecer novas ferramentas, embora ela quisesse explorar mais recursos conforme sua fala. O último exemplo demonstra essa dificuldade com o ensino *online* e a segurança que o curso forneceu a participante:

> Acho que a principal dificuldade está em você começar esse ensino à distância. Essa foi a dificuldade, **mas eu acho que a gente aprendeu tanto a utilizar as ferramentas, que assim, eu acho que do mesmo jeito que eu ensinei online, eu conseguiria ensinar presencialmente** (SJ_05).

Para SJ_05, o curso lhe deu um suporte e segurança em relação às ferramentas tecnológicas que o contexto já não era um desafio a ponto de ela se sentir confiante para

ensinar no contexto *online* e presencial. A seguir, passamos a terceira etapa do processo de letramento digital.

c) Integração

A terceira etapa proposta por Cani (2020) é a de integração, que consiste no compartilhamento das experiências pedagógicas com as TDICs, participação em comunidades de prática e publicação de práticas pedagógicas bem sucedidas em *sites*, *blogs*, redes sociais e/ou em outro material digital. Já mencionamos como o curso de formação ofertado em 2020 se tornou um espaço de compartilhamento de experiências e de acolhimento dos professores-tutores e as falas de As_02 e Ar_01 reforçam nossas considerações:

> Em todos os momentos, tanto das reuniões gerais quanto dos eventos que a gente participou. Sabe? Qualquer dúvida a gente tinha ali o **WhatsApp** pra entrar de prontidão, **os colegas do centro de línguas** são pessoas bacanas que estão dispostas a se ajudar, sabe? Então **significou um acolhimento assim dentro da graduação**, sabe? (As_02)

> E aí também acho que foi uma outra experiência bastante importante pra mim foi o **Cine Debate que foi apresentado pela M**. né? Que ela nunca tinha pensado que poderia acontecer online né? Como que a gente poderia fazer, mas deu tudo certo e daí os alunos, eles conseguiram debater bastante a respeito do filme que a gente… que eu escolhi né? (Ar_01)

Na primeira fala, identificamos como o curso tornou-se uma rede de apoio reforçando o que já sinalizamos no primeiro grupo de experiências educativas, tal ação foi imprescindível devido a necessidade de ofertar recursos e estratégias para a realização das aulas remotas, porém ele assumiu um caráter de acolhimento e compartilhamento de experiências, conforme demonstra a fala de As_02.

No relato de Ar_01, a participante traz um exemplo prático de uma atividade indicada por uma das doutorandas supervisoras do curso de formação de professores sobre a realização de um cine debate e de como ela conseguiu adaptar a atividade para o modelo *online*. Os excertos apresentados nas seções de exploração e instrução também servem como exemplos de atividades que incorporaram a tecnologia na prática docente, seja pelo uso do *Kahoot!*, a construção de um jogo de RPG e/ou a seleção de uma plataforma de videoconferência como o *zoom*. A seguir apresentamos dois excertos que reforçam atividades realizadas a partir do uso de tecnologias:

> A gente não sabia como ia ser, 'ai meu Deus vai travar, ai meu jogo não vai dar certo, ah! essa ferramenta não vai funcionar' e eles foram super compreensivos e **as ferramentas que a gente apresentou para eles e que a gente aprendeu durante**

> **as reuniões e do curso que nós tivemos, a gente teve grande aceitabilidade**, eles aceitaram, eles se comprometeram e assim, comprometimento também, foi muito positivo para mim, ele se comprometeram a fazer, a aprender as novas tecnologias (SJ_05).
>
> **Anotei certinho e depois eu gravei dois vídeos e mandei no grupo da sala.** Para ajudar eles, né? Então o vídeo eu gravei mostrando a minha gramática, um livro que é se não me engano dos verbos italianos, e aí gravei o livro, a regrinha e depois expliquei na lousa porque eu tenho uma lousa aqui em casa [...] Eu tive que me adaptar, só que os tutores que não tinham uma lousa, por exemplo, será que foram prejudicados? **Então, eu até que fui sortuda porque eu tinha equipamentos necessários, tenho computador, tem o fone de ouvido, celular bom que dá pra gravar vídeo.** Então tinha lousa também, né? Com com os canetões, tinha material didático impresso aqui também pra eu consultar, então assim, eu eu acho que eu fui uma das das mais sortudas, dos tutores mais sortudos nesse sentido de de acesso à informação (SJ_06).

A aceitabilidade e compreensão dos estudantes que buscam os CLDPs para aprender uma língua é um ponto positivo do projeto para os professores-tutores, conforme discutimos no item 3.2. Na fala de SJ_05 percebemos que os estudantes possuem aberta para experimentar novas ferramentas e recursos indicados pelos professores-tutores, já na fala de SJ_06 a participante relata um momento em que ela decidiu gravar vídeos explicativos para sua turma. Ela demonstra bom conhecimento na área de edição de vídeos e no manuseio das ferramentas digitais, habilidades necessárias para o desenvolvimento do letramento digital.

Viemos dando ênfase ao curso de formação desenvolvido devido à pandemia, principalmente, por nossos dados serem de 2020, e percebemos que o CLDP cumpre com as etapas da proposta de letramento digital de Cani (2020) e identificamos também uma preocupação com o uso de tecnologia nas aulas a partir dos trabalhos apresentados nos eventos do projeto.

Encontramos vinte e nove títulos que fazem menção a algum aspecto tecnológico, seja pelo uso de ferramentas, como por exemplo, músicas, blogs, aplicativos de celular, podcast, filmes, vídeos, redes sociais etc; ou por seu caráter mais teórico, como por exemplo, discussões sobre as TDICs no contexto pedagógico e/ou pela inclusão do projeto Teletandem junto às aulas. A seguir, disponibilizamos os títulos dos trabalhos encontrados relacionados a tecnologia nas diferentes edições do encontro dos CLDPs:

1. Séries de televisão como ferramenta para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.
2. O lado cultural nas aulas de espanhol a partir de sessões de Teletandem.
3. O ensino de Língua italiana como LE no Centro de Línguas e o uso de redes sociais como plataformas de contribuição à aprendizagem.
4. PIBID: Web jornais e a leitura como forma de iniciação no aprendizado de E/LE
5. Além da sala de aula: o blog como apoio pedagógico.
6. Diversão no ensino de língua inglesa: o quiz como recurso didático.

7. Linguagem literária e cinematográfica de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol a brasileiros: uma viagem multimodal.
8. O uso do celular como ferramenta no ensino da língua espanhola nas práticas do PIBID letras/espanhol.
9. Formação de professores: a competência midiática e a tecnologia como recursos didáticos.
10. Experiências de tutoria em um curso online de português como língua estrangeira para alunos universitários.
11. Derribemos los prejuicios: o uso de vídeos e músicas como recursos didáticos no ensino de espanhol/le.
12. O ensino do espanhol por meio das TICs.
13. Desenvolvimento de projeto: tabloides e a construção de discursos.
14. A música como instrumento para o ensino de língua inglesa.
15. O ensino de língua estrangeira por meio dos learningApps: possibilidades e limites.
16. O uso de óculos de realidade virtual no ensino de língua estrangeira.
17. O uso de tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras: blogs.
18. A utilização de ferramentas quizlet como material de apoio pedagógico nas aulas de inglês para terceira idade no contexto UNATI-CEL
19. O uso da ferramenta quizlet como material de apoio pedagógico de uma proposta didática de inglês para a terceira idade no contexto CEL/UNATI.
20. Além da língua: utilizando o Teletandem no contexto do centro de língua.
21. A rede social facebook como instrumento de ensino-aprendizagem de italiano (LE).
22. O uso da ferramenta kahoot e o aplicativo Tiny Cards em aulas de alemão.
23. O uso de aplicativos no ensino de inglês para a terceira idade no contexto UNATI/CEL.
24. Tecnologia como ferramenta auxiliar no ensino de italiano (LE).
25. O uso das TDICs como ferramenta-complemento no ensino/aprendizagem de le/espanhol: uma abordagem no CLDP.
26. Internet como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de língua italiana
27. Ferramentas pedagógicas digitais e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa.
28. O uso de jogos e de audiovisual no ensino de alemão.
29. Ferramentas para o ensino de inglês: podcast como registro de evolução.

A partir dos títulos, não podemos afirmar que as etapas de exploração e instrução descritas anteriormente tenham surgido, ou tenham sido motivadas, no contexto de formação do CLDP como ocorreu em 2020, mas eles corroboram com nossa assertiva de que o Centro de Línguas oferta um espaço propício para o compartilhamento de experiências entre os professores-tutores, da mesma unidade e das diferentes unidades, e para o desenvolvimento do letramento digital.

Assim, ao expor um relato de experiência à comunidade acadêmica do CLDP os professores-tutores aprendem a sistematizar suas atividades, teorizam sua prática e refletem sobre o que ocorreu de forma satisfatória e o que podem mudar num processo de continuidade das ações e experiências (Carlesso, 2008).

3.7 Sugestões aos CLDPs

Perguntamos aos professores-tutores em quais aspectos os CLDPs poderiam melhorar e obtivemos respostas relacionadas à organização, currículo, trabalho em duplas e indicações de novos cursos de formação e/ou continuidade do que foi desenvolvido em 2020. Essas respostas correspondem à primeira parte desta seção; na segunda parte, trouxemos uma análise mais pessoal por parte do pesquisador, na qual relacionamos algumas reflexões oriundas do contato com o embasamento teórico deste trabalho e de suas experiências com o CLDP e o Centro de Estudos de Línguas (CEL), ambos de Assis.

a) Sugestões dos professores-tutores

A primeira sugestão apontada pelos professores-tutores é em relação ao currículo dos cursos de LE, já identificamos que elaborar um plano de ensino lhes é dificultoso, e retomamos aqui a necessidade de um maior acompanhamento nesta etapa, conforme demonstra o excerto a seguir:

> Eu pensei nisso junto com os meus colegas, assim, durante durante o semestre uma sugestão boa seria a gente **fazer um plano conjunto de todas as disciplinas para que todos os os tutores consigam dar o mesmo conteúdo**, às vezes varia de um ao outro, aí o aluno, por exemplo, precisa mudar de turma e fala, 'nossa, mas eu já vi isso'. **Então, se a gente tivesse um plano, isso foi uma ideia de alguns de nós, formularmos um plano conjunto e já termos nas disciplinas os conteúdos, de A1, A2, formulados, ou seja, nessa aula do dia tal você precisa dar isso, como que a gente vai dar isso?** Aí fica critério, de cada tutor em conversa, porque a gente conversa, acaba conversando muito, trocando figurinhas para poder meio que ver 'ah!, o outro tutor está com uma ideia boa, nossa, eu vou aplicar isso na minha aula também' (SJ_05).

A ideia de elaborar um plano em conjunto é interessante para que todos os professores-tutores de uma língua específica abordem o mesmo conteúdo durante o curso e desenvolvam em seus estudantes competências correspondentes a cada nível, porém isso não significa que ele deva ser uma camisa de força para os professores-tutores a ponto de delimitar o que se deva ser dado em cada dia. Essa sugestão aparece na fala de SJ_05, “nessa aula do dia tal você precisa dar isso” e se assemelha às ações que a BNCC vem implementando e que criticamos no primeiro capítulo, tópico 1.1.

Concordamos que a autonomia docente ainda estaria presente na escolha de como ensinar tal conteúdo, porém num nível muito baixo e corremos o risco de perder “a heterogeneidade cultural e social de professores e aluno” (Gatti, 2016, p. 168). Que exista sim um currículo decidido em conjunto entre todos os participantes, mas que a ordem e o modo de fazer fique a critério do professor-tutor e se um estudante mudar de turma poderá num

trabalho em grupo auxiliar aos demais, caso seja um tema já estudado por ele, ou aprender dos colegas, caso tenha dúvidas.

Vale lembrar que discutimos, a todo momento, a formação como um processo espiral (Schon, 1998) no qual o professor-tutor reaprecia sua ação gerando uma nova ação e o mesmo ocorre com os estudantes que necessitam rever alguns temas já trabalhados em sala para aprofundá-los e relembrá-los num processo de avanço e retrocesso para se consolidar a aprendizagem. Sobre a construção de um currículo, identificamos outra sugestão:

> Eu não sei se isso é exclusivo do idioma espanhol ou se isso engloba toda ... todos os idiomas, mas **eu acho que uma estruturação num plano, num semestre ou desde o básico um ao intermediário já estabelecendo alguns critérios, ou baseados no quadro comum Europeu, ou quais são os conteúdos que ali deveriam ser trabalhados seria interessante** (As_05).

Para As_05 apresentar os conteúdos a serem trabalhados no básico e no intermediário seria interessante para a organização das aulas. Destacamos que para muitos licenciandos o primeiro contato com a língua estrangeira ocorre na graduação, ou seja, possuir uma organização curricular pode ser um roteiro também para seus estudos particulares, lembrando que uma das motivações para ingressarem no CLDP como professor-tutor é consolidar e aprender mais a LE que estuda na graduação.

O professor-tutor propõe a utilização do quadro comum Europeu para o ensino de línguas, material muito conhecido e que serve de parâmetro para provas de proficiência, porém indicamos o trabalho de Almeida Filho e Fernandez (2019) por seu referencial de níveis de desempenho ser pensado para a realidade brasileira, como por exemplo, uma divisão em seis semestres que se encaixam aos três anos de duração dos cursos propostos no CLDP e em outros cursos de línguas, como os cursos do CEL e o ensino de LE no ensino médio.

QUADRO 22: Competências a serem alcançadas durante o ensino de LE

Competências a serem alcançadas em cada ano segundo o quadro comum europeu de línguas.	Competências a serem alcançadas por semestre segundo Almeida Filho e Fernandez (2019)
Ao término do primeiro ano espera-se que o aluno seja capaz de compreender e usar expressões familiares e cotidianas, bem como, enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Ademais, ele conseguirá apresentar-se e apresentar outros e será capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem.	1º semestre: - Compreender palavras, expressões formulaicas, frases curtas, comandos, cumprimentos e agradecimentos. - Reconhecer palavras em textos curtos e simples, tais como termos em uma ficha para preenchimento com dados pessoais, permitindo a inferência do sentido das palavras ou partes delas, empregando para isso estratégias básicas de compreensão.

<table>
<tr><td></td><td>2º semestre
- Compreender textos orais e escritos curtos de pequena complexidade relacionados ao seu cotidiano familiar e escolar.
- Compreender o sentido básico de instruções dadas na língua-alvo relacionadas às atividades escolares e recreativas propostas pelo professor.
- Interagir por meio de enunciados simples e curtos ou familiares e responder questões simples.
- Compreender a ideia geral de um texto contado ou apresentado pelo professor identificando e produzindo significados relacionados a temas conhecidos.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Já ao término do segundo ano, o estudante será capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com área de prioridade imediata, por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante etc. Será capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informações simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Poderá descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, assuntos relacionados com necessidades imediatas.</td><td>3º semestre:
- Compreender textos multimodais que estejam relacionados não só ao seu cotidiano, mas também a temas da vida atual.
- Apresentar início de fluência oral: produzindo frases curtas e simples.
- É capaz de usar algumas formas verbais oralmente e por escrito.
- Consegue manter interação com seus pares e professores.</td></tr>
<tr><td>4º semestre:
- Compreender e produzir frases que contenham momentos de maior complexidade e de fluência em relação às etapas anteriores.
- Compreender e expressar a ideia global de um texto.
- Identificar sotaques mais reconhecíveis do idioma.
- Estabelecer conversas breves e /ou entrevistas.</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Ao encerrar o curso, o estudante será capaz de compreender os assuntos lhe são familiares, tais como, temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc. Será capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua alvo e conseguirá produzir um discurso coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Poderá descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como, expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projeto.</td><td>5º semestre:
- Lidar com textos multimodais.
- Responder indagações por escrito ou conversando sobre um texto para evidenciar seus sentidos, os do autor e os que se apresentam a ele e aos interlocutores.
- Ler e compreender textos de veículos impressos e eletrônicos na língua alvo.
- Compreender oralmente entrevistas e conversas sobre temas que domine.</td></tr>
<tr><td>6º semestre:
- Consegue se relacionar com outro interlocutor.
- Produz de forma clara textos sobre temas que domine.
- Produz diferentes gêneros a partir de um texto, por exemplo, uma resenha a partir de um filme ou notas de resumo de uma palestra / entrevista.</td></tr>
</table>

FONTE: Elaborado a partir do quadro comum europeu (2001) e de Almeida Filho e Fernandez (2019).

Os autores propõem uma divisão dos semestres por competências e queremos aclarar que embora o modelo proposto seja interessante para a realidade brasileira e servir como suporte ao planejamento dos cursos do CLDP isso não significa que ele deva ser entendido

como um currículo mínimo (Diniz-Pereira, 2015), tampouco possuir um caráter normativo como a BNCC impõe à formação de professores no país. Mas, ser entendido como um norte a ser seguido pelos professores em formação para a construção de suas aulas.

Analisando o quadro, optamos também pelo referencial de Almeida Filho e Fernandez (2019) por este utilizar competências que ultrapassam a simples compreensão, termo muito empregada pelo quadro comum europeu e que a nosso entender representa uma etapa inicial no ensino de LE e ampliar as competências a partir de expressões como reconhecer, usar, interagir, responder, ler, produzir e relacionar.

Pela complexidade dos verbos empregados nas competências percebemos que para os autores o aprender uma LE requer uma postura mais ativa dos estudantes e destacamos uma competência do 5º semestre "lidar com textos multimodais" e uma do 6º semestre "produzir diferentes gêneros a partir de um texto" que em nossa visão abarcam questões mais atuais do ensino de línguas como os multiletramentos. A seguir apresentamos mais duas sugestões:

> Então, justamente o que eu disse, eu acho que uma coisa que eu gostei muito até um foi uma das coisas que a gente viu no próprio curso online que nós fizemos **foi a questão de colocarem tutores para trabalharem em pares um tutor mais experiente trabalhando com um menos experiente** acho que essa é uma cultura que eu pelo menos não vi aqui no Centro de Línguas de São José do Rio Preto. [...] Mas eu acho que essa contribuição de sempre um tutor mais experiente ajudando um menos experiente eu **acho que é algo que pode contribuir muito e enfim ser algo muito proveitoso** (SJ_03).

> Eu acho que essa **questão do auxiliar, eu acho que eles têm que abrir um processo seletivo**, avisa lá (risos). E tem a questão também dos conteúdos, acho que do espanhol dois tem muito conteúdo para um curso online, entendeu? Assim, eu acho que poderia... tem muito passado, o pessoal ficou perdido. Então assim, no presencial talvez seria diferente (Ar_01).

Nos exemplos, um integrante de São José do Rio Preto e uma de Araraquara sugerem o trabalho em duplas como eles conhecerem no campus de Assis. Afirmamso que esse trabalho colaborativo seja uma boa oportunidade para os professores-tutores fortalecerem suas relações interpessoais e contribui com a insegurança gerada no início, especialmente, ao adentrar a sala para ministrar sua primeira aula. Ademais, quando há a presença de um professor-tutor mais experiente e um menos experiente, ocorrem intercâmbios de conhecimentos e de experiências entre eles e permite que a turma sempre tenha um professor-tutor com o qual já estabeleceu um contato inicial e criou um vínculo, pois quando o mais experiente se formar o mais novo ainda continuará atuando com a turma tornando-se o mais experiente e recebendo um novo companheiro.

Temos que pensar também em questões burocráticas que o trabalho em dupla pode

facilitar como faltas, atrasos e problemas que podem vir a ocorrer impossibilitando um dos professores-tutores comparecer, como, por exemplo, uma queda de energia e/ou de internet quando as aulas ocorrem de modo virtual. Na ausência de um dos professores-tutores ainda temos seu companheiro que pode cobrir a eventual falta ou assumir a turma até o retorno do mesmo.

Ainda nesse sentido, reforçamos que o trabalho em duplas colaborativas contribui para a personalização do ensino de modo que seja possível dar mais atenção aos estudantes, propor conversas individuais, atividades de leitura e *feedbacks*. Já pontuamos que o CLDP indica a metodologia comunicativa crítica para o desenvolvimento de suas aulas e de que trabalhos em grupo podem fomentar o compartilhamento de experiências, porém haverá momentos em que um atendimento individualizado se fará necessário e a presença de dois professores-tutores facilitará tal desenvolvimento.

Por fim, na fala de Ar_01, identificamos uma menção aos conteúdos ministrados em cada semestre de curso e sobre isso na próxima parte indicaremos uma padronização da carga horária em cada unidade e reforçamos a necessidade de um rol de conteúdos/competências, como apontamos anteriormente, para que os professores-tutores se guiem. Essa sugestão apareceu na fala de outro professor-tutor:

> Olha, eu acho que a única sugestão que eu daria é que assim, eu não sei exatamente como funcionava antes, porque eu não peguei o projeto presencialmente e eu imagino que seria uma experiência completamente diferente, né? Mas eu imagino que, por exemplo, **no último semestre a gente teve três, três meses de aula. E eu senti que para turmas maiores, esses três meses de aula, eles foram muito, assim, foi um período muito pequeno. Então eu acredito que pelo menos aumentar um pouquinho mais o prazo do curso** (SJ_02).

Complementando a discussão anterior, SJ_02 expõe a dificuldade com turmas grandes e o número de conteúdos a serem ministrados, principalmente, no segundo semestre quando há mais feriados, eventos acadêmicos e outras atividades que competem com o CLDP. Esse excerto reforça a importância do planejamento inicial do semestre e a previsão dos dias em que as atividades terão que ser transferidas ou disponibilizadas *online*. Na esteira dessas colocações, encontramos uma sugestão de nivelamento dos estudantes que ingressam no projeto, quando o fazem em turmas mais avançadas, como apresentamos a seguir:

> Olha, no contexto de Assis, tem uma questão, mas eu não sei, se provavelmente alguém já comentou sobre isso que é sobre o **nivelamento**, por exemplo, na Unesp e isso acontece principalmente no espanhol, nas outras línguas eu não sei, mas por exemplo **se a gente abre um curso para básico dois entram alunos de básico que nem sabem nada falando - eu já sei um pouco de espanhol porque eu sei**

> **português**, então é mais isso, porque aí é claro, tem professores que já sabem lidar com isso né, professores em formação que já sabem lidar com isso, mas consequentemente **isso as vezes atrasa um pouco os outros alunos e eles acabam falando - eu já sei disso, e acabam desistindo** (As_03).

Defendemos a elaboração de testes de nivelamento a partir da organização curricular de cada nível para os estudantes que desejam ingressar em vagas remanescentes em turmas superiores ao básico um. No excerto, As_03 constata o preconceito linguístico que existe com a língua espanhola e a crença do senso comum de que falar português é suficiente para começar a aprender espanhol num nível mais avançado; por outro lado, há também a preocupação com quem cursou o primeiro estágio, o tempo que se gasta retomando pontos que não são a necessidade da turma, mas sim daqueles que escolheram iniciar seus estudos num básico dois.

Para todas as sugestões dadas pelos professores-tutores a orientação dos docentes do ensino superior é fundamental como expressa a sugestão a seguir:

> **O que eu acho que eu queria que melhorasse mesmo era essa atenção pra minha língua, sabe? Para a língua estrangeira que eu estou envolvida.** Porque estava sem nada, estava abandonada, estava perdida, acho que faltou uma comunicação das pessoas do centro de línguas com os professores de italiano para que os professores de italiano possam já, desde o início, motivar os alunos, sabe? (As_02).

A participante deixa claro sua frustração com a falta de diálogo entre o projeto e os professores da área de italiano, o que acarreta na sensação de despreparo e desamparo por parte da professora-tutora. Nesse sentido, o curso de formação ofertado em 2020 serviu como um modo de aproximar outros professores-tutores de italiano à participante de Assis, no entanto, foram discutidas questões de tecnologia e planejamento de aulas e não as especificidades de cada língua. Os excertos a seguir sugerem a continuação dessa prática:

> **Eu acho que é muito importante a gente ter cursos de atualização e também outros eventos, né?** Espero que futuramente sejam presenciais, mas com que a gente possa conhecer as práticas de outros tutores, o curso de TICs foi legal porque vocês colocavam a gente com outros tutores para resolver certos desafios ali … **Então seria isso, oportunidades de trocar ideias com outros tutores ou até mesmo professores já formados e atualização, cursos de atualização e até mesmo para o ensino** (SJ_06).

> **Continuar tendo curso, não parar por aí, não parar em dois mil e vinte** porque precisou, porque foi emergencial, porque ninguém sabia o que estava acontecendo... (SJ_04).

> **Se houvesse a possibilidade de vocês, né? Você, M; e V; oferecerem o curso de novo**, porque eu tenho, assim, eu tô sendo muito sincera e não é por uma questão,

> não é pra ser demagoga não. **Foi muito importante, muito importante não só pra gente conhecer um pouco mais dos recursos, das plataformas, mas principalmente pra gente refletir sobre questões que a gente nunca tinha refletido em nenhuma disciplina do curso, sabe?** Assim, refletir um pouco mais sobre como linkar a tecnologia com o processo de ensino e aprendizagem, sabe? Então, eu acho que pra algumas pessoas que vão entrar novas agora no projeto, talvez fosse interessante (SJ_02).

Os três exemplos revelam a importância do curso realizado e a necessidade de se realizar novas versões desse curso e/ou aplicá-lo com novos participantes do projeto. Além disso, reforçamos que o principal dessa ação foi o diálogo aberto entre os três campi, a troca de experiências entre os professores-tutores e a possibilidade de se conhecer a realidade dos outros CLDPs.

Assumimos que as sugestões de melhoria aqui apresentadas não seriam possíveis se não fosse esse contato entre os CLDPs, se não colocássemos os professores-tutores para apresentarem suas práticas, experiências e realidades. Por fim, queremos destacar o que já apontamos em diferentes momentos, em primeiro lugar, o caráter reflexivo das sugestões dadas, em segundo, a relevância de colocar os licenciandos num contexto real de ensino de línguas e, por terceiro, o papel dos saberes construídos a partir da experiência para a formação inicial de professores de LE. A seguir, passamos a algumas sugestões do pesquisador.

b) Sugestões do pesquisador

Nesta última parte do trabalho apresentamos algumas observações oriundas de toda a vivência prática que obtivemos com os CLDPs, desde a graduação, mestrado e, agora de modo mais intensificado, com o doutorado. São colocações que em nossa visão merecem ser discutidas a posteriori e sendo entendidas como pontos de partida para novas pesquisas acadêmicas, sem a intenção de fechar a temática dos Centros de Línguas.

Durante a realização deste trabalho, lendo e relendo o aporte teórico da pesquisa, acompanhando os licenciandos dos três campi no ano de 2020 e depois os de Assis por mais dois anos, algumas sugestões e problematizações foram sendo construídas. Soma-se a esta experiência a participação no CEL, da cidade de Assis, como estagiário PIBID durante a graduação e no ano de 2023 como professor de espanhol.

Em primeiro lugar, identificamos a necessidade de um **trabalho em conjunto** entre as unidades, a necessidade de um diálogo maior do que se tem atualmente, a construção de pesquisas colaborativas, conversas entre áreas etc. Reforçamos esse primeiro ponto, principalmente, por identificarmos diferenças entre os níveis ofertados em cada língua, a duração de cada semestre (Assis – 30h, Araraquara – 36h e São José do Rio Preto – 45h) e a

taxa de matrícula (Assis – 50 reais para todos, Araraquara – 50 reais para estudantes universitários e 75 reais para comunidade externa ao campus e São José do Rio Preto – 50 reais para estudantes universitários e 200 reais para comunidade externa ao campus).

Ainda sobre esse ponto, destacamos que em Rezende (2020) já discutimos nossa oposição a cobrança de taxas de matrículas nos cursos do CLDP tendo em vista que tal ação corrobora com discursos privativos, isenta a universidade do desenvolvimento de políticas públicas que mantenham o bom funcionamento do projeto nas três unidades e, bem como, do pagamento de bolsas aos licenciandos participantes.

No entanto, vemos com bons olhos a construção da RAPLE (Rede de Apoio aos Professores de Língua Estrangeira), na unidade de Araraquara, por ser um espaço colaborativo que agrega a todos os licenciandos e permite a divulgação de seus planos de aula e funciona como um suporte aos futuros participantes. E por falar em divulgação, eis o segundo ponto identificado, a **necessidade de maior divulgação científica** dos trabalhos realizados nos três CLDPs, tanto a nível de iniciação científica quanto de publicações de artigos, apresentação de trabalhos etc.

Nossa pesquisa é a primeira a organizar as apresentações realizadas nos encontros dos CLDPs da Unesp, porém sabemos de muitas outras apresentações realizadas por licenciandos, professores supervisores e coordenadores. Em nenhum dos *sites* dos projetos há uma sistematização de toda a produção bibliográfica, salvo exceção de um intento de organização nesse sentido pelo campus de Assis.

Em terceiro lugar, **organização de livros e de dossiês temáticos em revistas científicas**, principalmente, aproveitando a revista EntreLínguas já existente no campus de Araraquara. Numa busca rápida pelo termo “CLDP” no acervo da revista encontramos apenas quatro trabalhos que possuem como campo de pesquisa tal projeto o que soa contraditório por ser esta uma revista vinculada ao mesmo.

Além disso, vemos como uma ação importante para a memória do projeto a organização de livros sobre os CLDPs, suas trajetórias, todo o processo de formação de professores, dificuldades, avanços etc; um bom exemplo para isso são os trabalhos apresentados no final da seção 1.1 desta tese, exemplos de trabalhos desenvolvidos em projetos de extensão em diferentes lugares do país.

Dois caminhos mostram-se possíveis, por um lado, realizar uma chamada para um dossiê e/ou livro dos trabalhos já apresentados nos encontros dos CLDPs em edições anteriores ou, por outro lado, implementar a partir da nova edição do encontro dos CLDPs a

possibilidade de se construir anais do evento de modo a consolidar as ações empreendidas por meio de relatos de experiência e pesquisas.

E se queremos uma maior divulgação, faz-se importante em nossa visão, em quarto lugar, a criação de mais **grupos de pesquisa dos CLDPs**, especificamente, no campus de Assis e São José do Rio Preto, mas, além disso, vemos como uma ação de fortalecimento do projeto a criação de um grupo de pesquisa que reúna pesquisadores dos três campi. Talvez, sejam esses grupos os precursores para a realização de novas pesquisas, ingressos na pós-graduação a nível de mestrado e doutorado, bem como, o compartilhamento de responsabilidades dentro do projeto evitando que todas as ações fiquem sobrecarregando os professores universitários coordenadores gerais e de área.

O próprio curso de formação ofertado em 2020, ao qual nos referimos várias vezes, sob a supervisão de uma docente universitária e três doutorandos, é um bom exemplo de ação em conjunto. Reforçamos esse posicionamento com as indicações dos licenciandos na primeira parte deste tópico.

Um quinto ponto que nos chamou a atenção é a importância de **estreitar o diálogo com o Centro de Estudo de Línguas (CEL) do estado de São Paulo**, presente nas três cidades onde estão os CLDPs. Discutimos em diferentes momentos a relevância da experiência, dos saberes experienciais e de toda construção de conhecimentos que o professor desenvolve ao vivenciar seu contexto de trabalho, porém não estamos estendendo nossas ações para além dos muros da universidade.

Em alguns casos, ou em muitos casos, esses professores do CEL são ex-estudantes da Unesp e participaram do CLDP e ignoramos suas experiências como se elas não pudessem contribuir com a formação de novos professores. Ouvi-los e dar a eles espaço para que possam formar também seus futuros colegas de trabalho é uma ação que julgamos de grande valor para a formação de professores de línguas estrangeiras.

Defendemos o CLDP como um terceiro espaço de formação inicial de professores, devemos agora abrir um pouco mais suas portas para a formação continuada e criar o que Nóvoa (2017, 2019a) chamou de uma casa comum da formação e da profissão docente. Indo um pouco além, entendemos como necessário o trabalho em conjunto por ser o CEL, também, um espaço público de ensino de línguas estrangeiras.

E por abordar a temática do CEL, em sexto lugar, podemos também aprender deles a adquirir livros literários em língua estrangeira e **organizar uma biblioteca em cada CLDP**, tanto para os professores em formação quanto para os estudantes destes professores. Abordamos na fala dos licenciandos a busca por um material didático e identificamos algumas

experiências com textos literários, mas sentimos falta de um espaço que permita o compartilhar literário, fomente a curiosidade e aprendizagem de todos os envolvidos nos CLDPs.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante toda a pesquisa defendemos que a participação no CLDP proporciona experiências significativas para a formação do futuro professor de línguas estrangeiras e buscamos em entrevistas realizadas em 2020 com os professores-tutores das três unidades do projeto (Araraquara, Assis e São José do Rio Preto) e em um questionário, enviado aos mesmos, as vivências que estes possuem do projeto, ou como descrevemos, as experiências educativas e deseducativas. Defender esta ideia e analisar os relatos obtidos corresponderam respectivamente em nossa tese e objetivo.

O desenho inicial do trabalho passou por diferentes mudanças, de uma proposta presencial com participação em cada CLDP, passamos para um modelo remoto *online*, devido ao isolamento social obrigatório. Das expectativas do começo trouxemos a vontade de corroborar com a discussão sobre a importância do projeto para os professores em formação e o sonho de vê-lo crescer, somar-se ao currículo do curso de Letras e obter seu próprio espaço físico sem precisar dividir as salas de aula com a graduação.

E foi na insegurança da pandemia da covid-19 que vimos nascer o "curso de formação de professores-tutores para o uso de TICS e TDICS no ensino de línguas" desenvolvido numa parceria entre os três Centros de Línguas, numa ação pioneira de trabalho colaborativo a partir do uso de tecnologias digitais. Primeira ação em conjunto e primeira pesquisa com as três unidades, tanto pioneirismo em muitos momentos nos fizeram duvidar da realização deste trabalho.

Além de ampliarmos nossa pesquisa de mestrado, a vivência junto aos CLDPs tomam uma dimensão mais pessoal pelo fato do pesquisador estar envolvido com o projeto desde o segundo ano do projeto em Assis em 2011. Em seu primeiro ano na graduação, atuou na secretaria do projeto, passando em seguida a auxiliar numa turma de espanhol e assumindo, posteriormente, a turma.

Se por um lado abordamos as experiências dos professores-tutores de 2020, por outro, esse contato e toda essa experiência do pesquisador não poderiam deixar de aparecer na pesquisa e os colocamos de forma explícita ao leitor, principalmente, nas sugestões que tecemos ao projeto mais ao final do trabalho. Somam-se a elas, outras vivências, como por exemplo, a da realização do mestrado em educação com o CLDP de Assis, o trabalho como professor de espanhol no CEL, as disciplinas cursadas durante o doutorado e o trabalho como professor-bolsista na Unesp de Assis junto ao curso de Letras.

Tecemos dessa forma um diálogo sobre o conceito de experiência com diferentes autores e fomos construindo nossa base teórica. Começamos nossas reflexões definindo o que entendemos por professor, de modo geral, o que o diferencia das demais profissões, características e funções. Para isso, passamos por diferentes documentos nacionais que nortearam, e ainda norteiam, a educação no país e nos posicionamentos contrários a BNC-formação devido ao seu caráter pragmatista e neoliberal.

A visão do documento não se encaixa com a concepção de professor crítico e reflexivo com a qual nos identificamos. E nesse construir da tese, surgiu-nos um impasse relacionado à tecnologia e a formação do professor de LE. Estávamos vivendo e trabalhando com tecnologias, nosso curso de formação junto aos CLDPs foi sobre o uso das mesmas e sentimos a necessidade de abordar essa temática e definir qual o papel da tecnologia na formação inicial docente, discutimos então o letramento digital.

Mas, não poderíamos perder de vista nosso objetivo que era a análise de experiências e fomos em busca de uma compreensão do termo "experiência". Encontramos nas obras de Dewey (1979a; 1979b) um suporte teórico que nos possibilitou dividir os relatos dos professores-tutores em experiências educativas e não educativas. Acrescentamos a ele a ideia de professor reflexivo, defendida por Schön (1998; 2000).

Nessa etapa do trabalho já possuíamos mais um grupo de definições que nos ajudariam nas análises, sendo elas: reflexão na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. Pensar as experiências dos professores-tutores a partir dos processos reflexivos realizados pelos mesmos e seus impactos à formação docente tornavam-se as bases de nossa pesquisa. No entanto, ainda sentíamos que esse diálogo poderia ser ampliado e foi no encontro com as ideias de Tardif (2020) sobre os saberes da experiência que ele ganhou mais força.

Voltando às mudanças da proposta inicial, mantivemos desde o início nossas duas perguntas norteadores como um parâmetro para toda a tese, são elas: a) Quais motivos levaram determinados licenciandos do curso de Letras a participarem do CLDP? b) Quais são as experiências relatadas pelos professores-tutores dos CLDPs que demonstram o papel do projeto como espaço para a formação inicial de professores de língua estrangeira?

Respondendo a primeira pergunta vimos que há uma maior participação dos licenciandos que necessitam fazer o estágio docente obrigatório e estes estão divididos de forma igualitária entre o curso matutino e noturno. Embora necessitem realizar o estágio, os professores-tutores iniciaram sua participação no projeto antes deste momento e continuaram atuando junto aos CLDPs até o término da graduação.

Elencamos cinco categorias nesta sondagem dos motivos que levaram a participação no projeto: a) desejo de ser professor; b) ampliar o conhecimento na LE que estuda; c) prática docente ainda na graduação (1ª experiência); d) ampliar a formação ofertada pela graduação; e) experiência prévia como aluno no CLDP. Outro dado importante encontrado foi que a maioria dos participantes conheceu o CLDP e integrou-se ao projeto por meio da indicação de amigos que já atuavam no mesmo.

A segunda pergunta norteadora mostrou-se mais ampla que a primeira e das experiências relatadas dividimos os dados coletados em seis grupos, apresentados na tese do item 3.2 a 3.7. O primeiro corresponde às experiências educativas e nele identificamos que o projeto atua como um suporte ao professores em formação, dando lhes segurança em sua primeira experiência em sala de aula, permitindo que os professores-tutores confirmem seus saberes curriculares e pedagógicos, realizem um processo de práxis e desenvolvam um trabalho colaborativo a partir das aulas ministradas em duplas.

Ainda nesse primeiro grupo, os professores-tutores apontaram que é no CLDP que eles descobrem-se professores de LE e conseguem refletir sobre sua prática, a partir da possibilidade de errar, diferenciando o que Silva (2011) chamou de *habitus* professoral e *habitus* estudantil. No término deste primeiro grupo, identificamos também que os estudantes que buscam o CLDP para aprender uma LE tornam a experiência de atuar no projeto algo real e significativo para os professores-tutores.

O segundo grupo corresponde às experiências deseducativas e nele diferenciamos dois subgrupos, o primeiro relacionado a questões internas ao CLDP como a dúvida na organização da aula, especificamente ao tempo de cada atividade, a dificuldade em se empregar a abordagem comunicativa crítica e a seleção de materiais didáticos. O segundo subgrupo está relacionado a questões externas ao CLDP como a presença de estudantes de diferentes idades numa turma, estudantes com dificuldades de aprendizagens, desistência do curso e falta de equipamentos para a realização de aulas *online*.

O terceiro grupo, responde a seguinte pergunta “o que significa participar do CLDP?” e foi dividido em dois subgrupos, aspectos pessoais e acadêmicos. No primeiro, percebemos que participar do projeto contribui com a realização de um sonho em ser professores de LE, há um processo de autoconhecimento, cria-se uma rede de amigos com os quais se pode compartilhar experiências e o projeto assume um caráter humanizador devido ao suporte ofertado nas reuniões.

Nos aspectos acadêmicos, as experiências relatadas reforçam que o CLDP é um espaço de acolhimento ao licenciando e seguro para aprender e expressar suas dúvidas. Ele ainda

possibilita melhorar seu fazer docente por meio da orientação dos professores universitários, testar suas teorias frente a situações reais de ensino e construir um rol de experiências e conhecimentos que permitem avaliar as ações desenvolvidas.

O quarto grupo definiu os impactos observados pelos professores-tutores em sua formação como professores de LE e identificamos impactos num macro contexto, relacionado ao curso de Letras, no qual se destacou o preparo para atuar como professor de LE após a participação no CLDP, maior segurança para entrar na sala de aula, construção da identidade profissional e um ampliar de expectativas em relação à licenciatura.

Descrevemos também, impactos num micro contexto, condizente a sala de aula, no qual, os professores-tutores conseguiram alterar suas práticas por meio da reflexão na ação, analisaram e criaram explicações sobre o que deu certo e o que deu errado, criaram hipóteses e arriscaram diferentes metodologias de ensino, bem como, refletiram sobre a presença da literatura em sala de aula e o papel da avaliação.

O quinto grupo observou o letramento digital e como ele apareceu no CLDP a partir da exploração, da instrução e integração de recursos tecnológicos nas aulas de LE. Sobre a exploração destacamos a indicação de recursos tecnológicos e o compartilhamentos de ferramentas entre os professores-tutores durante o curso de formação elaborado em conjunto com as três unidades do projeto.

Já sobre a instrução, constatamos que o curso serviu como contexto para a reflexão dos professores-tutores acerca de como utilizar a tecnologia e quais recursos podem ser empregados nas aulas. Destacou-se nesse subgrupo a característica do CLDP como suporte aos professores-tutores e o curso de formação como uma rede de apoio e compartilhamento de experiências. No subgrupo de integração, apresentamos relatos de atividades com as tecnologias e vinte e nove títulos de trabalhos apresentados no encontro dos Centros de Línguas da Unesp, em suas sete edições, que corroboram com nossa concepção do CLDP como um espaço propício para se pensar o letramento digital.

Por fim, no sexto grupo apresentamos sugestões dadas pelos professores-tutores e pleo pesquisador para a melhoria do projeto. Para o primeiro grupos, enfatizamos a dificuldade na elaboração de um plano de ensino e como a presença de diretrizes auxiliariam aos professores em formação. Outro ponto indicado é o incentivo do trabalho em duplas, como faz o campus de Assis, a fim de fortalecer a relação interpessoal e diminuir a insegurança ao entrar na sala de aula.

Para o pesquisador, as possíveis melhorias no projeto passam por: a) necessidade de maior divulgação científica; b) organização de livros e de dossiês temáticos em revistas

científicas; c) criação de grupos de pesquisa sobre o CLDP; d) estreitar o diálogo com o CEL, presente em Araraquara, Assis e São José do Rio Preto; e) organizar uma biblioteca em cada CLDP.

Concluímos que todas as sugestões ofertadas possuem potencial para a realização de novas pesquisas, porém, além delas identificamos quatro lacunas principais em nossa pesquisa. Em outras palavras, observamos que alguns temas apareceram e não foram discutidos de forma aprofundada, seja pelo objetivo principal com o qual nos comprometemos, pelo tempo disponível e/ou pelo tamanho desta pesquisa.

Entre as lacunas, a primeira corresponde à necessidade de se identificar os conhecimentos dos licenciados em Letras que não participaram do CLDP e analisa-los por meio de uma comparação com as experiências aqui apresentadas, de tal forma, aumentaríamos nossa visão sobre os impactos da participação no projeto.

A segunda está relacionada ao trabalho com tecnologias no projeto, sentimos uma necessidade de se estudar de modo mais sistemático o uso que se tem feito da tecnologia no projeto e as concepções dos professores-tutores sobre a mesma em sala de aula. Adicionada a essa preocupação percebemos também uma carência na construção de *sites*, blogs, fóruns e materiais digitais para o ensino de línguas estrangeiras.

Relacionada a essa segunda lacuna, identificamos que a RAPLE surge como um caminho para a construção de um repositório de planos de aulas, porém esta ação necessita de maior investimento e da participação dos demais CLDPs além da unidade de Araraquara. Uma terceira lacuna identificada em nossa pesquisa se deu por meio da denúncia dos professores-tutores acerca da falta de disciplinas de metodologias de LE que permitam um acompanhamento mais próximo dos licenciandos. Para eles, o CLDP torna-se um espaço para suprir essa lacuna, porém esse dado é incipiente e precisa do desenvolvimento de novas pesquisas sobre o tema.

Uma quarta lacuna percebida foi a falta de ações em conjunto entre as três unidades do projeto, embora o curso de formação tenha sido muito bem avaliado pelos participantes, muitas das indicações de melhorias realizadas pelos professores-tutores foram no sentido de dar continuidade com essa ação de modo que ela ocorresse em outros anos e com novos temas.

Por fim, realizar este trabalho tornou-se não apenas um desafio devido a todas as adversidades enfrentadas, mas um modo de honrar o projeto que me acolheu e acolhe a tantos professores em formação, que nos abre as portas para a docência e nos permite arriscar, errar e refletir nossa prática. A conclusão desta tese, torna-se acima de tudo um resgate da memória

do CLDP, da minha história junto ao projeto e como professor em formação, espero que novos trabalhos voltem-se para os Centros de Línguas e vejam como eu vi o potencial que existe neste espaço e que sejam tão bem recebidos como eu fui.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ângela C. A; SILVA, Andréia F. da; **BNCC e BNC da formação de professores**: repensando a formação por competências. Revista Retratos da Escola, Brasília, vol. 13, n. 25, p. 137-153, 2019.

ALMEIDA FILHO, José C. P. de; FERNÁNDEZ, Gretel E. **RENIDE – referencial de níveis de desempenho em línguas estrangeiras**. Campinas – SP, Pontes Editores, 196p; 2019.

ANDRÉ, Marli. **O que é um estudo de caso qualitativo em educação?**. Revista da FAAEBA: Educação e Contemporaneidade [online], vol.22, n.40, pp.95-103, 2013.

ANDRÉ, Marli E. D. A; **Políticas de valorização do trabalho docente no Brasil**: algumas questões. Revista Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 23, n. 86, p. 213-230, 2016.

ANDRÉ, Marli E. D. A. de; MARTINS, Francine de P; **Reflexões sobre a formação de professores**: um diálogo com Marli André. Revista Devir Educação, vol. 04, n. 01, p. 188-198, 2020.

ARAÚJO, Marcus de S. **Ensino-aprendizagem com tecnologias na formação inicial de professores de inglês**. Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 57, vol. 03, p. 1590 - 1614, 2018.

ARIENTI, Wagner L. **Sobre a implementação da curricularização da extensão**: caracterizações e preocupações. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão, Florianópolis, vol. 20, n. 45, p. 168-189, 2023.

AVILA, Daniela S; VARGAS, Rosana S. de; KURTZ, Fabiana D. **Análise curricular de cursos de licenciaturas**: as TIC na área de ciências humanas. In: Anais do XXV seminário de iniciação científica, Revista Salão do conhecimento - UNIJUÍ, p. 01 – 05, 2017.

BARBOSA, Begma T. **Letramento literário**: sobre a formação escolar do leitor jovem. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, vol. 16, n. 1, p. 145-167, 2011.

BEZERRA, Adrielle N. S; SOUSA, Francisca M. L. de; COLARES, Anselmo A. **A curricularização da extensão na formação docente**: aproximações e contradições para uma praxis emancipadora. Revista Olhar de professor, Ponta Grossa, vol. 25, p. 01-22, 2022.

BIELUCZYK, Jorge A. **Experiência e formação na teoria de Dewey**. Dissertação de mestrado, Centro Universitário La Salle – UNILASALLE, Canoas, Rio Grande do Sul, 2016.

BRANCO, Emerson P; BRANCO, Alessandra B. de G; IWASSE, Lilian F. A; ZANATTA, Shalimar C; **BNCC**: a quem interessa o ensino de competências e habilidades? Revista Debates em Educação, Maceió, vol. 11, n. 25, p. 155 – 171, 2019.

BRANCO, Maria L. **O sentido da educação democrática:** revisitando o conceito de experiência educativa em John Dewey. Revista Educação e Pesquisa, São Paulo, vol. 36, n. 02, p. 599 - 610, 2010.

BRASIL. **Lei n° 010172, de 9 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf

BRASIL. **Lei n° 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014

BRASIL. **Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018**. Estabelece as Diretrizes para a Extensão na Educação Superior Brasileira e regimenta o disposto na Meta 12.7 da Lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 e dá outras providências. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECESN72018.pdf

BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file

CANI, Josiane B; **Proficiência digital de professores**: competências necessárias para ensinar no século XXI. Revista Linguagem e ensino, Pelotas, vol. 23, n. 02, p. 402 - 428, 2020.

CARDOSO, Aliana A; DEL PINO, Mauro A. B; DORNELES, Caroline L. **Os saberes profissionais dos professores na perspectiva de Tardif e Gauthier**: contribuições para o campo da pesquisa sobre os saberes docentes no Brasil. In: Anais IX ANPED SUL - Seminário de pesquisa em educação da região Sul, p. 01 - 12, 2012.

CARLESSO, Dariane. **John Dewey e a educação como "reconstrução da experiência"**: um possível diálogo com a educação contemporânea. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2008.

CARVALHO, Kelly C. H. P de; MESSIAS, Rozana A. L. **O teletandem no ensino e aprendizagem de espanhol/LE em contexto de formação inicial**. Revista Veredas on-line – as tecnologias digitais no ensino e aprendizagem de línguas, vol. 01, p. 60 - 74, 2017.

CORREIA, Daniela. **Os saberes docentes constitutivos do professor pesquisador de sua prática pedagógica**. Revista Ciência em Tela, vol. 09, n. 01, p. 01 - 11, 2016.

COSSON, Rildo. **O paradigma do letramento literário**. *In:* COSSON, Rildo. Paradigmas do ensino da Literatura. Editora Contexto, p. 171 - 2020, 2020.

COSTA-ALBUQUERQUE, Heloísa; MAYRINK, Mônica F; OLIVEIRA, Rosângela D. de; **Repensando a relação entre metodologia, tecnologia e formação docente no ensino de línguas**. Revista Intercâmbio, vol. 45, p. 187 - 212, 2020.

CUNHA, Marcus V. da. **Experiência e afeto em Dewey**: uma conexão orgânica. Revista Educação em Foco, Juiz de Fora, vol. 20, n. 02, p. 251 - 266, 2013.

CUNHA, Marcus V. da. **A atualidade de John Dewey para a educação: mais arte, não menos**. Revista Apotheke, vol. 04, n. 03, p. 09 - 28, 2018.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3ª edição, Companhia Editora Nacional, 1979a.

DEWEY, John. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4ª edição, São Paulo - Editora Nacional, 1979b.

DEWEY, John. **Reconstrução em filosofia**: com a nova introdução do autor. 1ª edição, São Paulo - Editora Ícone, 2011.

DIAS, Hildizina N; ANDRÉ, Marli. **A incorporação dos saberes docentes na formação de professores**. Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF), Itapetininga, vol. 01, n. 03, p. 194 - 206, 2016.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Da racionalidade técnica à racionalidade técnica:** formação docente e transformação social. Perspectiva em Diálogo Revista de Educação e Sociedade, Naviraí, vol.01, n.01, p. 34-42, 2014.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Formação de professores, trabalho e saberes docentes.** Revista Trabalho & Educação, Belo Horizonte, vol. 24, n. 03, p.143-152, 2015.

DINIZ-PEREIRA, Julio E. **Nova tentativa de padronização dos currículos dos cursos de licenciatura no Brasil:** a BNC – formação. Revista Práxis Educacional, vol. 17, n.46, p. 53-71, 2021.

DOURADO, Luiz F; SIQUEIRA, Romilson M; **A arte do disfarce**: BNCC como gestão e regulação do currículo. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, vol. v. 35, n. 2, p. 291 - 306, 2019.

FERREIRA, Aparecida de J; CAMARGO, Mábia. **O racismo cordial no livro didático de língua inglesa aprovado pelo PNLD**. Revista - Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as) (ABPN), vol. 6, n. 12, p. 177-202, 2014.

FICHTER FILHO, Gustavo A; OLIVEIRA, Breynner R. de; COELHO, Jianne I. F. **A trajetória das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação docente no Brasil**: uma análise dos textos oficiais. RIAEE - Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, vol. 16, n. especial 1, p. 940 - 956, 2021.

FRANCO, Maria L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2ª edição, Brasília, editora Liber Livro, 2005.

FREITAS, Carla C. de; **Multiletramentos na formação inicial de professores de línguas**: das limitações às novas práticas curriculares. Revista Coralina, Cidade de Goiás, vol. 01, n. 01, p. 62-73, 2019.

FORPROEX - Fórum De Pró-Reitores De Extensão Das Instituições De Educação Superior Públicas Brasileiras. **Plano Nacional De Extensão Universitária**. Política Nacional de Extensão Universitária. 2012.

GATTI, Bernadete A. **Formação inicial de professores para a educação básica**: pesquisa e políticas educacionais. Estudos em avaliação educacional, São Paulo, vol. 25, n. 57, p. 24-54, 2014a.

GATTI, Bernadete A. **A formação inicial de professores para a educação básica**: as licenciaturas. Revista USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, 2014b.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores**: condições e problemas atuais. Revista Internacional de Formação de Professores , Itapetininga, vol. 01, n. 02, p. 161-171, 2016.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores, complexidade e trabalho docente**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, vol. 17, n. 53, p. 721-737, 2017a.

GATTI, Bernadete A. **Didática e formação de professores**: provocações. Cadernos de Pesquisa vol. 47, n. 166, p. 1150-1164, 2017b.

GATTI, Bernadete A. **Formar professores no Brasil**: contradições, políticas e perspectivas. In: SANGENIS, L.F.C, OLIVEIRA, E.F.R., and CARREIRO, H.J.S., eds. Formação de professores para uma educação plural e democrática: narrativas, saberes, práticas e políticas educativas na América Latina [online]. Rio de Janeiro: EdUERJ, p. 163-176, 2018.

GATTI, Bernadete A. **Perspectivas da formação de professores para o magistério na educação básica**: a relação teoria e prática e o lugar das práticas. Revista FAEEBA – Ed. e Contemp; Salvador, vol. 29, n. 57, p. 15-28, 2020.

GATTI, Bernadete A. **Formação de professores no Brasil**: políticas e programas. Revista Paradigma, Vol. XLII, Extra 2: Políticas, Programas e Práticas, p. 01-17, 2021.

GIORDAN, Miriane Z; HOBOLD, Márcia de S; ANDRÉ, Marli E. D. A; **Professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental**: indicação das necessidades formativas. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, vol. 27, n. 55, p.308-326, 2017.

JIMENEZ, Michele de O; et. al. **A extensão e a universidade brasileira**: do estatuto das universidades até a curricularização da extensão. Revista Educação: Teoria e Prática, Rio Claro / SP, vol. 33, n. 66, p. 01 – 19, 2023.

KURTZ, Fabiana D; SILVA, Denílson R. da; **Tecnologias de Informação e Comunicação (Tics) como Ferramentas Cognitivas na Formação de Professores**. Revista CONTEXTO & EDUCAÇÃO, Editora Unijuí, n. 104, p. 05 – 33, 2018.

KURTZ, Fabiana D; VARGAS, Rosana S. de; MOURA, Rafaela O. de; **Tecnologias e formação de professores de línguas**: além de uma perspectiva técnica. Revista Afluente, UFMA, vol. 03, n. 07, p. 139-158, 2018.

LINS, Thais M; BOSCARIOLI, Clodis. **A tecnologia nas licenciaturas em Letras português/inglês das universidades públicas paranaenses**: uma análise documental. Revista Alamedas, Unioeste, n. 01, vol. 07, p. 111 – 129, 2019.

LUDOVICO, Francieli M; BARCELLOS, Patrícia da S. C. C. **Momentos de reflexão docente frente à sociedade da informação**: inventividade e produção de subjetividades. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, vol. 08, n. 02, p. 01 – 10, 2019.

LUDKE, Menga. ANDRE, Marli E. D. A. **A Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2 ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2013.

MESSIAS, Rozana A. L; TELLES, João A. **Teletandem como "terceiro espaço" no desenvolvimento de professores de línguas estrangeiras**. Revista ETD - educação temática digital, Campinas - SP, vol. 22, n. 03, p. 731-750, 2020.

NETO, Viana P. B; COSTA, Maria da C. **Saberes docentes**: entre concepções e categorizações. Revista Tópicos Educacionais, Recife, n. 02, p. 76 - 99, 2016.

NÓVOA, António. **Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente**. Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 47, n. 166, p. 1106 - 1133, 2017.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação num tempo de metamorfose da escola**. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, vol. 44, n. 03, p. 01 - 15, 2019a.

NÓVOA, António. **Tres tesis para una tercera visión:** repensando la formación docente. Profesorado - revista de curriculum y formación del profesorado, vol. 23, n. 03, p. 211 - 222, 2019b.

PASSOS, Laurizete F; **Práticas formativas em grupos colaborativos**: das ações compartilhadas à construção de novas profissionalidades. In: ANDRÉ, Marli (org). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas- SP, editora Papirus, p. 165 - 188, 2016.

PEREIRA, Marli A. L; ANDRÉ, Marli E. D. A; **A formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional docente.** Revista Devir Educação, vol. 01, n. 02, p. 5-18, 2017.

PESSOA, Rosane R; PINTO, Joana P. **De resistências à aprendizagem de língua inglesa**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, n. 52, p. 31-51, 2013

PIMENTA, Selma G. **Formação de professores**: identidade e saberes da docência. *In:* PIMENTA, Selma G. (org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 4ª edição, São Paulo, editora Cortez, p.15 -34, 2005.

PIMENTA, Selma G. **Professor reflexivo: construindo uma crítica**. In: PIMENTA, Selma G; GHEDIN, Evandro (orgs). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica a um conceito. 4ª edição, São Paulo, editora Cortez, 2006.

QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS - **aprendizagem, ensino, avaliação**. Editora Asas, 279p; 2001.

REDEL, Elisangela; MARTINY, Franciele M. **A emergência do letramento digital na formação inicial de professores de alemão**: pensando a profissionalização docente. *In:* REDEL, Elisangela; MARTINY, Franciele M; BERGER, Isis R. [Orgs.]. Línguas, ensino e formação: experiências e aprendizagens da pandemia. São Carlos: Pedro & João Editores, p. 105 – 129, 2022.

REIS; Adriana T; ANDRÉ, Marli E. A. D; PASSOS, Laurizete F. **Políticas de Formação de Professores no Brasil, pós LDB 9.394/96**, Revista Formação Docente, Belo Horizonte, vol. 12, n. 23, p. 33-52, 2020.

REZENDE JR, Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2020.

REZENDE JR, Edson L. **A categoria 'tempo' no Centro de Línguas da UNESP/Assis**: reflexões sobre a formação inicial de professores de língua espanhola. Revista Conexão ComCiência, vol. 2, n.3, p. 01 - 15, 2022.

ROZENFELD, Cibele C. de F; VELOSO, Fernanda S. **A comunicação em fóruns de um curso a distância de formação de professores para uso de TDICS**: análise da presença de ensino. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, vol. 09, p. 561 - 571, 2014.

ROZENFELD, Cibele C. de F. **Fóruns online na formação crítico-reflexiva de professores de línguas estrangeiras**: uma representação do pensamento crítico em fases na/pela linguagem. Revista Alfa, São Paulo, vol. 58, n. 01, p. 35 - 62, 2014.

SALÍES, Tânia G; SHEPHERD, Tania G. **Letramentos digitais**: diálogo com práticas sociais em tempos de acessibilidade. *In:* MARQUES-SCHÄFER, Gabriela; ROZENFELD, Cibele C. de F. (Orgs.). Ensino de línguas e tecnologias móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, p. 27-51, 2018.

SCHON, Donald A. **Formar professores como profissionais reflexivos**. *In:* NÓVOA, Antonio (coord.). Os professores e a sua formação. Portugal, 3ª edição, p. 77 – 94, 1997.

SCHON, Donald A. **El professional reflexivo** – como piensan los profesionales cuando actúan. Tradução de José Bayo, editora Paidós, 1ª edição, 1998.

SCHON, Donald A. **Educando o profissional reflexivo** – um novo design para o ensino e a aprendizagem. Tradução de Roberto Cataldo Costa, editora Artmed, 2000.

SECONE, Isabella H. **Ensinar língua japonesa em um centro de línguas universitário**: quem faz essa opção? Dissertação de mestrado, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Presidente Prudente, São Paulo, 2021.

SILVA, Marilda da. **Habitus professoral e habitus estudantil**: uma proposição acerca da formação de professores. Educação em Revista - UFMG, vol. 27, n. 3, p. 335-359, 2011.

SILVA, Solimar P. **Livro didático em língua estrangeira**: (in)dispensável? E-scrita Revista do Curso de Letras da UNIABEU, Nilópolis, vol .3, n.1, p. 179 - 187, 2012.

SILVA, Vandré G. da; ALMEIDA, Patrícia C. A. de; GATTI, Bernadete A. **Referentes e critérios para a ação docente**. Cadernos de Pesquisa, vol. 46, n. 160, p. 286-311, 2016.

SILVESTRE, Magali A. **Práticas de estágios no programa de residência pedagógica da Unifesp/Guarulhos**. *In:* ANDRÉ, Marli (org). Práticas inovadoras na formação de professores. Campinas- SP, editora Papirus, p. 147 - 164, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª edição – 7ª impressão. Petrópolis, Rio de Janeiro. Editora Vozes, 325 p; 2020.

TELLES, João A. (Org.). **Teletandem**: Um contexto virtual, autônomo e colaborativo para aprendizagem de línguas estrangeiras no século XXI. Campinas, SP: Pontes Editores, 2009.

THE ESPECIALIST. **Telecolaboração em Educação para o Ensino de Línguas Estrangeiras**, vol. 43, n. 01, 2022.

TUZZO, Simone. A; BRAGA, Claudomilson F. **Pesquisa qualitativa** - uma possibilidade de triangulação por métodos, fenômenos e sujeitos. *In:* Anais do 4º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa (CIAIQ2015), Aracaju - Sergipe, vol. 03, p. 149 – 152, 2015.

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

UNESP. **Resolução nº 41**. Dispõe sobre a curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da Unesp, 2021a.

UNESP. **Guia de curricularização da extensão universitária nos cursos de graduação da Unesp**, 2021b.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. **Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente.** Revista Entre Línguas, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015.

YIN, Robert K. **Pesquisa Qualitativa do Início ao Fim**. 1ª edição, tradução de Dirceu da Silva e Daniel Bueno, editora Penso, 2016.

ZEICHNER, Ken. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria, vol. 35, n. 03, p. 479 – 5004, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE 01: Autores e trabalhos apresentados nos sete encontros dos CLDPs

I ENCONTRO DOS CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Analice Andrade Anastacio da Silva	Interferências lexicais entre português e espanhol: um tema tão esquisita quanto uma salada de berro.	Assis	Comunicação
02	Antonio Marcos Bueno da Silva Junior, Caroline Natsumi Nakazawa; Joy Nascimento Afonso	O ensino da língua japonesa no âmbito do CLDP: ensino e formação de professores.	Assis	Comunicação
03	Antonio Marcos Bueno da Silva Junior e Larissa Bezerra	O uso do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE) em sala de aula: o caso do Português JLE.	Assis	Comunicação
04	Augusto Moretti de Barros e Samanta Antunes Kasper	Séries de televisão como ferramenta para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras.	Assis	Comunicação
05	Carolina da Costa Pedro	Objetivos, Conteúdos e Resultados do ensino de língua espanhola do Centro de Línguas da UNESP.	São José do Rio Preto	Comunicação
06	Carolina Moya Fiorelli	Atividades para aulas de inglês instrumental: trabalhando com grupos nominais.	Araraquara	Comunicação
07	Carolina Moya Fiorelli	Crenças de alunos em cursos de inglês para fins específicos: um estudo sobre tradução.	Araraquara	Comunicação
08	Denise Maria Margonari, Aline Cristiane Peleteiro, Gabrielle Cristina Baumann Salvatto, Sérgio Gabriel Muknicka	Ensino aprendizagem de língua italiana para terceira idade: uma experiência da UNATI UNESP Araraquara.	Araraquara	Comunicação
09	Denise Maria Margonari, Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Deborah Cristina Simões Balestrini et. al.	Formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras: uma parceria entre a universidade e os Centros de Estudos de Línguas.	Araraquara	Comunicação
10	Diego Teixeira Araújo	Planejamento e preparação de materiais didáticos para os cursos de nível básico do CEL/FCLAR.	Araraquara	Comunicação
11	Douglas Cunha dos Santos e Priscila Carmona Guerra	Ensino de Língua Inglesa: Diálogos e Desafios.	Assis	Comunicação
12	Edson Luis Rezende Júnior	O lado cultural nas aulas de espanhol a partir de sessões de Teletandem.	Assis	Comunicação

13	Fernando de Barros Hyppolito	Estudo comparativo sobre os cursos de inglês instrumental do CEL – FCLAR.	Araraquara	Comunicação
14	Gabrielle Cristina Baumann Saívatto, Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Profa. Dra. Denise Maria Margonari	Uma análise dos estereótipos itatianos: suscitando a visão crítica dos alunos.	Araraquara	Comunicação
15	Jéssica Camargo da Cruz	Ensino de espanhol a brasileiros e o processo de sensibilização frente o tratamento da variação linguística.	Assis	Comunicação
16	Jessica Chagas de Almeida	Prática de entoação na aula de Português para estrangeiros.	Araraquara	Comunicava
17	Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho; Kátia Rodrigues Mello Miranda	Form(ação) e reflexão: considerações sobre o processo de desenvolvimento profissional de professores de espanhol no CLDP da UNESP-Assis	Assis	Comunicação
18	Marília da Silva Corrêa Lemos	Um estudo acerca da influência da Língua Materna durante aprendizagem de Inglês como língua estrangeira.	Araraquara	Comunicação
19	Michelli de Godoy Del Mònico e Ana Cristina Biondo Saloma	Elaboração de planos de aula de literatura com base na taxonomia de Benjamin S. Btoom.	Araraquara	Comunicação
20	Romário de Souza Santo	As características articulatórias do som lateral V/R do espanhol que causam dificuldades ao estudante brasileiro de ELE.	Araraquara	Comunicação
21	Romário de Souza Santos e Egisvanda lsys de Almeida Sandes	A aquisição e aprendizagem do som lateral J/Y da língua espanhola por estudantes brasileiros de ELE: algumas reflexões.	Araraquara	Comunicação
22	Érika Shigaki Lisbôa Aida	Abordagem crítico- reflexiva sobre as formas de procedimentos de avaliação adotados no Ensino de Língua estrangeira.	São José do Rio Preto	Pôster
23	Ivan Matheus Martins Colonhesi	O componente cultural e o ensino e aprendizagem de expressões idiomáticas em Língua Inglesa.	Araraquara	Pôster
24	João Guilherme Saenz Carneiro	Projeto de Línguas.	Araraquara	Pôster
25	Lúcia Rigoni Freire	Provérbios ingleses e a Interculturalidade.	Araraquara	Pôster
26	Aline de Oliveira Correia e Luana Cristina Porto da Silva	Experiência e enriquecimento na formação de professores LE de língua espanhola no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.	Assis	Relatos de Experiência

27	Ana Carolina Moscardini Cunha	Relato da minha experiência pessoal no CEL FCLAr no ano de 2013.	Araraquara	Relatos de Experiência
28	Anna Luisa Lopes Alves	Análise das etapas da elaboração de um curso de Inglês com Fins Acadêmicos fundamentado em R.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
29	Andreza Soares de Oliveira	Ensino e Aprendizagem de língua inglesa para Técnico-Administrativos da Faculdade de Ciências Farmacêuticas-FCF.	Araraquara	Relatos de Experiência
30	Carolina Moya Fiorefli e Felipe Nunes	Primeira experiência como professores de português como língua estrangeira.	Araraquara	Relatos de Experiência
31	Cintia do Nascimento Severino, Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Nildicéia Aparecida Rocha, Leornardo Arctico Santana, Jéssica Chagas de Almeida, Felipe Nunes	Ensino de Português como Língua Estrangeira (PLE) para estrangeiros: relatos de experiências didáticas na abordagem intercultural.	Araraquara	Relatos de Experiência
32	Diego Teixeira Araújo e Denise Maria Margonari	Formação pré- serviço de professores de Língua Inglesa: uma experiência no Centro de Línguas da UNESP Araraquara..	Araraquara	Relatos de Experiência
33	Isabela M. Formigoni	O ensino de Língua italiana como LE no Centro de Línguas e o uso de redes sociais como plataformas de contribuição à aprendizagem.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
34	Jaqueline Garcia Bisca	Reflexões sobre o ensino de língua inglesa no Centro de Línguas do IBILCE.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
35	Lais Mano e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld	O ensino de alemão como língua estrangeira no CEL: desafios e contribuições na formação inicial.	Araraquara	Relatos de Experiência
36	Marco Túlio de Mattos Ribeiro	Prática Pedagógica: Relato de experiência no Centro de Ensino de Línguas.	Araraquara	Relatos de Experiência
37	Sarah de Oliveira e Anna K. Elstermann	A influência das primeiras experiências de docência (no CLDP) na formação do professor de língua alemã.	Assis	Relatos de Experiência
38	Simone Bayeux Delvecchio	Reflexões sobre o processo de formação de professores de português como língua estrangeira: a experiência do Centro de Línguas aplicada no exterior.	Assis	Relatos de Experiência
39	Yuri Wenceslau Fioravante, Orientadora: Rôsangela Sanches da Silveira Gileno	Ensino de inglês em nível intermediário-superior para alunos de graduação.	Araraquara	Relatos de Experiência

II ENCONTRO DOS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Cristiele Alves Pereira	O uso de textos literários no ensino de espanhol como língua estrangeira.		
02	Angela Karina Manfio	Algumas considerações contrastivas para o ensino dos possessivos a brasileiros aprendentes de ELE.	Assis	
03	Edson Luis Rezende Junior, Kézia Dezyele F Nogueira e Fábio Alves	Língua-Cultura: O processo de reflexão na formação de professores de espanho/le no contexto PIBID.	Assis	
04	Bruna de Souza Silva	Considerações sobre a obra Sinesperanza: A experiência na sala de aula de E/LE.	Assis	
05	Fábio Vinícius Alves e Edson Luis Rezende	PIBID: Web jornais e a leitura como forma de iniciação no aprendizado de E/LE	Assis	
06	Gabriela Rossatto Franco	Aspectos linguísticos emergentes em sessões de Teletandem: uma reflexão acerca da formação de professores e mediadores.	São José do Rio Preto	
07	Rosangela Sanches da Silveira Gileno, Nildiceia Aparecida Rocha, Felipe Nunes, Karla Letícia Lima, et. al.	Português língua estrangeira (PLE) para estrangeiros: experiências didáticas no CEL/FCLAR.	Araraquara	
08	Carolina da Costa Pedro, Victoria P. da Silva e Fabiana Duarte	Considerações sobre o ensino de português como língua estrangeira online.	São José do Rio Preto	
09	Daniele Trevelin Donato	Aspectos gramaticais e produção oral através de atividade lúdica.	Araraquara	
10	Maria Glalcy Fequetia Dalcim, Maressa de Freitas Vieira, Elaine Aparecida Campideli Hoyos	Além da sala de aula: o blog como apoio pedagógico.	Araraquara	
11	Ester da Silva Gomes e Thaís dos Santos Venâncio	A indissociabilidade língua/cultura: experiências nas aulas de francês.	Assis	
12	Luis Carlos Viana Junior	O ensino do humor como elemento intercultural na aula de ELE.	Araraquara	
13	Jéssica Fabrícia da Silva, Marina Peres Bomediano, Mayara Mayumi Sataka, Andrea Cristina Quadrado e Iara Cristina	PIBID – Letras: interdisciplinaridade e as intervenções sobre racismo.	Araraquara	
14	Larissa Elisabete Fumis	Cultura austríaca em sala de aula.	São José do Rio Preto	
15	Fabio Rodrigues Pinheiros e Maria Emília Pereira Chanut	Compreensão da tonicidade na língua francesa e sua importância para correta produção de determinados sons vocálicos.	São José do Rio Preto	
16	Paula Tavares Pinto, Maurizio Babini e Patricia Fabiana Beldran	Centro de línguas do IBILCE: implementação e experiências iniciais.	São José do Rio Preto	
17	Ana Cristina Biondo Salomão	A área de inglês do CEL/FCLAR: o planejamento dos cursos.	Araraquara	
18	Rozana Aparecida Lopes Messias	Espaços criados pelo projeto PIBID: diálogos nos “interstícios”.	Assis	

19	Zhulizi Bahetibieke	As características e dificuldades de no ensino-aprendizagem de mandarim no Brasil.	Assis	
20	Caroline Natsumi Nakazawa, Anelissa Manami Bernardino, Kátia Rodrigues Mello Miranda e Joy Nascimento Afonso	A literatura como didática para o ensino de japonês como língua estrangeira: reflexões e experiências.	Assis	
21	Lais Mano e Cibele C. Faria Rozenfeld	O ensino de alemão no CEL e a oportunidade de seleção de materiais e procedimentos didático-metodológicos.	Araraquara	
22	Antonio Marcos Bueno da Silva Junior	Uma análise do material didático Marugoto A1 katsudô.	Assis	
23	Gabriel Calister Portari, Paula Tavares Pinto e Alexsandra Gurdzha	Inserção do curso "Introdução à língua e cultura russa" no centro de línguas do IBILCE/UNESP.	São José do Rio Preto	
24	Liliane Mantovani; Cláudia Cristina Ferreira	Expressões idiomáticas no ensino de língua inglesa: uma proposta analítico-didática.	São José do Rio Preto	
25	Diego Teixeira Araújo	Diversão no ensino de língua inglesa: o quis como recurso didático.	Araraquara	
26	Carolina Moya Fiorelli e Fernando de Barros Hyppolito	Confecção de material didático para aula de inglês para fins específicos.	Araraquara	
27	Isabella Garcia e Letícia Martins Oliveira	Inglês básico II: compreensão de leitura através da música.		
28	Alex Sandro da Silva Polizer e Isadora Lapetina Moran	Ensinando inglês por meio de jogos com o sétimo ano do ensino fundamental.	Assis	
29	Anna Luisa Lopes Alves	Análise e aprimoramento do curso de inglês com fins acadêmicos do IBILCE.	São José do Rio Preto	
30	Claudia Cristina Ferreira	Língua e cultura em sintonia no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras/adicionais: uma proposta analítica.	UEL	
31	Camila Marchezani dos Santos, Amanda Oliveira Pinheiro e Suelen Aguiar	A aprendizagem em um contexto multisseriado: relato de uma experiência.	Assis	
32	Denise de Andrade dos Santos Oliveira e Claudia Cristina Ferreira	O fascinante mundo das HQ sob o viés (inter) cultural no ensino de línguas estrangeiras/adicionais.	UEL	
33	Pedro Henrique Gallor Casadei	Skimming and Scanning: o uso das técnicas de leitura contextualizadas no dia-a-dia do aluno.	Assis	
34	Naiara Ghilardi, Dener Martins, Gisele Avelino e Camila Silva	Sequência didática – Trabalhando de forma prática o vocabulário dos alunos em uma aula não convencional.	Assis	
35	Gabriel Maciel Pereira	Canções: um recurso didático no ensino de espanhol como língua estrangeira.	Assis	
36	Cristiane Marques de Araújo e Cláudia Cristina Ferreira	Linguagem literária e cinematográfica de mãos dadas no processo de ensino e aprendizagem de espanhol a brasileiros: uma viagem multimodal.	UEL	
37	Isabelle S. Souza e Kátia Rodrigues Mello Miranda	A literatura como caminho didático para o ensino de espanhol/le no centro de línguas e desenvolvimento de sistemas de professores da	Assis	

		UNESP/ASSIS.		
38	Cristiane Marques de Araújo, Cacilda Aparecida Pereira e Valdirene Zorzo-Veloso	O uso do celular como ferramenta no ensino da língua espanhola nas práticas do PIBID letras/espanhol.	UEL	
39	Natália Araújo da Fonseca e Cláudia Cristina Ferreira	O ensino de espanhol como língua estrangeira/adicional sob a luz do componente musical: uma abordagem sócio-histórica e cultural.	UEL	
40	Daise Angélica do Prado, Suelen Venâncio dos Santos, Bárbara Batista, Valdirene Filomena Zorzo-Veloso	O gênero cartão postal por meio de sequência didática: proposta para o ensino de escrita em espanhol pelo PIBID.	UEL	
41	Caio Vitor Marques Miranda, Cláudia Cristina Ferreira e Amanda Perez	Lo verbal y lo icónico em la ensenãnza del español como lengua estranjera: los tebeos en acción.	UEL	
42	Barbara Coelho Ciciliato	O ensino aprendizagem de italiano em turmas multisseriadas.	Assis	
43	Juliano de Oliveira Soares e Igor Augusto Leite	Leggiamo! A prática de leitura e compreensão de textos de língua italiana nas aulas do centro de línguas da UNESP-ASSIS.	Assis	
44	Denise de Andrade dos Santos Oliveira, Natália Araújo da Fonseca e Cláudia Cristina Ferreira	O jornal das línguas estrangeiras à luz dos matizes culturais: como aprender e compreender sobre diferenças e semelhanças com o outro.	UEL	
45	Gisele Avelino da Costa	Sequência didática: “Dinâmica partes do corpo humano”.		
46	Emanuelle Cristina de Oliveira Altieri, Karen Mayuri Okuda e Daniela Nogueira de M. Garcia	Mídia e Sitcoms no aprendizado de língua estrangeira.	Assis	
47	Julia Melare Franzini	Planejamento de aula para o mês de outubro de 2015, com temática para o halloween.	Assis	
48	Ian Nicholas Mello e Antonio Marcos Bueno da Silva	Ensino de português para falantes de outras línguas à distância: perspectivas e desafios.	Assis	
49	Manoela Macedo Muniz e Kátia Rodrigues Mello Miranda	Formação de professores: a competência midiática e a tecnologia como recursos didáticos.	Assis	
50	Deise Nunes Marinoto	O Teletandem como espaço para discussão de temas polêmicos e controversos.	Assis	
51	Érika Shigaki Lisbôa Aldar e Lucas de Castro Marques	Avaliação e ensino: Tecendo considerações sobre procedimentos de avaliação em um contexto de ensino e aprendizagem de língua.	São José do Rio Preto	
52	Tatiane Duarte de Barbosa Garcia	A importância do PIBID para os universitários na confirmação de sua profissão.	Assis	
53	Gabriela Xavier Tozoni e Marcelo Domingues Júnior	Experiências de tutoria em um curso online de português como língua estrangeira para alunos universitários.	Assis	
54	Lívia de Souza Pádua e Juliana Reichert Assunção Tonelli	O portfólio como instrumento avaliativo no ensino-aprendizagem de língua inglesa para crianças.	UEL	
55	Luis Henrique Lustosa Reipert	O ensino de língua inglesa no centro de línguas: ações e perspectivas.	Assis	
56	Honey Rodrigues Nobrega Santana, Rosiele Silva Pereira e Luis Pangoni	Ensinando inglês e aprendendo a ensinar: um olhar sobre práxis educativa no contexto PIBID.	Assis	

57	Douglas Cunha dos Santos	Professor em desenvolvimento: a prática pedagógica e a dinâmica da sala de aula no ensino de língua inglesa.	Assis	
58	Denise Suzumura	Adaptar é preciso: uma proposta de adaptação do manual do professor para o ensino da língua inglesa para crianças.	UEL	

III ENCONTRO DOS CENTROS DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Helker Nhoato	O processo de ensino e aprendizagem de FLE e projeção de identidades culturais.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
02	Debora Cristina Monteiro Pena	É possível trabalhar gênero na sétima série?	Assis	Relatos de Experiência
03	Viviane de Freitas Sousa, Vanessa de Freitas Sousa e Maria Emília Pereira Chanut	Restez calme et parlez français: um relato de experiência.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
04	Thais dos Santos Venâncio	Literatura como provedora de cultura: experiência nas aulas de língua francesa.	Assis	Relatos de Experiência
05	Flávia Santos Oliveira Martins e Isabelle Santana de Souza	O texto literário como caminho para o ensino de espanhol/le	Assis	Relatos de Experiência
06	Bruna de Souza Silva e Kátia Rodrigues de Mello Miranda	A pluralidade cultural no ELE: Reflexões sobre materiais didáticos brasileiros e experiências no CLDP/ASSIS	Assis	Relatos de Experiência
07	Aline de Oliveira Correia e Lurdes Micaelly Neris Ferreira	Elaboração de sequências didáticas para o ensino do espanhol/le no contexto PIBID.	Assis	Relatos de Experiência
08	Gabriela Magossi Mainardi e Debora Cristina Monteiro Pena	A docência do centro línguas: compartilhando experiências em língua inglesa.	Assis	Relatos de Experiência
09	Gabriel Maciel Pereira	Derribemos los prejuicios: o uso de vídeos e músicas como recursos didáticos no ensino de espanhol/le.	Assis	Relatos de Experiência
10	Emanuelle Perissotto de Assis	Formação e práticas docentes: o projeto Early Bird.	Araraquara	Relatos de Experiência
11	Ana Cristina Biondo Salomão	A formação na prática para bolsistas do CEL/FCLAR: organização e colaboração na área de língua inglesa.	Araraquara	Relatos de Experiência
12	Natalia Marcão Domigues	Reflexões acerca das adaptações do professor nas situações de ensino no projeto PIBID.		Relatos de Experiência
13	Kezia Deyziele de Fatima Nogueira	A importância dos projetos na formação do professor: um contraponto entre o PIBID e a UNATI.	Assis	Relatos de Experiência
14	Matheus Cardoso Paulon	Aulas no centro de línguas e cursinho pré vestibular: um olhar comparativo.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência

15	Gabriel Bosco Vas da Silva	O ensino do espanhol por meio das TICs.	Assis	Relatos de Experiência
16	Manoela Caroline Navas	Desenvolvimento de projeto: tabloides e a construção de discursos.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
17	Priscila Yamaguchi Leal	Uso do material didático "Marugoto – Nihon no Kotoba to Bunka" no curso de básico III de japonês.	Assis	Relatos de Experiência
18	Renan de Oliveira Camargo-Andrada	Japonês no CEL da FFC – UNESP: perfil de alunos e perspectivas.	Assis	Relatos de Experiência
19	Isabella Hoglhammer Secone e Joy Nascimento Afonso	Relato de experiência: entre aluna e professora: uma experiência de ensino e aprendizagem de japonês como LE.	Assis	Relatos de Experiência
20	Douglas Tadeu Siqueira	Logística do CLDP UNESP/ASSIS: experiências na secretaria como monitor-chefe.	Assis	Relatos de Experiência
21	Lucas de Castro Marques e Érika Shigaki Lisbôa Aldar	Experiência em atividades de gerenciamento do centro de línguas do IBILCE: auxílio no planejamento e na execução das inscrições.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
22	Catharine Piai de Mattos	O desenvolvimento da competência comunicativa por meio de atividades em sala de aula.	Araraquara	Relatos de Experiência
23	Mariana Marinheiro de Oliveira	Confecções de materiais de didáticos e ensino da língua inglesa para níveis básicos.	Araraquara	Relatos de Experiência
24	Stephanie Dias Del Campo	A música como instrumento para o ensino de língua inglesa.		Relatos de Experiência
25	Luis Henrique Lustoso Reipert	A aquisição de língua inglesa sob uma abordagem comunicativa.	Assis	Relatos de Experiência
26	Giovana Tavernari Payao e Caroline Burati David	Teaching and learning: primeira experiência de ensino.		Relatos de Experiência
27	Leticia Thuler de Campos Marques e Felipe Nunes	Língua, Cultura e Estereótipo: uma discussão.	Araraquara	Relatos de Experiência
28	Maraynna Cristiano Simão, Franco de Paula Gonçalves e Fernanda Atiê	Curso de português como língua estrangeira B1, avaliação comparativa entre alunos de diferente nacionalidades.	São José do Rio Preto	Relatos de Experiência
29	Cintia do Nascimento Severino, Nildiceia Aparecida Rocha e Rosangela Sanches da Silveira Gileno	A dança como componente intercultural no processo de ensino e aprendizagem de PLE em contexto de imersão.	Araraquara	Relatos de Experiência

IV ENCONTRO DOS CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Caroline Alves Soler	A compreensão das diferenças de uso de pretérito perfeitos indefinido e perfecto compuesto.	Araraquara	Comunicação oral
02	Juliana Orlando e Rozana Aparecida Lopes Messias	A formação inicial de professores no contexto PIBID.	Assis	
03	Ana Helena Dotti Campanatti e Sandra Mari Kaneko-Marques	A prática reflexiva na formação de professores de inglês.	Araraquara	Comunicação oral
04	Carolina Moya Fiorelli	Crenças sobre tradução e o processo reflexivo do professor.	Araraquara	Comunicação oral
05	Fernando de Barros Hyppolito	Desafios de um curso de IFE em um centro de línguas: um estudo de caso.	Araraquara	Comunicação oral
06	Isabelle Santana de Souza e Kátia Rodrigues Mello Miranda	Diálogos entre língua e literatura: sequência didática a partir do romance Pedro Páramo (1955) para o ensino de espanhol/le no CLDP da UNESP ASSIS.	Assis	Comunicação oral
07	Isabella Hoglhammer Secone	Ensino/aprendizagem de japonês/le no contexto de um centro de línguas e desenvolvimento de professores.	Assis	Comunicação oral
08	Antonio Marcos Bueno da Silva Junior	Ensino de japonês em uma perspectiva intercultural: o encontro do eu com o outro.	Assis	Comunicação oral
09	Kleber Soares de Paula	Expressões cotidianas em língua japonesa: um estudo cultural.	Assis	Comunicação oral
10	Anderson da Costa Pires	Hörverstehen: quer falar, mas não quer ouvir.	Assis	Comunicação oral
11	Jheniffer da Silva Cruz	La enseñanza del español por medio de los cuentos de hadas.	Assis	Comunicação oral
12	Gabriel Maciel Pereira e Kátia Rodrigues Mello Miranda	La literatura em el aula: propostas didáticas para o ensino de espanhol/le.	Assis	Comunicação oral
13	Egisvanda Isys de Almeida Sandes e Ana Amélia de Oliveira Lima	Las principales motivaciones de los estudiantes de español del CEL de la UNESP de Araraquara y su papel en la adquisición y el aprendizaje de la lengua extranjera.	Araraquara	Comunicação oral
14	Lucas Ferreira de Oliveira e Luis Henrique Lustosa Reipert	Língua e sociedade: o contato com as variações linguísticas da língua francesa.	Assis	Comunicação oral

15	Flavia Santos Oliveira Martins e Kátia Rodrigues Mello Miranda	Literatura para o ensino de espanhol/le: um estudo no centro de língua e desenvolvimento de professores UNESP - Assis	Assis	Comunicação oral
16	Ana Cristina Biondo Salomão	O CEL/FCLAR como um contexto de formação prática.	Araraquara	Comunicação oral
17	Aline Akemi Yamashita	O ensino-aprendizagem da língua japonesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica da psicologia histórico-cultural.	Araraquara	Comunicação oral
18	Rafael Kenzo Mippo	O ensino de língua estrangeira por meio dos learningApps: possibilidades e limites.	Assis	Comunicação oral
19	Felipe Augusto Nobrega e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld	O uso de óculos de realidade virtual no ensino de língua estrangeira.	Araraquara	Comunicação oral
20	Mariana Daré Vargas	Produzir e compreender em espanhol com auxílio de dicionários pedagógicos bilíngues: um olhar sobre o ensino médio brasileiro.	Araraquara	Comunicação oral
21	Kelly Cristiane Henschel Pobbe de Carvalho	Propostas didáticas e ensino de espanhol/le: reflexos a partir do contexto CLDP.	Assis	Comunicação oral
22	Heloisa Postai Sacco, Maria Cristina Reckziegel G Evangelista e Sandra Mari Kaneko Marques	Reflexão sobre o uso da tradução pedagógica nas aulas de inglês de nível básico.	Araraquara	Comunicação oral
23	Andreza Soares de Oliveira	Reflexões sobre a avaliação da proficiência oral em uma sala de aula de língua inglesa	Araraquara	Comunicação oral
24	Karin Adriane Henschel Pobbe Ramos	Teletandem e formação de professores de português como língua estrangeira.	Assis	Comunicação oral
25	Gabriel Maciel Pereira e Kátia Rodrigues Mello Miranda	Teletandem e transculturalidade: considerações sobre uma experiência de interação Brasil – Paraguai.	Assis*	Comunicação oral
26	Ana Cristina Biondo Salomão	O Cel/FCLAR como um contexto de formação na prática.	Araraquara	Comunicação oral
27	Lígia dos Santos Lopes	O uso de tecnologias na aprendizagem de línguas estrangeiras: blogs.	Araraquara	Painel
28	Renan Alves Pereira	As culturas brasileiras em sala de aula de português língua estrangeira.	Araraquara	Relatos de Experiência
29	Karla Leticia de Lima	O ensino de português como língua estrangeira: aprendizagem mútua.	Araraquara	Relatos de Experiência
30	Isabelle Ferreira Gasbarro e Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld	A desconstrução de imagens estereotipadas sobre a sonoridade da língua alemã em sala de aula.	Araraquara	Relatos de Experiência
31	Lais Aparecida Ramos Martins	A música como suporte para compreensão e produção escritas de língua italiana.	Assis	Relatos de Experiência
32	Vivian Nadia Ribeiro de Moraes	A utilização de ferramentas quizlet como material de apoio pedagógico nas aulas de inglês para terceira idade no contexto UNATI-CEL	Araraquara	Relatos de Experiência

33	Andreza Soares de Oliveira	EFL e ESP: Motivações e dificuldades no trabalho entre turmas de inglês intermediário e instrumental do CEL – FCL.	Araraquara	Relatos de Experiência
34	Isabelle Castilho e Daniela Nogueira de Moraes Garcia	Game time! Uso de jogos no ensino de língua inglesa para níveis iniciais no contexto de centro de línguas.	Assis	Relatos de Experiência
35	Douglas Tadeu Siqueira	Logística do projeto CLDP da UNESP/ASSIS: a polivalência de um monitor-chefe.	Assis	Relatos de Experiência
36	Cintia do Nascimento Severino	Mudança de perspectiva: ensino de português como língua estrangeira – Carnaval? Estudar cultura do Brasil fora do contexto de imersão.	Araraquara	Relatos de Experiência
37	Henrique Lustosa Reipert e Daniela Nogueira de Moraes Garcia	O acesso às variedades linguísticas em língua inglesa no centro de línguas.	Assis	Relatos de Experiência
38	Tayná Gonçalves Miranda	O ensino de português como língua estrangeira (PLE) para hispanofalantes.	Araraquara	Relatos de Experiência
39	Alexia Mariana Bussadori de Ramos	O manuseio do material didático nas aulas de japonês no centro de línguas da UNESP ASSIS: um relato de experiência.	Assis	Relatos de Experiência

V ENCONTRO DOS CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Aléxia Mariana Bussadori de Ramos	Apontamentos sobre o uso do livro didático “Maraguto” nas aulas de japonês/le: perspectivas empíricas.	Assis	
02	Ana Amélia de Oliveira Lima	Las principales dificultades de los estudiantes de español del CEL - FCLAR en el aprendizaje del español como lengua extranjera.	Araraquara	
03	Ana Helena Dotti Campanatti	Inglês para fins específicos no ensino à distância: reflexões a partir de experiências docente.	Araraquara	
04	Anna Laura Pozzetti de Abreu	Motivaciones internas y externas para el estudio de la lengua española del alumnado de la universidade aberta da terceira idade y del curso de letras / español de la UNESP de Araraquara.	Araraquara	
05	Beatriz Cardozo de Oliveira	A literatura como caminho didático para o ensino de e/le na UNATI (Universidade Aberta à Terceira Idade) da UNESP – ASSIS.	Assis	
06	Bruno dos Santos Pereira Machado	A promoção da consciência do aluno mediador no ensino de inglês.	Assis	
07	Carla Siqueira de Araujo	Compartilhando experiências do PELT inglês: dinâmicas na sala de aula.	Assis	

08	Carolina Gomes Sant'ana	Preparação de material didático para aulas de alemão.	Assis	
09	Douglas Cunha dos Santos	Juntos somos mais fortes: a importância das oficinas e o acompanhamento pedagógico nos projetos centro de línguas e desenvolvimento de professores (CLDP) e universidade aberta à terceira idade (UNATI) na FCL/ASSIS	Assis	
10	Douglas Tadeu Siqueira	Um panorama da administração, logística e organização do projeto CLDP da UNESP/ASSIS	Assis	
11	Eloisa Raquel de Gois, Douglas Cunha dos Santos e Erika Schmitt	A elaboração de material didático para o ensino de inglês pelo programa idiomas sem fronteiras.	Assis	
12	Gabriela Vianna Mello e Rafaela Ramires Haynes	Relato de experiência CEL FCLAR da área de língua inglesa.	Araraquara	
13	Giovanna Coelho de Oliveira	Feio, difícil e fora do padrão? só que não! Um estudo voltado para os estereótipos sobre a língua e cultura alemã.	Assis	
14	Gislene Maria da Silva e Laura Ferreira de Almeida	Ensino de português língua estrangeira: as barreiras de aprendizagem em turmas heterogêneas.	Araraquara	
15	Gustavo Reis de Brito	O estudo de línguas clássicas como ferramenta facilitadora no aprendizado de idiomas modernos.	Assis	
16	Heloise Bertoluci e Gabriel Augusto	Início à docência: experiências do PIBID em língua inglesa.	Assis	
17	Isabella Hoglhammer Secone	Observações sobre formação docente e ensino/aprendizagem de japonês/le no contexto de um projeto de extensão.	Assis	
18	Isabelle Castilho	Captain America: o ensino interdisciplinar de história e língua inglesa no contexto do centro de línguas utilizando o HQ do Capitão América.	Assis	
19	Isabelle Cristine dos Reis Gasparello	As melhores pessoas são loucas e leem Alice.	Assis	
20	Jheniffer da Silva Cruz	As in(ter)ferências dos gêneros textuais no ensino de espanhol como língua estrangeira	Assis	
21	Julia Barrilli Figueiredo	Alemão no ensino público.	Assis	
22	Leandro Augusto Garcia	A sequência didática no ensino de língua inglesa no CLDP.	Assis	
23	Letícia Sanchez Borba	Jogos em sala de aula para iniciantes em língua alemã.	Assis	
24	Luis Gustavo Tomaiolo e Vanessa Matiola	Cultura como elemento facilitador da interação em sala de aula.	Araraquara	
25	Marcella Oliveira Chweszczuk	Hänsel und Grete: os contos de fadas como instrumento de aprendizagem da língua alemã.	Assis	
26	Maria Fernanda Silva Dias	Escobrindo novas culturas: alemão e japonês no contexto da educação básica.	Assis	

27	Nanda Eduarda Alfena FiorucI e Daniela Nogueira de Moraes Garcia	Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras e a formação de professores: enfocando o Teletandem.	Assis	
28	Nayara de Albuquerque Kraus	Cucinando i Saperi e bevendo la cultura.	Assis	
29	Octávio Delgado	UNESP – Universidade Estadual Paulista.	Assis	
30	Priscilla Silveira Gome	Estratégias didáticas para o ensino de italiano em um centro de línguas	Assis	
31	Rozana Aparecida Lopes Messias	Teletandem no currículo de letras da UNESP: uma reflexão necessária.	Araraquara	
32	Tamiris Destro Costa	A abordagem da pronúncia no contexto de um curso de inglês acadêmico: foco na formação de professores.	Araraquara	
33	Tatiane Rodrigues Lopes dos Santo	O ensino de língua estrangeira no âmbito da contação de histórias: análise e recepção da obra só um minutinho, de Yuyi Morales	Assis	
34	Victor César de Oliveira	Alteridades em le: produção escrita em língua inglesa inter-idades.	Assis	
35	Vivian Nádia Ribeiro de Morae	O uso da ferramenta quizlet como material de apoio pedagógico de uma proposta didática de inglês para a terceira idade no contexto CEL/UNATI.	Araraquara	

VI ENCONTRO DOS CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Iago de Mello Pereira	Contos clássicos no ensino de língua francesa no contexto CLDP UNESP ASSIS.	Assis	
02	Lígia Soares Sene e Paula Urbaninho Batista	Placzinho: português como língua de acolhimento para crianças venezuelanas.	Araraquara	
03	Luis Gustavo Tomaiolo	Ritmos musicais na sala de aula de PLE: ponto de partida para a interculturalidade.	Araraquara	
04	Ana Beatriz da Fonseca Buso e Letícia de Jesus Leite	Uma perspectiva intercultural para o ensino de espanhol no PIBID.	Assis	
05	Beatriz Meier de Almeida	Anne Frank Tagebuch: o gênero diário e o ensino de língua alemã no contexto CLDP UNESP Assis	Assis	
06	Chloe Mcintosh e Brennan Hicks	O programa de assistente de ensino de língua inglesa - apresentação sobre o programa Fulbright.		

07	Isabelle Castilho e Daniela Nogueira de Moraes Garcia	Além da língua: utilizando o Teletandem no contexto do centro de língua.	Assis	
08	Túlio Vinicius Scoboza	A rede social facebook como instrumento de ensino-aprendizagem de italiano (LE).	São José do Rio Preto	
09	Andreza Soares de Oliveira e Amanda Vitoria Serpelloni	Desafios do ensino e aprendizagem de língua inglesa em cursos online síncrono.	Araraquara	
10	Taís Caires Rodrigues	O uso da ferramenta kahoot e o aplicativo Tiny Cards em aulas de alemão.	Araraquara	
11	Vivian Nadia Ribeiro de Moraes Caruzzo	O uso de aplicativos no ensino de inglês para a terceira idade no contexto UNATI/CEL.	Araraquara	
12	Luciana Soares da Rocha Genari, Araguaia e Solange de Souza Roque	Tecnologia como ferramenta auxiliar no ensino de italiano (LE).	São José do Rio Preto	
13	Priscilla Silveira Gomes e Maurizio Babini	Estratégias didáticas para o ensino de italiano em um centro de línguas.	São José do Rio Preto	
14	Isabelle Cristine dos Reis Gasparello	Let's Play! como aplicar diferentes jogos em sala de aula para níveis básicos.	Assis	
15	Beatriz Cardozo de Oliveira, Katia Rodrigues Mello Miranda	Literatura e ensino de e/le: uma experiência no projeto de extensão UNATI.	Assis	
16	Muryllo da Silva Correa	O uso de novos métodos como ferramenta-complemento no ensino/aprendizagem de le/espanhol: uma abordagem na residência pedagógica.	Assis	
17	Amanda Mimoso Rodrigues Coelho e Fernanda Kawano	Em busca de alternativas para a alfabetização em língua japonesa.	Assis	
18	Letícia Sanchez Borba	Como a gramática e a comunicação podem ser desenvolvidas nas aulas de língua alemã.	Assis	
19	Jonathan Fonseca Fogo e Mariane Ribeiro de Assis Francisco	Experiências positivas no desenvolvimento de habilidade de leitura escrita em aulas de inglês/LE.	Assis	
20	Christian Garcia Balieiro	Gênero publicitário como ferramenta no ensino de línguas: produção de um tv ad.	Assis	
21	Jheniffer da Silva Cruz	Os jogos para aprendizagem de espanhol: mediação, conflito e conciliação.	Assis	
22	Guilherme Sonsino Soares e Douglas Altamiro Consolo	Produção oral e interação verbal em aulas de PLE: uma experiência.	São José do Rio Preto	
23	Sofia Helena Miranda da Silva	Organizando arquivos e reconstruindo a história de um centro de línguas universitário.	Assis	

24	Natália Kanashiro de Medeiras	Ensino de língua francesa: os desafios encontrados na iniciação à docência no contexto CLDP	Assis	
25	José Victor de Souza e José Antonio Ortiz Antunes	Experiência de intercâmbio cultural e educacional na universidade de Dalhousie, Canadá.	São José do Rio Preto	
26	Vitória Rodrigues de Souza	Formação inicial no contexto CLDP: reflexões sobre as reuniões de supervisão.		
27	Gustavo Henrique Ilca Oliveira Sousa	Iniciação á docência de língua japonesa com base no material didático Marugoto (2013)	Assis	
28	Ana Amélia de Oliveira Lima e Egisvanda Isys de Almeida Sandes	Perfil e motivações dos estudantes e propostas didáticas para o ensino de espanhol no CEL.	Araraquara	
29	Mariana Zeferino, Lígia Ferreira da Silva Nobile e Rafaela Ramires Haynes	Elaboração e seleção de materiais didáticos para o ensino de línguas.	Araraquara	
30	Guilherme Lima dos Santos Cunha	Gêneros textuais e ensino de língua alemã: reflexões acerca das práticas concretas e cotidianas do uso da língua.	Assis	
31	Fernanda Lopes de Sousa	O ensino de língua italiana no contexto do CLDP: as influências da abordagem da gramática e da tradução e as possibilidades de materiais didáticos.	Assis	
32	Raiane Fava Marson	O ensino do espanhol baseado nos alunos: a aprendizagem realizada a partir do que cada um já conhece.	Assis	
33	Bruno Felipe Jacintho Segantin	O uso das TDICs como ferramenta-complemento no ensino/aprendizagem de le/espanhol: uma abordagem no CLDP.	Assis	
34	Ariadne Beatriz Ávila e Rozana Aparecida Lopes Messias	Combate aos preconceitos existentes no ambiente escolar por meio do ensino de língua estrangeira.	Assis	
35	Maria Vitória de Almeida Athayde	Culinaria: entre enseñanza y arte.	Assis	
36	Amanda Vitoria Serpelloni, Andreza Soares de Oliveira	O processo de elaboração de material didático de língua inglesa no idiomas sem fronteiras da UNESP -Araraquara	Araraquara	
37	Alexia Mariana Bussadori de Ramos e Katia Rodrigues Mello Miranda	O trabalho com o livro didático de JLE Marugoto (2013) no CLDP-Assis.	Assis	
38	Letícia Aparecida Ananias e Júlia de Paulo Malaquias	Propostas didáticas para o ensino de espanhol: reflexões sobre uma experiência no PIBID.	Assis	
39	Tamiris Destro Costa	A abordagem da pronúncia no âmbito do programa língua inglesa/UNESP - Santander: foco na formação de professores.	Araraquara	
40	Gabriel Alexandre Nascimento Silva e Tainara Lucia Corrêa de Matos	As especificidades do ensino de português língua de acolhimento (PLAC) e o papel do professor atuante.	Araraquara	
41	Douglas Cunha dos Santos	A teoria em prática: oficinas pedagógicas aplicadas no contexto CLDP e UNATI na UNESP/FCLASSIS	Assis	
42	Anderson da Costa Pires	Bildungsgeist – Teoria e prática de língua alemã.	Assis	

43	Isabella Hoglhammer Secone	Ensinar língua japonesa em um centro de línguas universitário: quem faz essa opção?	Assis	
44	Luana Alves Guarda	Projeto PELT (projeto de ensino de línguas de tarumã): contribuições na formação inicial de professores de línguas estrangeiras.	Assis	
45	Priscilla Silveira Gomes, Luciana Soares da Rocha Genari, Cintia da Silva Braga e Araguaia Solange de Souza Roque	Internet como ferramenta pedagógica no ensino e aprendizagem de língua italiana	São José do Rio Preto	Oficinas
46	Brennan Hicks e Chloe Mcintosh	Pop art movement: exploring artists in the united states and brazil (english mini-course)		Oficinas
47	Profa. Rozana Messias, Edson	Planejando aulas de línguas estrangeiras para a diversidade e adversidades.	Assis	Oficinas
48	Camila Sthéfanie Colombo	Definição e mensuração de critérios para avaliar comunicativamente a proficiência oral em língua estrangeira.	São José do Rio Preto	Oficinas
49	Bruno Mantovani Gea do Prado	Comparativo morfofonológico entre as línguas neolatinas e o inglês de palavras com mesma raiz latina por meio de exemplos.	São José do Rio Preto	Oficinas
50	José Ricardo de Oliveira Cunha e Douglas Altamiro Consolo	Produção escrita e faixas de proficiência: uma prática de avaliação em línguas estrangeiras.	São José do Rio Preto	Oficinas
51	Gabriela Imbernom	Gestão do conhecimento e de pessoas: práticas para formação contínua de professores de LE.	São José do Rio Preto	Oficinas
52	Diego Fernando de Oliveira	Seleção de critérios avaliativos para a proficiência oral.	São José do Rio Preto	Oficinas

VII ENCONTRO DOS CENTROS DE ENSINO DE LÍNGUAS DA UNESP				
	Autores (as)	Título	Campus de origem	Modalidade
01	Maria Vitória de Almeida Athayde	A articulação de gêneros literários e multimodais nas aulas de espanhol.	Assis	Comunicação oral
02	Isabella Hoglhammer Secone	O letramento literário em língua japonesa de estudantes do centro de estudos de línguas (CEL) do estado de São Paulo	Assis	Comunicação oral
03	Douglas Altamiro Consolo, Laura Viana dos Santos, Luca Barreiro Lopes Almeida, Luis Eduardo Lucas de Castro	Materiais didáticos e obras literárias no ensino/aprendizagem on-line de PLE.	São José do Rio Preto	Comunicação oral
04	Mayara Nunes da Silva e Jheniffer da Silva Cruz	Contribuições da literatura para processos de ensino-aprendizagem de línguas no Teletandem.	Assis	Comunicação oral

05	João Paulo Vani	Formação docente e transversalidade: inovação e internacionalização no ambiente formativo.	São José do Rio Preto	Comunicação oral
06	Humberto Luís Godoy Rossilho	Empreendedorismo e tradução: os desafios na construção de uma startup.	São José do Rio Preto	Comunicação oral
07	Gabriel Martins Macarenco e William Gustavo Campoy	Ferramentas pedagógicas digitais e o desenvolvimento da autonomia do aprendiz de língua inglesa.	Araraquara	Comunicação oral
08	Vitória Tiritan Marcone	O uso de jogos e de audiovisual no ensino de alemão.	Assis	Comunicação oral
09	Sofia Helena Miranda da Silva e Rozana Aparecida Lopes Messias	Centro de línguas de assis: proposições acerca da organização e sistematização de dados.	Assis	Comunicação oral
10	Edson Luis Rezende Junior e Rozana Aparecida Lopes Messias	Participação no CLDP e suas motivações nas três unidades do projeto.	Assis	Comunicação oral
11	Marlon Peres Junco	A (re)construção da identidade docente durante o estágio supervisionado de inglês.	Assis	Comunicação oral
12	Douglas Cunha dos Santos e Isabelle Castilho	Formação de professores/professores em formação: reflexões sobre o pensar pedagógico.	Assis	Comunicação oral
13	Valéria Fernanda Ribeiro Valandro, Celso Fernando Rocha e Larissa Rafaela Rodrigues Bueno	Cuéntame que te mola: liberdade de escolha temática na avaliação oral.	São José do Rio Preto	Comunicação oral
14	Isabela Lazzarini Grund	Processos de elaboração de materiais para aulas de línguas estrangeiras em um centro de línguas e desenvolvimento de professores.	Assis	Comunicação oral
15	Bianca Gonçalves da Silva	Elaboração de materiais didáticos para o ensino de espanhol: um viés pelo multiletramento e letramento crítico.	Assis	Comunicação oral
16	Ivanna Carrillo Benites e Jaqueline Priscila Gomes Batista	O ensino remoto da língua francesa variante canadense: desafios e reflexões.	Assis	Roda de conversa
17	Bianca Tangerino da Silva	Metodologia de projetos como uma perspectiva de aprendizagem da língua francesa.	Assis	Roda de conversa
18	Natália Luana Rocha e Victória Coral Pavani	Do plano de ensino ao plano de aula, qual o papel do professor?	Araraquara	Roda de conversa
19	Larissa de Morais Cardoso	Experiência docente: um exercício de reelaboração e autocrítica.	Assis	Roda de conversa
20	Raffael Sansivieri Franco de Godoy e Bruna	Reflexões sobre o ensino de pronomes adjetivos possessivos no nível básico.	Araraquara	Roda de

	Karen do Prado			conversa
21	Isabelle Castilho	In a fantasy world: o uso do rpg para o ensino de língua inglesa.	Assis	Roda de conversa
22	Rafaela dos Santos Batista e Vinícius Mazoni	Ferramentas para o ensino de inglês: podcast como registro de evolução.	Assis	Roda de conversa
23	Rogério José Alves dos Santos e Priscilla Silveira Gomes	Das aulas presenciais às aulas remotas: dificuldades didáticas e novas estratégias em sala de aula.	São José do Rio Preto	Roda de conversa
24	Guilherme Sonsino Soares	A interação entre alunos no ensino remoto: um relato de experiência.	São José do Rio Preto	Roda de conversa
25	Sara Caroline Ramos Mendes	Ensino de língua estrangeira: implicações do ensino remoto.	Araraquara	Roda de conversa
26	Anne Caroline Ferreira Veloso	Desafios e êxitos: o ensino remoto de inglês para turmas heterogêneas.	Araraquara	Roda de conversa
27	Noemi Alves Pereira Santos e Matheus Ueda Nishimura	Ensino de libras, para ouvintes, nos cursos de graduação da UNESP/ASSIS	Assis	Roda de conversa
28	Adriana Zanon Bene e Nildicéia Aparecida Rocha	Avaliação formativa no ensino de português como língua estrangeira.	Araraquara	Roda de conversa
29	Leticia Terumi Paziani Tomaoka e Vitória de Oliveira	O uso e incentivo da criatividade como forma de aprendizagem.	Assis	Roda de conversa
30	Mariane Ribeiro de Assis Francisco	Experiências na habilidade de leitura e escrita em aulas de inglês.	Assis	Roda de conversa
31	Laura Muriel Costa	Desconstruindo percepções de línguas estrangeiras: uma experiência no ensino de alemão.	Araraquara	Roda de conversa
32	Marília Ramos dos Santos	Relato de experiência em aulas de inglês: abordagens sobre “mental health”.	São José do Rio Preto	Roda de conversa
33	Fernanda Tamarozi de Oliveira	Mitos e lendas nas aulas de espanhol como língua estrangeira.	Assis	Roda de conversa
34	Carolina Benkert dos Santos	Auto-avaliação e reconhecimento textual: a utilização do “nikki” em uma sala de aula de japonês básico I.	Assis	Roda de conversa
35	Marcio Milani	Mostre-me o que ensinas, que te direi quem és: práticas decoloniais no ensino de línguas estrangeiras.	Araraquara	Oficinas
36	Marina de Paulo Nascimento	Preciso preparar minhas aulas de língua estrangeira: e agora?	Araraquara	Oficinas

APÊNDICE 02: Questionário

Sobre a graduação:

1) Selecione o campus em que estuda: Araraquara, Assis ou São José do Rio Preto.

2) Em qual ano do curso você está?

3) Selecione a língua estrangeira que cursa na graduação: Alemão, Espanhol, Francês, Inglês, Italiano, Japonês.

4) Em qual período você estuda?

Sobre o Centro de Línguas:

1) Qual língua estrangeira você ministra no projeto?

2) Há quanto tempo você participa do projeto?

3) Descreva o que lhe motivou a participar do Centro de Línguas.

4) Como ficou sabendo da existência do projeto em seu campus?

5) Deixe um comentário / sugestão de melhoria ao projeto.

APÊNDICE 03: Roteiro da entrevista

1. Como você conheceu o Centro de Línguas? - Observar se o aluno já conhecia o projeto antes de ingressar na faculdade. - Houve alguém que o apresentou ao projeto?
2. Por que decidiu participar do projeto? - Observar os interesses do participante. - Como foi a entrada do aluno no projeto? Seleção, indicação, etc.
3. Durante o período que participou do projeto você se lembra de experiências positivas? - Observar se as experiências são sobre a sala de aula, reuniões, companheiros, etc. - Essas experiências positivas estão relacionadas a alguém em específico? - Estimular a pensar em exemplos;
4. Durante o período que participou do projeto você teve alguma dificuldade (experiência negativa)? - Realizar as mesmas observações da questão anterior.
5. Como foi a experiência online? - Se o aluno tiver experiências antes da pandemia pedir para fazer comparações.
6. Como essas experiências contribuem com sua formação inicial como professor de língua estrangeira? - Observar as reflexões que o aluno faz sobre sua própria reflexão e o que pretende levar do projeto para suas próximas ações.
7. Você faria algo diferente hoje? - Ela fará algo diferente? Ou não? Pedir exemplos.
8. O que você gostaria que fosse melhorado no projeto?
9. Há algum comentário ou outra experiência que veio a sua memória que gostaria de falar?

ANEXO

ANEXO 01: Ementa do curso de formação de professores ofertado pelos CLDPs em 2020

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-TUTORES PARA O USO DE TICS E TDICS NO ENSINO DE LÍNGUAS

PÚBLICO-ALVO: professores-tutores do projeto de extensão CLDP, campi Araraquara, Assis e São José do Rio Preto

PROFESSORES: Doutorando de Araraquara, Edson Luis Rezende Junior e Doutoranda de Araraquara.

COORDENAÇÃO GERAL: Cibele C. de F. Rozenfeld

EMENTA DO CURSO:

Educação a Distância. Ensino Remoto. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Cibercultura. Gamificação. Abordagens-metodológicas de ensino de línguas. Planejamento de aulas. Planejamento de curso.

JUSTIFICATIVA

A formação de professores de línguas estrangeiras requer constante articulação entre conhecimentos teóricos, ações práticas e momentos de reflexão. Assim, os Centros de Línguas (CLDP) da UNESP constituem importantes espaços para a realização do ciclo formativo discente, especialmente, por possibilitar o diálogo entre alunos do curso de graduação, bem como de pós-graduação, e os docentes, especialistas no campo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Diante disso, num momento (inesperado) de pandemia, urge intensificar esse diálogo, na busca de preparar os discentes/professores em formação para utilizarem a tecnologia como uma aliada na elaboração de seus planos de cursos e de aulas.

OBJETIVOS DO CURSO:

Objetivo Geral:

- Contribuir para a atuação remota de professores de línguas em formação inicial do projeto de extensão CLDP da UNESP, bem como, para o uso de recursos digitais na prática de sala de aula;

Objetivos específicos:

- Compreender o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) nos processos educacionais de línguas;
- Compreender e elaborar a estrutura de um planejamento de curso segundo as concepções de língua e abordagem contemporâneas.

PROGRAMA:

1. Netiqueta e formas de comunicação nos encontros assíncronos;
2. Educação a Distância e Ensino Remoto;
3. Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) e Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na Educação e no ensino/aprendizagem de Línguas Estrangeiras;
4. Abordagens-metodológicas de ensino de Línguas;
5. O conceito de Cibercultura e de Gamificação;
6. Planejamento de aulas de línguas (presenciais e remotas);
7. Planejamento de curso de línguas (presenciais e remotos).