

UM CAMINHO PARA O EMPODERAMENTO DO ALUNO: A UTILIZAÇÃO DE FERRAMENTAS AVALIATIVAS E TECNOLÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA

UN CAMINO HACIA EL EMPODERAMIENTO ESTUDIANTIL: EL USO DE HERRAMIENTAS EVALUATIVAS Y TECNOLÓGICAS EN LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DEL IDIOMA INGLÉS

A PATH TO STUDENT EMPOWERMENT: THE USE OF EVALUATION AND TECHNOLOGICAL TOOLS IN ENGLISH LANGUAGE TEACHING AND LEARNING



Laura Braghini ZAMPIERI¹
e-mail: laura.braghini@unesp.br



Simôni Cristina ARCANJO²
e-mail: simoni.arcanjo@unesp.br



Vivian Nádia Ribeiro de MORAES-CARUZZO³
e-mail: vivian.moraes@unesp.br

Como referenciar este artigo:

ZAMPIERI, L. B.; ARCANJO, S. C.; MORAES-CARUZZO, V. N. R. de. Um caminho para o empoderamento do aluno: A utilização de ferramentas avaliativas e tecnológicas no ensino e aprendizagem de língua inglesa. **Rev. EntreLinguas**, Araraquara, v. 10, n. esp. 1, e024007, 2024. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v10iesp.1.19020>



| Submetido em: 09/02/2024
| Revisões requeridas em: 14/03/2024
| Aprovado em: 22/04/2024
| Publicado em: 28/05/2024

Editora: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno
Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Câmpus de Araraquara.

² Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da UNESP – Câmpus de Araraquara.

³ Universidade Estadual Paulista (UNESP), Araraquara – SP – Brasil. Doutora em Linguística e Língua Portuguesa; Professora Colaboradora do Departamento de Letras Modernas (UNESP/FCLAr).

RESUMO: As constantes mudanças sociais indicam a necessidade de revisões quanto ao contexto educacional, o que, dentre outros aspectos, implica repensar a questão avaliativa e os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula no contexto de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Com base nisso, este artigo objetivou investigar duas ferramentas avaliativas, seminário e gravação de áudio, adotadas por uma professora, ao utilizar a tecnologia para o empoderamento de estudantes universitários do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no interior paulista. Nosso estudo de caso qualitativo demonstrou que ao unir diversos elementos, como metodologias ativas, *feedback* e tecnologia em momentos de avaliação, podemos, enquanto professores de línguas, caminhar para uma maior autorreflexão e, conseqüentemente, para o empoderamento dos aprendizes.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas. Avaliação. Tecnologias. Empoderamento.

RESUMEN: Los constantes cambios sociales indican la necesidad de revisiones respecto al contexto educativo, lo que, entre otros aspectos, implica repensar el tema evaluativo y los recursos tecnológicos utilizados en aula en el contexto de la enseñanza y aprendizaje de una lengua extranjera (LE). Basado en eso, este artículo tuvo como objetivo investigar dos herramientas evaluativas, seminario y grabación de audio, adoptadas por una profesora, al utilizar la tecnología para el empoderamiento de estudiantes universitarios del curso de "Letras" en una Institución de Educación Superior (IES) pública en el interior del estado de São Paulo. Nuestro estudio de caso cualitativo demostró que, al unir diferentes elementos, como metodologías activas, *feedback* y tecnología en momentos de evaluación, podemos, como profesores de idiomas, avanzar hacia una mayor autorreflexión y, en consecuencia, hacia el empoderamiento de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza y aprendizaje de idiomas. Evaluación. Tecnologías. Empoderamiento.

ABSTRACT: The constant social changes indicate the need for revisions regarding the educational context, which, among other aspects, implies rethinking the evaluative issue and the technological resources used in the classroom in the context of teaching and learning a foreign language (FL). Based on this, this article aimed to investigate two evaluative tools, seminar and audio recording, adopted by a teacher when using technology for the empowerment of university students of the "Letras" course at a public Higher Education Institution (HEI) in the countryside of São Paulo State. Our qualitative case study demonstrated that by uniting different elements, such as active methodologies, *feedback*, and technology in assessment moments, we can, as language teachers, move towards greater self-reflection and, consequently, towards the empowerment of learners.

KEYWORDS: Language teaching and learning. Assessment. Technologies. Empowerment.

Introdução

A utilização de tecnologias analógicas no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras (LE) se configuraram como tema de pesquisas e discussões ao longo dos anos. No século XXI, sobretudo com a popularização da internet a nível mundial e a criação exponencial de ferramentas e dispositivos interconectados (Leffa, 2020), as tecnologias digitais passaram a ganhar espaço, não apenas nas salas de aulas de LE, mas, também, em investigações na área da Linguística Aplicada (LA), sendo diversas as perspectivas adotadas por pesquisadores nacionais em diferentes contextos e com distintos públicos-alvo, para os quais os seguintes trabalhos servem como exemplos: Soto *et al.* (2009); Fontana e Fialho (2011); Garcia, Carvalho e Kondo (2015); Mayrink e Albuquerque-Costa (2017); Marques-Schäfer e Rozenfeld (2018); Moraes-Caruzzo (2018); Paiva (2019); Leffa *et al.* (2020)⁴.

Uma das óticas sobre a utilização desses recursos, de forma ativa e colaborativa entre professores e alunos de LE, é discutida por Mayrink (2021) em um processo de ressignificação e de transformação que culminou no que a autora intitulou como Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TACs) e como Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEPs). A partir dos pressupostos de Mayrink (2021), e compreendendo que a autonomia do sujeito/aprendiz está ligada ao trabalho de colaboração e atitudes de reciprocidade (Zampieri, 2019), buscamos refletir sobre nossas práticas na utilização de ferramentas avaliativas e tecnológicas no ensino de língua inglesa no contexto universitário.

Portanto, neste artigo, almejamos discutir a adoção desses recursos para o empoderamento do aluno, a partir do relato de uma professora mestra e doutoranda com auxílio didático⁵ no curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior (IES). De abordagem qualitativa, nosso estudo de caso irá, primeiramente, teorizar sobre elementos que acreditamos ser capazes de guiar os alunos ao empoderamento, como as metodologias ativas e o uso de TEPs. Em seguida, passaremos para uma descrição do contexto de sala de aula e do plano metodológico de uma disciplina, trazendo uma discussão ao olhar teórico das seções anteriores. Por fim, teceremos nossas considerações finais acerca da utilização de ferramentas avaliativas

⁴ Para mais exemplos de trabalhos que discutem o uso de tecnologias no ensino de LE, recomendamos o seguinte artigo: CARVALHO, P. M.; SATAKA, M. M.; ROZENFELD, C. C. F. As tecnologias da informação e comunicação no ensino de línguas estrangeiras: Estado da arte. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 9, n. 00.

⁵ O Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da IES, no intuito de aprimorar a formação dos doutorandos, prevê que alunos regularmente matriculados no curso de doutorado possam atuar nos cursos de graduação por meio de um auxílio acadêmico.

e tecnológicas que possibilitam a autorreflexão dos alunos, o trabalho em colaboração e, conseqüentemente, o empoderamento desses estudantes.

Tecnologias no ensino de línguas estrangeiras: um breve retrospecto histórico

Ao contrário do que se possa supor, as tecnologias têm estado presente em nosso cotidiano desde os primórdios da construção e troca de conhecimentos humanos estando imbricadas na história dos sujeitos e da sociedade (Kenski, 2013). Quando considerado o sentido amplo do termo como habilidades, conhecimentos, meios e procedimentos (Bertoldo; Mill, 2018), mas, igualmente, como instrumentos e dispositivos criados e/ou dominados pelo Homem para a realização de tarefas do dia-a-dia e, também, para o registo e difusão de informações, devemos incluir ao nosso entendimento de tecnologias na Educação, manuscritos, livros e equipamentos de áudio e vídeo que precedem a virtualidade e a internet.

Ao longo dos séculos, a presença dessas velhas tecnologias, como atualmente referimo-nos a tais ferramentas analógicas, e das novas tecnologias, comumente referenciadas como TICs (Tecnologias da Informação e Comunicação) ou TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação), para melhor abarcar o aspecto digital dos avanços tecnológicos (Bertoldo; Salto; Mill, 2018), permitiu mudanças significativas nas relações de professores e aprendizes no processo de ensino e aprendizagem de LE, foco de nosso estudo.

Em um importante texto sobre a história das tecnologias no ensino de idiomas, Paiva (2015) explicita como a tecnologia da escrita já podia ser acessada por meio do *volumen* (papiro) e, mais tarde, do *códex*, cujas características possibilitavam a realização de anotações e facilitavam a leitura do usuário. Mais tarde, por volta de 1430, o inventor alemão Johannes Gutenberg cria a imprensa, um importante marco considerado positivo para a história da humanidade no tocante ao acesso e compartilhamento de informações.

Sob outra perspectiva, Burke (2002) reflete sobre os possíveis prejuízos que a criação de Gutenberg trouxe para diferentes grupos da sociedade. De acordo com o autor, profissionais os quais teriam seu meio de vida privado pela imprensa, por exemplo, copistas, contadores de história e papelheiros, assim como membros da Igreja, preocupados com o acesso da população a textos religiosos, temiam a criação do inventor alemão. Ademais, governantes também se preocuparam com a possibilidade de os cidadãos informarem-se sobre leis e seus direitos, permitindo-lhes, por meio do conhecimento, certa liberdade de julgamento.

O autor reflete, igualmente, sobre os efeitos negativos da imprensa no que dizia respeito à multiplicação de livros impressos e suas consequências para o trabalho de bibliotecários e a necessidade de financiamento para a construção e administração de bibliotecas para o armazenamento do crescente número de produções (Burke, 2002). Inegável, porém, como o conhecimento passou a ser mais acessível à população em geral, uma vez que livros de variados gêneros passaram a circular com mais facilidade.

No que concerne ao contexto educacional, segundo Santaella (2014), a combinação de materiais impressos, como livros e apostilas, com a atuação de professores, marcou de forma expressiva o século XX, apontando para um cenário onde o conhecimento seria garantido por meio da interação dos aprendizes com esses dois elementos. Ainda no século XVI, contudo, os livros de gramática, os primeiros a serem adotados na sala de aula de língua estrangeira, ficavam de posse exclusiva do docente (Paiva, 2015).

Métodos e abordagens no ensino de LE influenciavam e eram influenciados pelos livros e materiais produzidos para a tal finalidade. Desse modo, quando voltamos o olhar para a utilização de gramáticas, notamos como o método conhecido como Clássico, ou Gramática e Tradução, privilegiava o aprendizado de aspectos estruturalistas da língua. Com a incorporação das línguas modernas nos currículos escolares na Europa, no século XVIII, foi possível notar como a Gramática Tradicional influenciava os procedimentos e técnicas no ensino de LE, assemelhando-os àqueles utilizados nos estudos de idiomas como o Grego e o Latim (Brown, 1994). Ainda nos dias atuais, livros que focam no estruturalismo da língua são encontrados, mesmo que muitos dos materiais desenvolvidos na atualidade focalizem aspectos comunicativos da LE, devido à ascensão e força da Abordagem Comunicativa desde a década de 1970.

Para além dos livros e materiais impressos, Paiva (2015) reconhece o uso de outras tecnologias analógicas as quais permitiram gravação e reprodução de áudio e que tiveram grande importância nos espaços de aprendizagem de línguas. São exemplos dessas ferramentas e equipamentos, o fonógrafo, patenteado por Thomas Edison, em 1878, e o gramofone, criado pelo inventor alemão Emil Berliner, em 1887 (Cascaes, 2016). Com o desenvolvimento do Método Audiolingual, o qual focava no ensino e aprendizagem da linguagem oral, por meio da repetição mímica de frases pré-estabelecidas (Leffa, 2012), tais tecnologias sonoras foram adotadas.

No início da década de 1930, a partir da criação de *cartoons* por Walt Disney, filmes animados de curta-metragem começaram a ser utilizados no ensino de LE, de modo que o

contato com a língua, predominantemente a inglesa, parecesse mais real e natural (Paiva, 2015). Nas décadas seguintes, surgiram as gravações e avaliações da fala, em 1940, e os primeiros laboratórios de gravações, em 1950. Tecnologias como o rádio e a televisão, também em meados do século XX, tiveram grande impacto na Educação a Distância (EaD) e na aprendizagem autônoma, segundo autores como Nunes (2009) e Carvalho (2015). Por meio das produções audiovisuais transmitidas no cinema, rádio e televisão, observou-se uma maior socialização do ensino de idiomas, sobretudo em contextos considerados informais, creditando à interação do aprendiz com materiais impressos associados a imagens e sons, uma aprendizagem mais rica e menos artificial.

O computador, desenvolvido nos Estados Unidos e difundido, assim como o livro, para o restante do mundo, configura-se como outra importante ferramenta para a humanidade e, igualmente, para o ensino e a aprendizagem de línguas. Em 1970, o projeto *Programmed Logic for Automatic Teaching Operations*, conhecido pela sigla PLATO, utilizou a máquina para a mediação do aprendizado por meio da programação, execução e correção automática de exercícios de gramática e de vocabulário (Levy, 2007). Na década seguinte, em 1980, tal sistema passou a permitir a interação e integração de seus usuários, enquanto no contexto brasileiro os primeiros *personal computers* (PCs) começaram a surgir. Ainda que, naquela época, a Abordagem Comunicativa que preconizava a aprendizagem da língua a partir de seu uso em situações de comunicação (Vieira-Abrahão, 2015) estivesse em alta, ferramentas de modificação de texto pautadas predominantemente em gramática e vocabulário, como o *Storyboard* e Adam e Eve, foram criadas e adotadas no ensino e aprendizagem de LE (Zampieri, 2019).

Em 1991, o importante órgão brasileiro Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) criou a Rede Nacional de Pesquisa (RNP), que permitiu a interligação entre as universidades do país, embora tenha sido somente com a criação da *World Wide Web* (WWW), em 1997, que tal integração pôde começar a operar de forma menos artificial, a partir da comunicação por meio de e-mails, fóruns e listas de discussões (Paiva, 2015). Com os avanços da internet e criação das redes sociais, caminhamos para novos tipos de interações e papéis na virtualidade, tendo o usuário da Web 2.0, termo criado por Tim O'Reilly (Ziviani; Silva, 2023), por exemplo, se tornado não apenas um consumidor, mas, também, um produtor e propagador de conteúdo(s).

Dessa forma, o estudo do uso das ferramentas no ensino e aprendizagem de línguas é de grande importância para entendermos a evolução do contexto educacional em si. As mudanças

na sociedade, de forma geral, nos levam a pensar em transformações necessárias também no cenário de ensino e aprendizagem. Um importante exemplo disso é a situação de pandemia da COVID-19, doença causada pelo vírus SARS-Cov-2, que, no mundo inteiro, nos levou a adotar emergencialmente uma modalidade remota de ensino, com seus devidos distanciamentos e aproximações da EaD (Moraes-Caruzzo, 2023), pautada no uso de tecnologias digitais e da internet.

Todavia, como já mencionado, a utilização desses recursos não é uma prática ou fenômeno recente e, na sociedade atual, que é marcada tecnologicamente, faz-se necessário que haja estudos e estratégias acerca dessas ferramentas na Educação. Na próxima seção, apresentaremos e discutiremos questões relacionadas a metodologias ativas com vistas ao empoderamento do aluno.

Em busca do empoderamento: as metodologias ativas

Vimos que ao passo que a sociedade sofre modificações, o contexto educacional é revisitado. Conseqüentemente, alguns elementos que fazem parte dele, como o professor, o aluno, a escola, a tecnologia, o material didático, a ferramenta de avaliação, entre outros, também entram em constante mudança. Com base nessa crescente necessidade de repensar o ensino, o conceito de metodologias ativas ganha grande força, uma vez que o trabalho com essas metodologias parte de uma inquietação e demanda social que clama por um ensino mais horizontal, democrático e global.

Segundo Moran (2015), as metodologias ativas suportam um aprendizado baseado em problemas e situações reais, com o intuito de simular momentos que os estudantes viverão no decorrer de suas vidas. A sua base é a experimentação e a subversão das funções na relação ensino-aprendizagem, ou seja, para aprender é preciso tentar ensinar. Dessa forma, o aluno torna-se professor e, ao experienciar esse papel, descobre suas potencialidades, refletindo e questionando.

Além do mais, o professor como detentor do conhecimento e as aulas majoritariamente expositivas não se encaixam mais na sociedade moderna e no modelo educacional que ela reclama. Moran (2015) afirma que, ao utilizarmos metodologias ativas, podemos atingir os processos mais avançados de reflexão; em nossa compreensão, um alicerce básico para o empoderamento. Em vista disso, podemos crer que esses modelos são fundamentais para atingir um estado onde o aluno assume um papel de ser pensante, crítico e autônomo.

A transformação dos alunos de uma postura passiva para uma mais ativa suscita questionamentos sobre os métodos empregados pelos professores para avaliar esses indivíduos pensantes. A utilização de avaliações tradicionais focadas na memorização de conteúdos revela-se incongruente em uma sociedade que valoriza a reflexão e o pensamento crítico. Moran (2015, p. 16) atenta-nos para o fato de que a escola baseada em metodologias tradicionais e padronizadas, além de ensinar, avalia de forma igualitária, ignorando que “[...] a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem pró-atividade, colaboração, personalização e visão empreendedora”.

Percebemos, assim, uma sucessão de mudanças imprescindíveis para a adequação do contexto educacional aos requisitos da sociedade atual. Essa demanda condiz com o objetivo deste estudo de investigar a utilização de ferramentas avaliativas e tecnológicas para o empoderamento de alunos do curso de Letras em uma IES. Na seção seguinte, discutiremos outro elemento teórico, as Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEPs), que também suporta a finalidade de nossa discussão.

Em busca do empoderamento: o caminho das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) para as Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEPs)

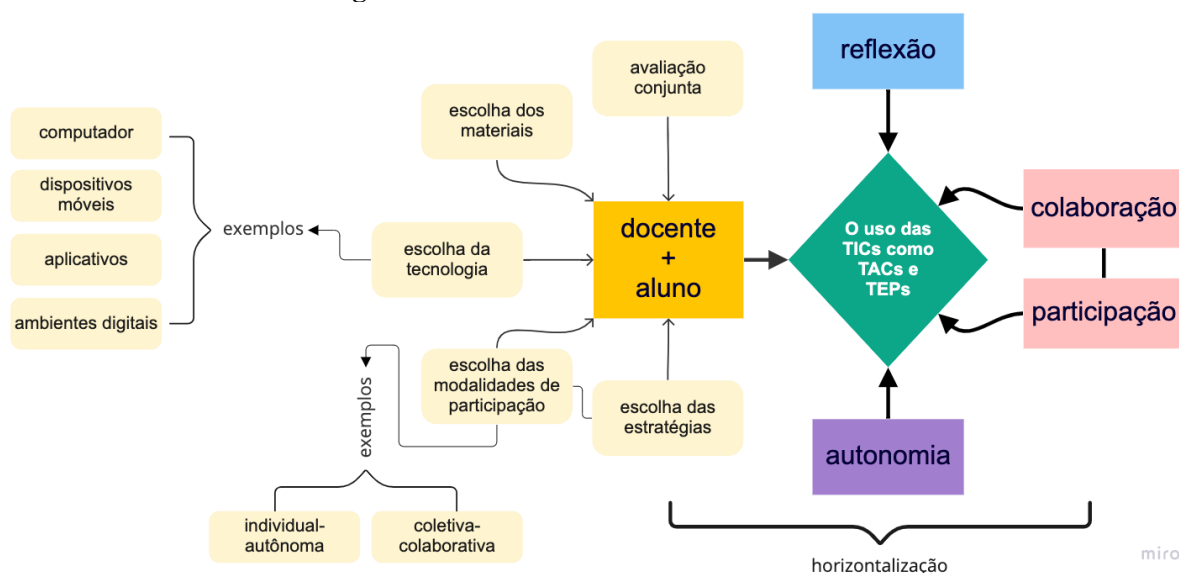
Com o objetivo de ressignificar o uso de tecnologias, Mayrink (2021) reflete sobre o caminho transformacional das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) em Tecnologias para a Aprendizagem e o Conhecimento (TACs) e, também, em Tecnologias para o Empoderamento e Participação (TEPs) em sua sala de aula de língua espanhola na Universidade de São Paulo (USP). Segundo a autora, esse caminho está pautado na reflexão, ou seja, no uso da tecnologia mais do que somente um suporte para as aulas, mas como um “instrumento mediador do processo de ensinar e aprender” (Mayrink, 2021, p. 47). Sendo assim, utilizar a tecnologia pela tecnologia não seria suficiente para que os alunos atingissem o estado de empoderamento e participação.

A autora ressalta que a reflexão é mais do que o processo de pensar sobre algo. Para ela, a reflexão crítica “envolve consciência, questionamento, análise e, conseqüentemente, tomada de decisões e transformações” (Mayrink, 2007, p. 20). Além disso, outros passos são necessários nesse caminho para o empoderamento e participação. Um deles está baseado na colaboração, mais amplamente, na participação; isto é, os alunos trabalhando em parceria uns

com os outros para crescer no processo reflexivo. Ademais, de acordo com a pesquisadora, o processo também deve envolver a busca por autonomia. Zampieri (2019) afirma que a colaboração caminha juntamente com a autonomia à medida que ajudar o outro e ser ajudado faz com que as pessoas desenvolvam a habilidade de agir como seres independentes.

O desenvolvimento desse processo também tem base em um professor não tradicional, ou seja, um docente que “assuma uma postura diferenciada que permita desenvolver estratégias didáticas que favoreçam o empoderamento do aluno” (Mayrink, 2021, p. 50). A seguir, apresentamos um organizador visual que exemplifica esse caminho com base nas considerações da autora.

Diagrama 1 – O uso das TICs como TACs e TEPs



Fonte: Elaboração das autoras, com base em Mayrink (2021)⁶.

Esse diagrama nos mostra que o caminho transformacional das TICs em TACs e em TEPs perpassa, e é influenciado, pela reflexão tanto dos professores quanto dos alunos; pela colaboração de todos os envolvidos e participação comunitária; criação de autonomia pelos estudantes e; por fim, pelo trabalho conjunto entre o docente e os alunos na definição e escolha da tecnologia, dos materiais a serem utilizados, das modalidades e estratégias de participação e do modelo avaliativo. Com isso, vemos que esse processo vai além do uso da tecnologia somente pela tecnologia, envolvendo muitos outros elementos e camadas metodológicas.

⁶ Esse diagrama foi elaborado com a ferramenta Miro, de uso gratuito. Disponível em: <https://miro.com/>. Acesso em: 31 maio 2023.

A metodologia do nosso estudo

Os pressupostos metodológicos circunscritos nesta investigação são de abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso, dentro de uma perspectiva exploratória e descritiva de pesquisa científica.

Como mencionado anteriormente, nosso objetivo, neste estudo, é trazer à tona uma discussão sobre a utilização de ferramentas avaliativas e tecnológicas para o empoderamento de estudantes universitários. O caráter qualitativo vai ao encontro do objetivo à medida que se pauta na abertura do processo de investigação, o qual pode se transformar e evoluir (D rnyei, 2007). Assim, autores como Richards (2003) e Flick (2018), enfatizam que pesquisas dessa abordagem visam à compreensão, descrição e, às vezes, explicação de fenômenos sociais, focando em indivíduo(s) e contexto(s). Nesta investigação, temos como participante uma professora atuante no ensino de língua inglesa para alunos de um curso de Letras. Dessa forma, ao investigarmos o trabalho da docente, foi necessária uma análise exploratória e descritiva dos dados coletados.

Como aponta Gil (2002), estudos exploratórios e descritivos nos permitem compreender melhor o fenômeno investigado. Assim, dentro do universo estudado, o pesquisador busca tratar os dados em um trabalho de análise e reanálise, no qual, com base no problema de pesquisa, relações são estabelecidas. De maneira mais delimitada, com base em nosso objetivo, utilizamos o estudo de caso como método para esta investigação.

O estudo de caso, de acordo com Yin (2001, p. 35), foca em um contexto da vida real e “representa uma maneira de investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados”. Esta investigação se encaixa nas definições propostas, posto que busca analisar o trabalho de uma professora ligado ao impacto das atividades avaliativas na promoção de empoderamento em um dado cenário: turma de Letras em uma IES no interior do estado de São Paulo. Tendo trazido a classificação metodológica na qual este estudo se enquadra, apresentamos, na próxima seção, o nosso contexto de pesquisa.

O contexto do nosso estudo

O curso de Letras da IES, contexto desta investigação, visa formar docentes e pesquisadores de grau acadêmico (bacharelado e licenciatura). Em um prazo mínimo de quatro anos, e máximo de seis anos, aos alunos é propiciado contato com as mais diversas áreas, como Linguística, Língua Portuguesa, Teoria Literária, Literatura Portuguesa e Brasileira, Filologia

Românica, Línguas e Literaturas Estrangeiras: Inglês, Francês, Espanhol, Alemão, Italiano, Grego e Latim. Além de possibilitar encaminhamentos para a pesquisa científica, esse curso de Letras proporciona formação de profissionais nas áreas de ensino, literárias, secretariado bilíngue e tradução.⁷

O estudo em questão focaliza uma disciplina denominada “Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa”, sob a responsabilidade do Departamento de Letras Modernas deste curso. Com uma carga horária total de 30 horas e atribuição de dois créditos, recomenda-se aos alunos de graduação que a realizem durante o primeiro semestre do terceiro ano, embora não haja pré-requisitos ou co-requisitos específicos.

De acordo com a ementa da disciplina⁸, ao seu término, os alunos devem ser capazes de “identificar, analisar, compreender e produzir oralmente diferentes gêneros discursivos (acadêmico, profissional, pessoal)”, tendo em vista o desenvolvimento de “habilidades e estratégias de produção e compreensão oral da língua-alvo por meio de tópicos relacionados, entre outros, aos processos de ensino e aprendizagem de língua inglesa.”

A partir desses objetivos, podemos perceber que essa disciplina focaliza o desenvolvimento da compreensão oral (*listening*) e produção oral (*speaking*), o que vai ao encontro do conteúdo programático também apresentado na ementa. Esse conteúdo consiste em: “reflexão e análise de características da linguagem oral em língua inglesa”, “estratégias de compreensão em língua inglesa”, e “estratégias de produção oral em língua inglesa.” Ademais, o documento apresenta um método de avaliação contínua das quatro habilidades, podendo envolver apresentações de trabalho escritos e/ou orais, atividades em classe, tarefas extraclasse e avaliações escritas e orais realizadas ao longo da disciplina.

Baseada no ensino de inglês para fins específicos, essa ementa guia o trabalho do professor universitário, deixando-o aberto para trabalhar com diferentes tópicos que envolvem o contexto de ensino e aprendizagem de língua inglesa, além da possibilidade de escolher entre diferentes modelos de avaliações, contanto que desenvolva a compreensão e produção oral nessa mesma língua.

⁷ Essas informações foram retiradas do *website* da Faculdade de Ciências e Letras - Câmpus de Araraquara. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

⁸ O programa de ensino da disciplina LEM5144 - Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa do curso de Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara está disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/#!/graduacao/cursos-de-graduacao/letras/programas-de-ensino/ingressantes-2015/>. Acesso em: 10 ago. 2022.

O nosso estudo, além de contextualizar-se nessa disciplina do curso de Letras, ocorreu durante o primeiro semestre de 2022, período no qual uma doutoranda, com auxílio didático, lecionou para cerca de quarenta alunos graduandos. Como instrumento de coleta de dados, a professora da disciplina nos forneceu um relato escrito, acompanhado de materiais utilizados nas aulas. Ao todo, foram quinze aulas com duas horas de duração, que ocorriam às segundas-feiras nos períodos da manhã e da noite. As aulas focavam no desenvolvimento do aluno/professor em formação e em suas habilidades de compreensão e produção oral na língua inglesa, com base em uma variedade de atividades, como: discussões em grupo, apresentações, exposição de teorias no ensino e aprendizagem de línguas, vídeos, escuta de palestras, entre outras.

Após uma avaliação das expectativas dos alunos, a professora percebeu a emergente demanda de trabalhar com estratégias que melhor desenvolvessem as habilidades de compreensão e produção oral dos estudantes e, ao mesmo tempo, a necessidade de abordar textos teóricos sobre metodologias no ensino e aprendizagem de língua (incluindo o uso de tecnologias nesse contexto) para contribuir para a formação daqueles futuros professores. Essa demanda, em junção com os objetivos da disciplina, fez com que a professora seguisse um caminho metalinguístico no decorrer das aulas. Nesse sentido, em um primeiro momento, a docente continuamente ressaltava questões metodológicas ao passo que trabalhava as habilidades previstas na ementa do componente curricular. Além disso, os alunos puderam exercer o papel de professor ao final da disciplina, simulando o que fariam profissionalmente.

As aulas foram respaldadas em diversos temas relevantes ao curso de Letras, como: “O que é Linguística”, “Aquisição e aprendizado de línguas”, “Linguagem e sociedade”, “Avaliação no aprendizado de idiomas”, “Tradução e interpretação”⁹, os quais serviram de base para as discussões, atividades em sala de aula e avaliação dos alunos.

Essas discussões eram feitas em diferentes configurações, como pares, pequenos/grandes grupos e toda a sala. Ademais, à medida que a disciplina avançava e uma relação harmoniosa entre todos fosse estabelecida, a professora conduzia as discussões e concedia aos alunos a oportunidade de escolher como desejavam prosseguir: em plenária, em duplas, em pequenos grupos (tipicamente trios) ou em grupos maiores (geralmente de quatro a seis pessoas).

⁹ Esses temas foram retirados do livro *English for Language and Linguistics in Higher Education Studies*, de Anthony Manning. Cf. MANNING, A. *English for Language and Linguistics in Higher Education Studies*. Reading: Garnet Education, 2008.

Além dos temas, eram utilizadas algumas tecnologias como forma de amparar as discussões, sendo elas:

- *QR-code*;
- dicionários on-line;
- vídeos do *Youtube* e *TikTok*;
- textos em formato PDF;
- posts e páginas do Instagram;
- testes on-line;
- *Google Slides* e *Classroom*;
- séries da *Netflix*.

Além dessas novas tecnologias, também houve uso de tecnologias analógicas, por exemplo, cadernos, livros, textos e imagens impressas. Diante disso, os estudantes tiveram contato com diversas ferramentas tecnológicas possíveis de serem utilizadas em sala de aula, tendo exemplificados, inclusive, alguns procedimentos metodológicos. Esse trabalho durante as discussões e atividades em sala de aula foi pensado para desenvolver a reflexão, autonomia e colaboração entre os discentes, além de auxiliá-los no momento de avaliação.

Após situarmos nosso contexto de pesquisa, discutimos, a seguir, detalhadamente, os resultados quanto à utilização de ferramentas avaliativas e tecnológicas no ensino e aprendizagem de língua inglesa, com vistas ao empoderamento do aluno. Durante a análise realizada, que seguiu os parâmetros de pesquisa qualitativa (Patton, 2002; Richards, 2003), duas ferramentas avaliativas e tecnológicas marcaram forte e positivamente esse empoderamento, foram elas: o seminário e a gravação de áudios.

O uso de ferramentas avaliativas e tecnológicas para o empoderamento dos alunos universitários: o seminário

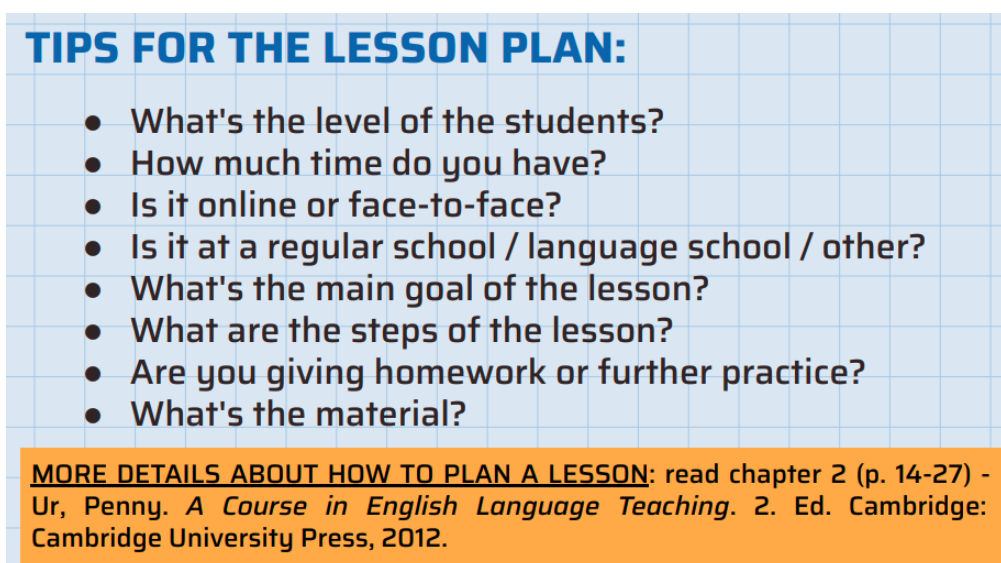
Uma das ferramentas avaliativas da disciplina “Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa” foi a apresentação de um seminário pelos alunos sobre os tópicos apresentados durante o semestre em congruência com os objetivos de desenvolvimento da escuta e fala por parte dos alunos. Dessa forma, a professora pediu a eles que fizessem uma exposição oral, em

grupos com três ou quatro pessoas, sobre um plano de aula com foco nas habilidades de compreensão e produção oral da língua inglesa.

Algumas diretrizes foram dadas aos alunos, como: (1) a modalidade da apresentação (em grupo); (2) o número de integrantes (três ou quatro); (3) o tempo (30-40 minutos) e (4) o objetivo (apresentar um plano de aula que focasse na compreensão e/ou produção oral). Apesar das considerações de Mayrink (2007, 2018, 2021) sobre o caminho para o empoderamento dos alunos, a professora acredita ter sido necessário discriminar esses parâmetros, divergindo do desenvolvimento da autonomia, pois os alunos demonstraram a necessidade de um guia para que entendessem a proposta. Pensamos que isso pode ter ocorrido pelo fato daquele ter sido o primeiro contato da professora com esse grupo e, assim, os aprendizes se sentiram inseguros e confusos quanto a um processo avaliativo diferente daquele tradicionalmente conhecido.

Além dessas diretrizes, algumas perguntas reflexivas e um material de consulta foram apresentados aos discentes com o intuito de promover o pensamento crítico perante o desenvolvimento do plano de aula. Os questionamentos estão descritos na Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Slide com perguntas reflexivas e material de consulta



Fonte: Apresentação de slides da professora.

Após a definição dessas diretrizes, durante uma aula presencial realizada um mês antes das apresentações, os alunos dialogaram com a professora, levantando dúvidas sobre o processo e questionamentos quanto a possíveis alterações no formato do seminário. Algumas das questões levantadas foram: a viabilidade de trabalhar em grupos maiores, a permissão para

utilizar o projetor de slides e outras ferramentas tecnológicas, e a possibilidade de realizar atividades colaborativas com a orientação da professora e outros colegas.

Dessa forma, apesar de os alunos terem recebido diretrizes para a elaboração dos seminários, eles também tiveram a autonomia de pensar em outras possibilidades e perguntar se essas alternativas seriam plausíveis. Um dos momentos mais surpreendentes que pôde retratar essa autonomia e reflexão dos alunos foi quando todos tiveram momentos de fala durante a apresentação, apesar de isso não ter sido determinado anteriormente pela professora. Isso sugere que eles entenderam a importância de falar e trocar de turno durante um seminário em língua inglesa.

Ademais, uma diversidade de ferramentas tecnológicas foi escolhida pelos alunos em seu planejamento de aula, por exemplo, vídeos do *Youtube*, *websites* de exercícios de língua inglesa, *Kahoot*, recorte de séries de televisão, memes animados, *Quizur* (um *website* para criação e personalização de testes), entre outros, ainda que a professora não tivesse estabelecido isso como obrigatoriedade.

Todas essas tecnologias foram aplicadas com um propósito pedagógico preestabelecido e pensado pelos alunos-professores, o que nos mostra que esse uso foi além de somente utilizar a tecnologia como suporte para tornar a aula mais inovadora e divertida, conferindo, portanto, legitimidade às ferramentas enquanto recursos pedagógicos autênticos, o que, por sua vez, pode constituir um uso de tecnologias para a aprendizagem e o conhecimento (Mayrink, 2018). Dessa forma, infere-se a iniciativa dos alunos-professores de utilizar as tecnologias como parte efetiva do processo de ensino e aprendizagem.

Embora os discentes, em um primeiro momento, tenham precisado de um guia na elaboração dos seus projetos; ao fim, eles demonstraram que foram capazes de tomar decisões por conta própria. Todo esse processo nos leva a crer que foi possível caminhar para o empoderamento dos alunos e auxiliar na formação profissional deles.

O uso de ferramentas avaliativas e tecnológicas para o empoderamento dos alunos universitários: a gravação de áudios

Além do seminário, descrito na seção anterior, uma segunda ferramenta avaliativa da disciplina “Compreensão e Produção Oral em Língua Inglesa” foi a gravação de um áudio, realizada individualmente pelos alunos; diferentemente do primeiro instrumento, que se constituiu como uma atividade em grupo. O objetivo dessa gravação era ter a possibilidade de

escutar os alunos produzirem um texto oral e, conseqüentemente, fornecer a eles *feedback* com base em elementos gramaticais e de vocabulário, manejo discursivo, pronúncia e sucesso global, de modo individualizado.

De acordo com a análise dos dados, o primeiro passo desse momento foi fazer com que os alunos tivessem base teórica para a exposição dos seus argumentos durante a gravação. Isso foi realizado por meio da leitura e discussão (em forma de *brainstorm*¹⁰) de um texto escrito intitulado *Education is mediated through language*, de Weideman & Van Dyk, encontrado na prova de proficiência em língua inglesa do Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, do ano de 2018. A escolha desse texto foi motivada pela necessidade de os alunos conhecerem um exemplo de prova de proficiência, visto que muitos deles pretendem expandir seus estudos até a pós-graduação.

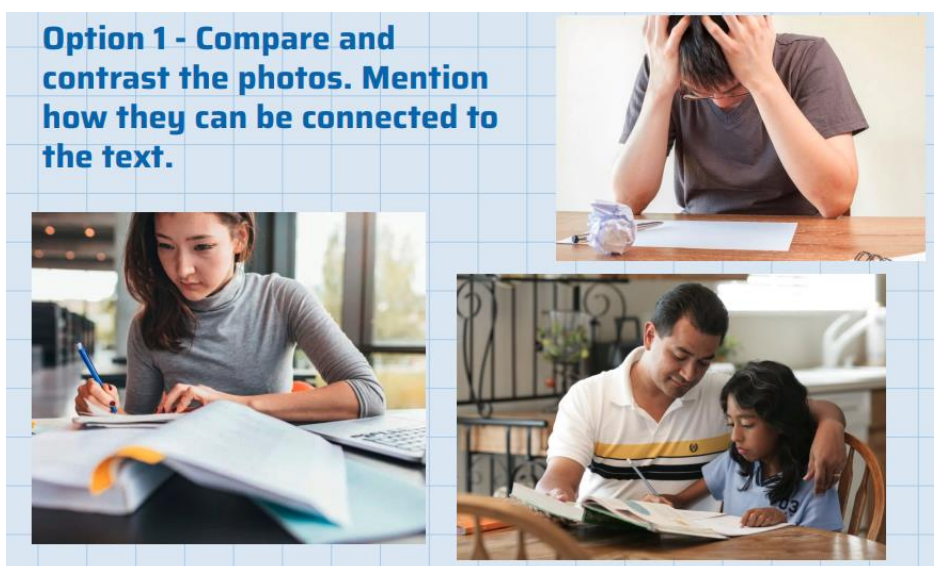
Um segundo momento foi a exposição de elementos gramaticais e de vocabulário que elevariam o nível linguístico e o registro do texto dos alunos. Dessa forma, a professora apresentou diversos *chunks*¹¹ que fazem parte de uma sintaxe e léxico do inglês acadêmico, os quais os alunos poderiam utilizar nas gravações.

Após esses dois momentos, algumas diretrizes foram estabelecidas para a elaboração do texto que seria gravado em áudio posteriormente. Os discentes poderiam escolher entre duas opções: (1) comparar e contrastar imagens ou (2) responder a perguntas pessoais. As figuras 2 e 3, a seguir, mostram essas duas possibilidades.

¹⁰ *Brainstorm*, ou chuva de ideias, é uma técnica que explora a potencialidade criativa de um grupo, na qual as pessoas escrevem sobre suas percepções diante de um tópico principal.

¹¹ *Chunks* são pedaços de frases que aparecem frequentemente juntos na língua inglesa (Baranhuke Júnior, 2021).

Figura 2 – Slide com a primeira opção

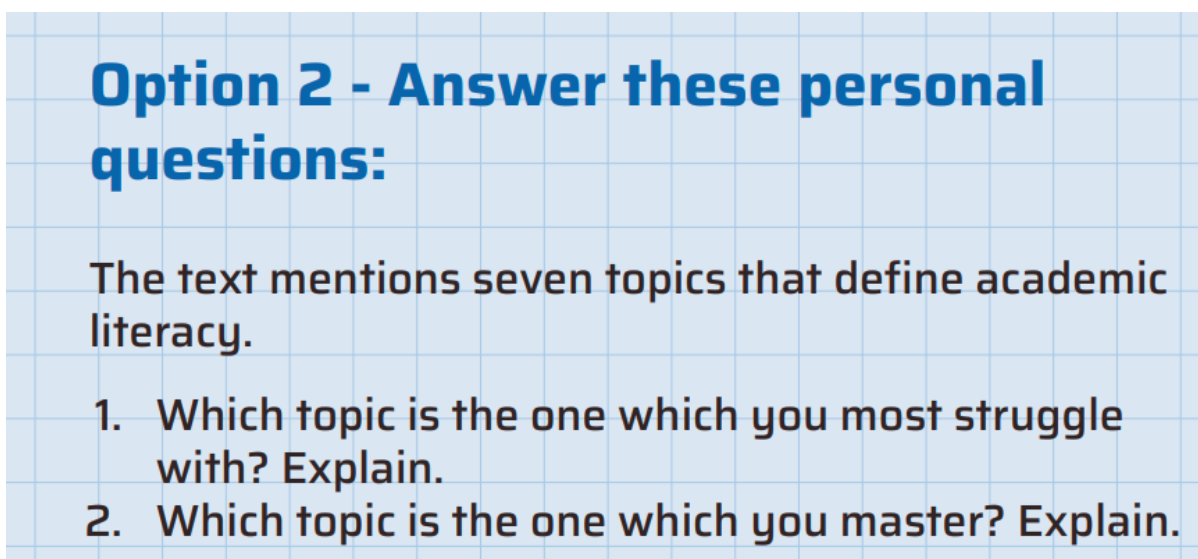


Fonte: Apresentação de slides da professora.

A primeira opção foi comparar e contrastar essas três imagens e argumentar sobre como elas estariam conectadas com o texto lido anteriormente. As imagens representam momentos em que a escrita é utilizada por diferentes pessoas: vemos potencialmente um estudante com dificuldades de realizar uma tarefa, uma estudante fazendo uma tarefa e um pai auxiliando sua filha em seus estudos. O texto *Education is mediated through language* aborda o tópico do letramento acadêmico, ressaltando o fato de que ele está intimamente ligado à educação primária, secundária e terciária dos alunos, como representado pelas imagens na FIG. 2.

Seguindo o mesmo raciocínio de fornecer aos alunos uma tarefa que pudesse elucidar a argumentação com base no texto previamente lido e discutido, a professora criou uma segunda opção, apresentada na Figura 3.

Figura 3 – Slide com a segunda opção



Fonte: Apresentação de slides da professora.

Podemos observar que os alunos deveriam discutir os sete tópicos que definem o letramento acadêmico, expondo o que eles tinham mais dificuldade e o que eles tinham mais facilidade. Dessa forma, além de trazer à tona elementos teóricos com a exposição do texto, os discentes puderam praticar uma autorreflexão sobre o tema e o pensamento crítico ao criar justificativas para suas escolhas.

Após a apresentação das diretrizes da avaliação, a professora pediu que os estudantes gravassem e postassem no *Google Classroom* (Ambiente Virtual de Aprendizagem utilizado na disciplina) um áudio em língua inglesa com duração de um a dois minutos. Aos discentes, foi permitida a escolha da ferramenta com a qual iriam fazer a gravação, o que instigou uma busca autônoma pela melhor maneira de realizar tal tarefa. Ademais, não foi estabelecido que os alunos falassem e/ou lessem o texto produzido, de modo que alguns redigiram o texto previamente e depois o leram, enquanto outros falaram sem uma prática prévia, pois, de toda maneira, a atividade trabalharia com aspectos da produção oral, como pronúncia adequada, entonação, etc.

Assim, é possível percebermos a participação dos estudantes nos processos decisórios da disciplina, seja na escolha das atividades ou na execução delas, o que indica uma expressiva diminuição da verticalidade entre professor e aprendizes. Tal horizontalização é um dos aspectos caros ao empoderamento dos estudantes, por envolver a participação deles na

construção da aprendizagem, sendo compatível, portanto, com uma cultura voltada para a autonomia (Mayrink, 2018).

Ao fim do processo avaliativo, todos os alunos foram capazes de entregar a gravação de áudio na plataforma requerida (Google Classroom); alguns escolheram a primeira opção e outros a segunda possibilidade. Inclusive, uma aluna apresentou uma mixagem de som em sua gravação com um som ao fundo, o que demonstrou conhecimento de ferramentas de edição de áudio e comprometimento da estudante. A utilização desse formato avaliativo surgiu, também, pelo fato de que é possível elaborar *feedback* individualizado e salvar todas as gravações separadamente na sala de aula virtual da turma. Os alunos também não tinham acesso à gravação de seus colegas, somente a professora, o que serviu de ponto positivo para os que não apreciam falar em frente de outras pessoas.

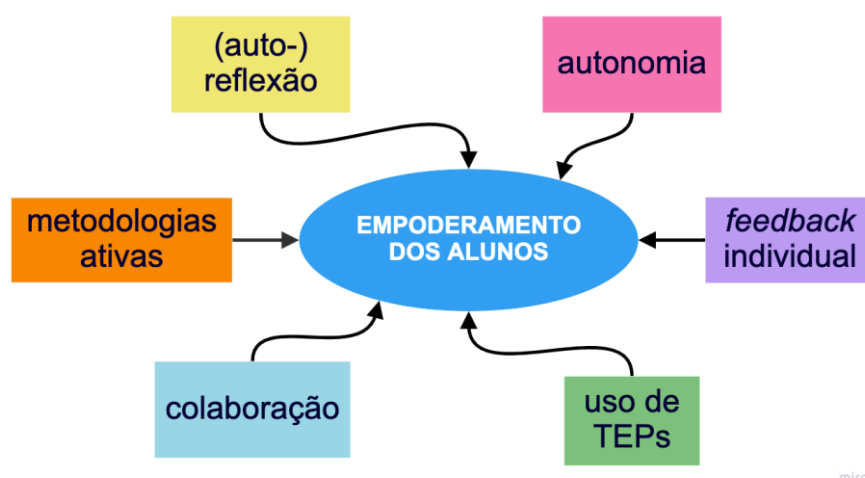
Após a descrição dessas duas ferramentas avaliativas, o seminário e a gravação de áudio, que envolveram elementos tecnológicos, autonomia, autorreflexão, *feedback* individual, metodologias ativas e colaboração, iremos apresentar, na seção seguinte, nossas considerações finais acerca deste trabalho.

Considerações finais

Neste estudo, buscamos exemplificar um possível método para fortalecer o empoderamento dos estudantes de Letras-Inglês de uma Instituição de Ensino Superior localizada no interior do estado de São Paulo, por meio da implementação de ferramentas avaliativas e tecnológicas. Reconhecemos que a simples adoção da tecnologia, sem um propósito educacional claro que promova a reflexão dos alunos, não é suficiente para alcançar o empoderamento.

Da mesma forma, atividades sem propósito educacional ou discussões sem um objetivo definido também não promovem esse estado por si só. A abordagem docente-científica detalhada neste artigo envolveu uma combinação harmoniosa de diversos elementos. No Diagrama 2, apresentado a seguir, visualizamos a relação entre esses elementos e o estado de empoderamento dos alunos.

Diagrama 2 – O empoderamento dos alunos



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Como podemos observar, a partir do Diagrama 2, o empoderamento dos alunos, durante a experiência de atuação docente da participante deste estudo e de realização desta investigação, foi construído por meio da sua (auto)reflexão, bem como do desenvolvimento de sua autonomia na realização das atividades avaliativas propostas na disciplina. Além disso, reconhecemos e consideramos essencial o trabalho colaborativo entre os discentes, com pertinentes atitudes de reciprocidade, para uma aprendizagem centrada nos próprios alunos, baseada em metodologias ativas que horizontalizam as relações dos sujeitos envolvidos em tal processo.

O *feedback* individual das produções realizadas pelos aprendizes também contribuiu, de acordo com nosso entendimento, para sua autorreflexão, sem expô-los à comparação de desempenho com os outros discentes, de forma que os parâmetros para a sua avaliação puderam ser (co)construídos com a professora e suas experiências prévias no uso da língua inglesa e na formação docente. Não podemos deixar de reconhecer a importância fundamental do uso das Tecnologias Educacionais (TEPs) em nosso contexto. Sua fundamentação teórica demonstrou-se sustentável em nossa prática, conforme alinhamos as escolhas de recursos tecnológicos aos nossos objetivos pedagógicos relacionados ao desenvolvimento das habilidades orais em Língua Estrangeira e à formação de professores. Isso visa incentivar os alunos (e futuros professores) a analisar criticamente e refletir sobre sua aprendizagem, reconhecendo seu papel como sujeitos participativos nesse processo.

Devemos reconhecer que, durante a investigação, nos deparamos com algumas limitações, sobretudo, no que diz respeito à alta demanda de trabalho por parte da docente ao

elaborar os *feedbacks* individuais, gerenciar uma sala de aula numerosa e lidar com dificuldades técnicas. No entanto, tais limitações não inviabilizaram a realização deste estudo, sendo sua menção necessária para dimensionar o alcance de nossa proposta e, possivelmente, direcionar pesquisadores interessados pelo tema a desenvolverem investigações que complementem e/ou expandam as discussões trazidas neste artigo.

Finalmente, concluímos, a partir das reflexões que tecemos, que lecionar uma disciplina a um grupo de alunos vai muito além da exposição de conteúdo. Os professores universitários precisam se atentar a outros âmbitos, que muitas vezes não estão tão claros, como as necessidades dos aprendizes (incluindo suas expectativas e medos perante a disciplina); a metodologia utilizada em sala de aula, visto que essa pode servir de exemplo para esses futuros professores, no caso de cursos de formação docente; e a forma de avaliação. Ademais, ter objetivos claros e condizentes também é de extrema importância. Não somente o que se faz, mas o como, e o porquê se faz também devem ser levados em consideração na hora de lecionar, principalmente no que tange à integração de TEPs em sala de LE.

REFERÊNCIAS

- BARANHUKE JÚNIOR, C. F. **Ensino complexo de línguas adicionais: um atlas conceitual de rotas teórico-didático-metodológicas**. 2021. 136 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2021.
- BERTOLDO, H. L.; MILL, D. Tecnologia. *In*: MILL, D. (org.) **Dicionário crítico de Educação e tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 596-606.
- BERTOLDO, H. L.; SALTO, F.; MILL, D. Tecnologias de informação e comunicação. *In*: MILL, D. (org.). **Dicionário crítico de educação e educação e tecnologias e de educação a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2018. p. 617-625.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Upper Saddle River: Prentice Hall Regents, 1994.
- BURKE, P. Problemas causados por Gutenberg: a explosão da informação nos primórdios da escrita. **Estudos Avançados**, [S. l.], n. 44, v. 16, São Paulo, 2002. Disponível em: <http://escritoriolivro.com.br/historias/burke.html>. Acesso em: 02 jul. 2022.
- CARVALHO, G. P. **Tecnologias Digitais e Educação a Distância**. Mossoró: Edições EURN, 2015.
- CASCAES, J. C. S. **Fonógrafos e gramofones: mediações técnicas em Porto Alegre (1892-1927)**. 2016. 164 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- D RNYEI, Z. **Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies**. Oxford: Oxford University Press, 2007.
- FLICK, U. Doing Qualitative Data Collection: Charting the Routes. *In*: FLICK, U. **The SAGE Handbook of Qualitative Data Collection**. London: SAGE Publications, 2018. p. 3-16.
- FONTANA, M. V. L.; FIALHO, V. R. Tecnologias no ensino de línguas: formando professores para o agora. **SIGNUM: Estudos da Linguagem**, Londrina, v. 14, n. 1, p. 227-247, jun. 2011.
- GARCIA, D. N. M.; CARVALHO, E. B.; KONDO, L. As novas tecnologias de informação e comunicação e as aulas dos centros de línguas: uma parceria entre a universidade e a escola pública. *In*: COLVARA, L D.; OLIVEIRA, J. B. B. (org.). **Núcleos de Ensino da UNESP artigos 2013**. 1. ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. v. 5, p. 106-123.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. [S. l.]: Papirus Editora, 2013.

- LEFFA, V. Ensino de línguas: presente, passado e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem**, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez. 2012.
- LEFFA, V. Gamificação no ensino de língua. **Perspectiva**, [S. l.], v. 38, n. 2, 2020, p. 1-14.
- LEFFA, V. *et al.* (org.). **Tecnologias e ensino de línguas: uma década de pesquisa em linguística aplicada**. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2020.
- LEVY, M. Culture, Culture Learning and New Technologies: Towards a pedagogical framework. **Language Learning & Technology**, [S. l.], v. 11, n. 2, 2007, p. 104-127.
- MANNING, A. **English for Language and Linguistics in Higher Education Studies**. Reading: Garnet Education, 2008.
- MARQUES-SCHÄFER, G.; ROZENFELD, C. C. F. (org.). **Ensino de Línguas e Tecnologias Móveis: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco**. 1. ed. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.
- MAYRINK, M. F. Luzes, **C** **mera**, **R** **eflex** **o...** **F** **orma** **o** **inicial de professores mediada por filmes**. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
- MAYRINK, M. F. Resignificando as TIC como tecnologias para a aprendizagem e o conhecimento (TAC) e para o empoderamento e a participação (TEP). *In*: ROCHA, N.; RODRIGUES, A.; CAVALARI, S. (org.). **Novas práticas em pesquisa sobre a linguagem: rompendo fronteiras**. São Paulo, SP: Cultura Acadêmica, 2018. v. 1, p. 93-106.
- MAYRINK, M. F. Tecnologia e empoderamento na formação de professores de língua espanhola. *In*: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (org.) **Tecnologia, forma o docente e ensino de línguas em diálogo**. 1. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2021.
- MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. Ensino presencial e virtual em sintonia na formação em línguas estrangeiras. **The ESpecialist: Descrição, Ensino e Aprendizagem**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 1-14, jan./jul. 2017.
- MORAES-CARUZZO, V. N. R. **Ensino de inglês para a terceira idade: uma proposta didática com o uso do aplicativo Quizlet**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2018.
- MORAES-CARUZZO, V. N. R. **O ensino-aprendizagem remoto de inglês para a Terceira Idade mediado pelas tecnologias digitais: parâmetros humanos e técnicos**. 2023. 320 f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2023.
- MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. *In*: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (org.). **Coleção Mídias Contemporâneas**. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. [S. l.: s. n.], 2015. v. 2, p. 15-33.

- NUNES, I. B. A história da EaD no mundo. *In*: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (org.). **Educação a distância**: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p. 2-8.
- PAIVA, V. L. M. O. O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras. *In*: JESUS, D. M.; MACIEL, R. F. (org.). **Olhares sobre tecnologias digitais**: linguagens, ensino, formação e prática docente. Campinas, SP: Pontes Editoras, 2015. p. 21-34.
- PAIVA, V. L. M. O. **Tecnologias digitais no ensino de línguas**: passado, presente e futuro. *Revista da ABRALIN*, [S. l.], v. 18, n. 1, 2019. DOI: 10.25189/rabralin.v18i1.1323. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/view/1323>. Acesso em: 12 fev. 2024.
- PATTON, M. Q. **Qualitative research and evaluation methods**. 3. ed. London: SAGE Publications, 2002.
- RICHARDS, K. **Qualitative Inquiry in TESOL**. 21. ed. Hampshire: Palgrave Macmillan, 2003.
- SANTAELLA, L. A aprendizagem ubíqua na educação aberta. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, [S. l.], v. 7, n. 14, p. 15-22, set./dez. 2014. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3446>. Acesso em: 03 ago. 2022.
- SOTO, U.; GREGOLIN, I. V.; MAYRINK, M. F.; RANGEL, M. (org.). **Novas tecnologias na sala de aula**: (re)construindo conceitos e práticas. 1. ed. São Carlos, SP: Editora Claraluz, 2009.
- VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v. 1, n. 1, p. 25–42, 2015.
- YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução: Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- ZAMPIERI, L. B. **O olhar de participantes sobre (inter)cultura(lidade) em contexto de Teletandem**: o visionamento como (trans)formação. 2019. 148 f. Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, 2019.
- ZIVIANI, F; SILVA, E. Criação de valor em organizações financeiras: uma análise a partir da relação entre tecnologia de informação, gestão do conhecimento e inovação. **Fronteira da Representação do Conhecimento**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 204-221, mar. 2023.

CRediT Author Statement

Reconhecimentos: Agradecemos à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Financiamento: Não aplicável.

Conflitos de interesse: Não há conflitos de interesse.

Aprovação ética: Não aplicável.

Disponibilidade de dados e material: Os dados utilizados no trabalho não estão disponíveis para acesso.

Contribuições dos autores: Laura Braghini Zampieri: coleta e análise de dados, redação e revisão. Simôni Cristina Arcanjo: análise de dados, redação e revisão. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes-Caruzzo: redação e revisão.

Processamento e editoração: Editora Ibero-Americana de Educação.
Revisão, formatação, normalização e tradução.

