

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS
CAMPUS DE ARARAQUARA - SP**

JÉSSICA BERGAMASCO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE OS ENTORNOS PESSOAIS DE APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Araraquara - SP

2024

JÉSSICA BERGAMASCO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE OS ENTORNOS PESSOAIS DE APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Conselho do Programa de pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras - UNESP, Campus de Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Orientador(a): Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld

Araraquara - SP

2024

S586e	<p>Silva, Jéssica Bergamasco</p> <p>Um estudo sobre os entornos pessoais de aprendizagens de professores de língua inglesa da rede municipal de ensino / Jéssica Bergamasco Silva. -- Araraquara, 2025</p> <p>77 p. : tabs., mapas</p> <p>Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara</p> <p>Orientadora: Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld</p> <p>1. Linguística aplicada. 2. Formação de professores de línguas. 3. Entornos pessoais de aprendizagens. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Dados fornecidos pelo autor(a).

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

Essa ficha não pode ser modificada.

IMPACTO POTENCIAL DESTA PESQUISA

A presente pesquisa a professores de línguas estrangeiras e a pesquisadores da área, podendo ser relevante, em especial, para o planejamento de programas de formação continuada de professores de língua inglesa que atuam na educação básica. Entender as diferentes experiências de aprendizagem vividas pelos professores, bem como sua formação docente, suas crenças podem ajudar a compreender um pouco melhor as práticas dos docentes e lançar luzes em caminhos para programas de formação.

Esta pesquisa poderia ser pertinente, também, como referência em disciplinas práticas do curso de Letras, tendo em vista a grande relevância da formação inicial docente. Nesse sentido, consideramos relevante que os licenciados reflitam sobre seus Entornos Pessoais de Aprendizagem suas crenças, seus conhecimentos, suas ações, a auto-regulação na aprendizagem de língua inglesa, para que a partir dessa tomada de consciência eles possam relacionar sua própria aprendizagem e suas premissas com teorias do campo da Linguística Aplicada e (re)pensar possíveis e futuras ações docentes.

POTENTIAL IMPACT OF THIS RESEARCH

This research aimed at foreign language teachers and researchers in the field, and may be relevant, in particular, for the planning of continuing education programs for English language teachers who work in basic education. Understanding the different learning experiences lived by teachers, as well as their teaching training, their beliefs can help to understand teachers' practices a little better and shed light on paths for training programs.

This research could also be relevant as a reference in practical subjects of the Literature course, given the great relevance of initial teacher training. In this sense, we consider it relevant that graduates reflect on their Personal Learning Environments, their beliefs, their knowledge, their actions, self-regulation in learning the English language, so that from this awareness they can relate their own learning and their premises with theories from the field of Applied Linguistics and rethinking possible and future teaching actions.

JÉSSICA BERGAMASCO SILVA

**UM ESTUDO SOBRE OS ENTORNOS PESSOAIS DE APRENDIZAGEM DE
PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO**

Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara, para obtenção do título de Grau acadêmico Mestre(a) em Linguística.

Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas

Data da defesa: 27/05/2024

Banca Examinadora:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara

Membro Titular: Profa. Dra. Vivian Nádia Ribeiro de Moraes Caruzzo
UNESP - Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus Araraquara

Membro Suplente: Profa. Dra. Isadora Valencise Gregolin
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos

Àqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, que está ao meu lado sempre em todos os momentos bons e ruins me apoiando de alguma forma, me fornecendo forças e esperança.

À minha orientadora Profa. Dra. Cibele Cecílio de Faria Rozenfeld, com seu conhecimento, dedicação e paciência, me auxiliando e orientando da melhor forma possível.

À prof.^a Dra. Isadora Gregolim, com suas considerações sempre muito significativas para a minha pesquisa.

À minha amiga e ex-professora da faculdade Thaís Borda, que desde a graduação me apoiava com dicas, ensinamentos, relacionados à pós-graduação stricto sensu, a experiência de vida dela na graduação a qual era semelhante à minha, então, dessa forma, ela me apoiava na elaboração de projetos, a cursar disciplinas especiais de pós-graduação e a estudar para as provas de conhecimentos específicos.

À minha amiga Simôni Arcanjo que me forneceu moradia no período em que cursei disciplinas presenciais.

Agradeço também a minha família, em especial à minha mãe que sempre apoiou os meus estudos, aos amigos que sempre acreditaram no meu potencial. Em especial à minha amiga acadêmica Marina de Paulo, que sempre de alguma forma, no seu tempo, mesmo que a distância, auxiliava com dicas e conhecimentos que foram muito importantes na construção do meu trabalho. Aos meus colegas de trabalho, professores de língua inglesa, que fizeram parte desta pesquisa, pela dedicação e comprometimento que tiveram.

Ao meu primo Yan, que me auxiliou na montagem de algumas figuras.

“Se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, ele modifica também com o passar do tempo, o seu saber trabalhar.”

Tardif, M.; Raymond, D. (1997, p. 2)

RESUMO

Aprender uma língua estrangeira fora do ambiente escolar torna-se, a cada dia, mais facilitado, em decorrência da grande oferta de recursos que se pode encontrar na atualidade, como plataformas, aplicativos, cursos on-line, etc. Partindo dessa premissa, o presente trabalho tem como objetivo fazer um levantamento das experiências prévias e as atuais de aprendizagem de inglês de professores, assim como das ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que utilizam e das estratégias de aprendizagem envolvidas. Pretende-se, ainda, problematizar a forma como tais experiências podem influenciar a prática docente desses profissionais. Para tanto, apoiaremos-nos, prioritariamente, nos estudos acerca do Entorno Pessoal de Aprendizagem (EPA), que segundo Adell Segura e Castañeda Quintero (2013), relaciona-se ao conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender. Os EPAs se dividem em três partes: a) ferramentas, mecanismos e atividades para ler como blogs, canais de vídeo, pesquisa, lista de RSS, conferências etc; b) ferramentas, mecanismos e atividades para reflexão do fazer como por exemplo caderno de notas, canal de vídeo, sínteses, organização, criação de um diário de trabalho, elaboração de um mapa conceitual; c) mecanismos e atividades para compartilhar e refletir com a comunidade, como ferramentas de software social, diálogo, decisões, encontros, reuniões, congressos. Nos apoiaremos, também, em estudos sobre a formação de professores de Línguas Celani, (2001), ciclo de vida profissional docente Huberman, (1989), os saberes dos professores Tardiff; Raymond, (1997), em estudos acerca da autonomia Leffa, (2010); Freire, (1996); Benson, (2003) e sobre as estratégias de aprendizagem Oxford, (1990; 1991). Para seu desenvolvimento, utilizamos os relatos dos professores sobre suas experiências prévias e as atuais de aprendizagem de inglês, por meio de questionários, grupos focais e entrevistas. Os resultados apontam para uma diversidade de elementos nos entornos na aprendizagem, os quais sofreram forte influência de pessoas dos contextos pessoais no processo de aprendizagem tanto na no passado dos professores como no presente, assim como na educação formal quanto na não formal como: jogos, músicas, filmes, séries, uso do audiovisual, livro impresso kindle, vídeos, barsa e enciclopédias, estudar em bibliotecas, separação de sílabas, interação em grupos de whatsapp, criação de sites. Concluímos que os EPAs vão se modificando ao longo da vida e, também, durante o exercício da docência quando são adaptados, pois nem sempre é possível ensinar da mesma forma que o docente aprendeu.

Palavras-chave: Entorno pessoal de aprendizagem; Aprendizagem autônoma; Aprendizagem em docência.

ABSTRACT

Learning a foreign language outside the school environment becomes easier every day, due to the wide range of resources that can be found today, such as platforms, applications, online courses, etc. Based on this premise, the present work aims to survey teachers' previous and current English learning experiences, as well as the tools, sources of information, connections and activities they use and the learning strategies involved. It is also intended to problematize how such experiences can influence the teaching practice of these professionals. To this end, we will rely primarily on studies about the Personal Learning Environment (EPA), which according to Adell Segura e Castañeda Quintero (2013), relates to the set of tools, sources of information, connections and activities that each person uses regularly to learn. EPAs are divided into three parts: a) tools, mechanisms and activities for reading such as blogs, video channels, search, RSS lists, conferences, etc.; b) tools, mechanisms and activities for reflecting on what you do, such as notebooks, video channels, summaries, organization, creation of a work diary, creation of a concept map; c) mechanisms and activities to share and reflect with the community, such as social software tools, dialogue, decisions, meetings, conferences. We will also rely on studies on the training of Language teachers Celani, (2001), professional teaching life cycle Huberman, (1989), the knowledge of Tardiff teachers; Raymond, (1997), in studies on autonomy Leffa, (2010); Freire, (1996); Benson, (2003) and on learning strategies Oxford, (1990; 1991). For its development, we used teachers' reports about their previous and current experiences of learning English, through questionnaires, focus groups and interviews. The results point to a diversity of elements in the learning environment, which were strongly influenced by people from personal contexts in the learning process, both in the teachers' past and in the present, as well as in formal and non-formal education, such as: games, music, films, series, use of audiovisual, Kindle printed books, videos, bars and encyclopedias, studying in libraries, separating syllables, interacting in Whatsapp groups, creating websites. We conclude that EPAs change throughout life and also during teaching when they are adapted, as it is not always possible to teach in the same way the teacher learned.

Keywords: Personal learning environment; Autonomous learning; Learning in teaching.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - As partes constituintes dos entornos pessoais de aprendizagem	29
Figura 2 - Mapa conceitual Entornos pessoais de Aprendizagem.....	60

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estratégias de aprendizagem	20
Quadro 2 - Ciclo de vida profissional docente	22
Quadro 3 - Modalidades de ensino dos participantes	31
Quadro 4 - Participantes da pesquisa.....	32
Quadro 5 - Recursos de aprendizagem e tipo de estratégia.....	56
Quadro 6 - Recursos de Aprendizagem dos Professores (no presente).....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Perfil dos participantes	34
---	----

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	14
1.1	Objetivos e questões de pesquisa	15
2	ARCABOUÇO TEÓRICO.....	16
2.1	Os Estudos acerca da Autonomia e da Auto-regulação	16
2.2	Formação de professores: o ciclo de vida profissional e os saberes docentes	19
2.3	As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).....	23
2.4	O conceito Entorno Pessoal de Aprendizagem	25
3	METODOLOGIA	30
3.1	Natureza da pesquisa	30
3.2	Contexto, participantes e instrumentos de coleta de dados	30
3.3	Procedimentos de análise dos dados	33
4	ANÁLISE DOS DADOS	34
4.1	Aprendizagem de Língua Inglesa em contextos formais e não formais.....	35
4.2	Aprendizagem de Língua inglesa por meio de jogos, filmes, músicas e séries	41
4.3	Aprendizagem de Língua Inglesa por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das Tecnologias Analógicas	45
4.4	Autoestudo.....	48
4.5	Aprendizagem de Língua inglesa por contato com familiares	49
4.6	Aprendizagem em docência	50
4.7	Entorno pessoal de aprendizagem dos professores	55
5.	CONCLUSÃO.....	62
	REFERÊNCIAS	64
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	69
	APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	71
	APÊNDICE C - ENTREVISTA 1.....	73
	APÊNDICE D - ENTREVISTA 2.....	74
	APÊNDICE E - ENTREVISTA 3	75
	ANEXO A - PADLET DA DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL	76

1 INTRODUÇÃO

A aprendizagem acompanha as pessoas ao longo de suas vidas. Desde as primeiras palavras, os primeiros passos até o último suspiro, ela se faz presente e se renova a cada fase da vida.

O conceito de aprendizagem de acordo com o dicionário Michaelis, consiste em um processo por meio do qual uma nova informação é incorporada á estrutura cognitiva do indivíduo, por se relacionar a um aspecto relevante dessa estrutura. Esse novo conteúdo poderá modificar aquele já existente, dando-lhe outros significados.

De acordo com essa informação, aprender vai além da descoberta de informações novas, é significar, modificar o já existente também de uma forma diferente pela qual foi aprendida no passado ou com pontos de vista distinto.

Os aspectos que fazem esses pontos de vista serem diferentes é a experiência e os entornos ou também ambientes que as pessoas estão inseridas quando aprendem e desta forma vão criando suas crenças também em relação á aprendizagem, pois dentro dos entornos em que chamaremos neste trabalho de EPAs, estão inseridas pessoas como familiares, amigos, colegas de trabalhos, escola, viagens assim como diversos recursos para aprender como ferramentas tecnológicas, outras mais analógicas há uma determinada era.

Desta forma, à medida em que os EPAs vão se modificando a aprendizagem vai também se ressignificando, muitas vezes sendo mais significativa.

Em um estudo realizado por Gil (2012) pelo qual a autora Paiva (2010) discute em um trabalho, a questão dos entornos pessoais de aprendizagem fortalecerem as habilidades comunicativas de um determinado grupo de estudantes de Língua castelhana. Foi constatado que os usos das TICs melhoram o processo de ensino e aprendizagem dessa referida língua.

Gratão (2006) também realizou um trabalho com alunos concluintes do curso de licenciatura em língua estrangeira da Universidade Federal do Rio Grande do norte, as possíveis crenças em relação ao que é aprender inglês para eles, futuros professores em formação.

A autora mostra alguns resultados em relação ao posicionamento da aprendizagem de língua inglesa deles e era possível perceber que eles possuíam crenças mais tradicionais de ensino de inglês, estavam presos na forma em que aprenderam no passado no ambiente escolar.

Assim, a presente pesquisa propõe realizar um estudo em relação aos EPAs de meus colegas de trabalho, professores da educação básica da rede municipal de ensino da Cidade de Votuporanga SP, em que será realizado um levantamento de diferentes abordagens de

aprendizagens pelas quais se fizeram/ se fazem presente em sua trajetória de vida desses professores.

Conhecer a forma como os docentes aprenderam e aprendem também em serviço se justifica, na medida em que o professor de línguas estrangeiras está em formação contínua e precisa estar sempre se atualizando para acompanhar as mudanças no mundo e ser capaz de proporcionar mudanças Leffa (2001).

Outro aspecto impulsionador para o desenvolvimento desta pesquisa foi meu interesse em compreender quais as estratégias são mais recorrentes e relevantes para esse grupo de professores. Assim, após ter sido aprovada no processo seletivo, a pesquisa a ser apresentada foi se delineando e se concretizando.

Diante disso, apresento, a seguir, os objetivos e questões deste trabalho.

1.1 Objetivos e questões de pesquisa

O objetivo geral da presente investigação é analisar as experiências prévias e as atuais de aprendizagem de inglês de professores da rede pública de Educação Básica, identificar as ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades envolvidas nesse processo e refletir sobre a forma como isso pode influenciar a prática docente. Como objetivos específicos visaremos: 1) Verificar se e/ou quais as tecnologias digitais e analógicas estão incluídas nas experiências desses professores; 2) Realizar um estudo sobre os saberes que os docentes mobilizam em sua prática cotidiana.

Partindo de tais objetivos, as questões que nortearão o desenvolvimento da pesquisa são:

1) Quais as experiências prévias e as atuais de aprendizagem de inglês dos professores que atuam na rede pública da Educação Básica? Quais as ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que utilizaram e utilizam?

2) De que forma tais experiências podem impactar a prática docente dos professores participantes?

Na próxima seção apresentamos os estudos que deram sustentação teórica para a essa pesquisa.

2 ARCABOUÇO TEÓRICO

Nesta seção, organizamos o trabalho nos seguintes eixos teóricos: 2.1 Os estudos acerca da autonomia e da auto-regulação, 2.2 Formação de professores, o ciclo de vida profissional e os saberes dos docentes e, por fim, 2.3 O conceito de Entorno Pessoal de Aprendizagem.

2.1 Os estudos acerca da autonomia e da auto-regulação

Os processos de aprendizagem são complexos e acompanham uma pessoa por toda a sua vida, pois aprender vai além do recebimento de informações e processamento dessas em uma determinada fase da vida. A troca de conhecimentos realizada na interação (VIGOTSKI, 2001) e práticas sociais são fundamentais na formação e construção de novos saberes. O aprendiz, junto a todos esses fatores, vai construindo hipóteses, pesquisando em diversas fontes e administrando os conteúdos, ambientes e o tempo de sua própria aprendizagem; este processo é nomeado de autonomia na aprendizagem.

Existem várias definições para autonomia. Segundo Holec (*apud* BENSON, 2001, p. 02), a autonomia pode ser definida como “a capacidade de encarregar para si a aprendizagem”, ou seja, de ter consciência do que realmente é importante para o próprio aprendizado e adotar técnicas, métodos próprios para conseguir aprender.

Essa capacidade de se encarregar do próprio aprender também é discutida por Leffa (2010), na medida em que ele define o termo como “[...] essencialmente uma questão de atitude em relação a aprendizagem. Um aprendiz autônomo é aquele que assumiu a responsabilidade por seu próprio aprendizado” (p., tradução nossa¹). Além disso, o autor reflete sobre como as pessoas não aprendem de forma linear: cada uma possui um tempo e técnicas com as quais melhor conseguem processar as informações e transformá-las em conhecimento. Em outras palavras, elas possuem o seu próprio jeito de aprender, para o qual utilizam ferramentas e estratégias para acessar as informações e os conteúdos. Assumir a responsabilidade pela própria aprendizagem significa saber quais estratégias utilizar para um bom desenvolvimento do aprender.

As primeiras pesquisas sobre estratégias de aprendizagem, realizadas por Rubin (1975), Skern (1974) e Frolich, Naiman, Stern e Todesco (1978), observaram que bons alunos tem um

¹No original: “[...] essentially a matter of attitude to learning. An autonomous learner is one who has undertaken the responsibility for his own learning”

desenvolvimento ativo com a aprendizagem de línguas e que eles estabelecem seus próprios objetivos de aprendizagem, além dos estabelecidos pelo docente.

No desenvolvimento de atividades, os estudantes considerados bem desenvolvidos na aprendizagem autônoma sabem fazer a escolha de quais estratégias de aprendizagem² utilizar. Então, primeiramente, ele identifica a tarefa a ser desenvolvida, decide sobre qual estratégia usar, verifica se a tarefa foi concluída e por último, autoavalia a sua aprendizagem (DICSON, 1994).

Dessa forma, a autonomia na aprendizagem é um processo que acompanha as pessoas durante toda a vida: sempre se aprende coisas novas e encontra-se diversas formas de aprender. Ribeiro (2003) afirma que a reflexão sobre a aprendizagem começa a se desenvolver por volta dos 11 ou 12 anos de idade e vai aprimorando-se com o passar dos anos.

Com as crianças, a aprendizagem não acontece de modo consciente. De acordo com Ribeiro (2003), durante a educação básica, é necessário simular situações pelas quais elas possam tentar encontrar uma forma mais fácil para a resolução de um exercício, por exemplo, oferecendo alguns caminhos. Com o passar dos anos, os estudantes começam a ter maior percepção em relação ao modo como aprendem melhor, por exemplo, para o exame de vestibular, há pessoas que preferem elaborar mapas mentais ou esquemas, a fim de reter melhor as informações, outros, por sua vez, elaboram perguntas e respostas ou assistem vídeos fazendo anotações ou não. Assim, os diversos caminhos para aprender vão se construindo ao longo do processo de ensino e aprendizagem e vão se (re)estruturando.

Quando o estudante já é adulto, e consegue fazer a autodeterminação de sua própria aprendizagem, é possível que ele encontre novas formas de resolução de problemas, em uma prática considerada por uma teoria denominada de Heutagogia, ou seja, teoria do aprendiz livre (HASE; KEYSON, 2000;2007 *apud* CASTAÑEDA; ADELL, 2010, p. 30). O termo se refere à capacidade do aprendiz de aprender sozinho, passando a ser o gestor de sua própria aprendizagem, criando esquemas e estratégias que possibilitem o que aprender e a forma como fazê-lo.

Além da autonomia, a auto-regulação é uma conduta também utilizada por pessoas proativas na aprendizagem como é definido por Boruchovitch e Ganda (2018, p. 06).

²A discussão em relação as estratégias de aprendizagem será melhor desenvolvida na subseção **2.2 Formação de professores, o ciclo de vida profissional e os saberes dos docentes**.

a auto-regulação pressupõe uma conduta consciente, autorreflexiva e proativa do indivíduo. O estudante autorregulado tem comportamentos, crenças pessoais, emoções, orientações motivacionais e formas de relacionamento interpessoal que favorecem um aprendizado de maior qualidade, ou seja, com maior domínio do conteúdo e rendimento acadêmico.

As autoras definem o termo auto-regulação e expõem algumas características de indivíduos que possuem uma independência no processo de aprendizagem. O conceito incorpora uma relação entre quatro dimensões na aprendizagem, são elas: cognitiva/metacognitiva, motivacional, emocional/afetiva e a social (BORUCHOVITCH, 2014; WOLTERS; BENZON, 2013; ZIMMERMAN; MOYLAN, 2009; ZIMMERMAN; SCHUNK, 2011). Na presente pesquisa, nos deteremos à dimensão cognitiva/metacognitiva, que consiste no estudo das estratégias de aprendizagem, ou seja, nos procedimentos utilizados pelo aprendiz para aprender um conteúdo ou para realizar uma atividade (BORUNCHOVITCH; BZUNECK, 2013).

Autonomia e auto-regulação são termos que se aproximam e se distanciam em alguns aspectos. Como aproximação, entende-se que se referem à aprendizagem, o aluno quando sabe aprender a aprender, ele possui a autorregulação no processo de aprendizagem, sua postura em relação aos outros e consigo mesmo, suas crenças. Esses são aspectos que complementam a aprendizagem autônoma.

Em relação ao distanciamento, a autonomia fora da aprendizagem é uma capacidade inata pela qual é suprimida pela institucionalidade (BENSON, 2013). Na Filosofia e Psicologia, autonomia e independência estão associadas à capacidade do indivíduo para agir como um membro responsável da sociedade. Autonomia implica responsabilidade e liberdade. Na política, campo em que denota controle externo, são direitos e não capacidades, como é visto o termo na Educação.

Dessa forma, Leffa (2010), em sua obra *Autonomia na Aprendizagem de Línguas*, discute o termo sob duas visões: uma educacional e a outra não em que não temos autonomia para fazermos o que queremos na sociedade pelo fato de vivermos dentro de um sistema de leis e condutas pelas quais requerem ordem para serem cumpridas.

Em relação a autonomia na educação e ser capaz de gerenciar o próprio aprender. Tais reflexões vão ao encontro do pensamento freiriano (FREIRE, 1996), segundo o qual o aprender vai se construindo ao longo de nossas vidas, acompanhando nossas experiências.

Assim, o processo de auto-regulação na docência significa um aprender infinito, o profissional aprende a mediar conhecimentos com seus educandos. A aprendizagem em serviço

depende, porém, frequentemente, da fase profissional do professor. Assim, na próxima seção, serão explanadas algumas reflexões sobre a formação dos professores juntamente com as fases e os conhecimentos dos docentes, ponderando, também, sobre o tempo de atuação na profissão.

2.2 Formação de professores: o ciclo de vida profissional e os saberes docentes

Os professores vivenciam ciclos de aprender e ensinar constantes e, assim, “ensino e aprendizagem são entendidos como inseparáveis e aprender pressupõe uma mudança no comportamento do aprendiz como resultado de interações em um contexto particular sobre objetos específicos com a participação de outros” (CELANI, 2001, p. 24).

Os aprendizes professores desenvolvem, durante seu percurso de construção do conhecimento antes e/ou durante sua formação acadêmica, estratégias de aprendizagem que, conforme Oxford e Scarella (1992, p. 359) podem ser definidas como “específicas ações, comportamentos, etapas ou técnicas de como começar a lidar com um idioma difícil- tarefa usada pelos alunos para aprimorar seu próprio aprender”.

As estratégias de aprendizagem, de acordo com o modelo de Oxford (1990), são divididas em diretas e indiretas. As diretas estão ligadas aos processos de estudos dos aprendizes, o modo que os aprendizes irão lidar diretamente com a língua-alvo e, as indiretas, estão relacionadas à gestão da aprendizagem pelo aprendiz.

Segue abaixo um quadro contendo as estratégias:

Quadro 1 - Estratégias de aprendizagem

Estratégias Diretas	Estratégias Indiretas
<p>Estratégia de Memória</p> <p>Armazena novas informações sobre a língua-alvo;</p>	<p>Estratégias Metacognitiva</p> <p>Ações que os aprendizes executam para coordenar o seu próprio aprendizado, através do planejamento, avaliação e controle. Ex: prestar atenção quando alguém está se comunicando, estabelecer metas, objetivos, auto avaliação, auto- monitoramento;</p>
<p>Estratégias Cognitivas</p> <p>O aprendiz a utiliza quando ele compreende e produz uma nova informação. Ex: praticar a língua através da repetição, praticar os sons da língua, fazer anotações, resumos sobre as novas informações adquiridas, assistir filmes, seriados, noticiários, ouvir músicas;</p>	<p>Estratégias Afetivas</p> <p>O aprendiz diminui sua ansiedade ouvindo música, respirando fundo, encorajando-se, criando afirmações positivas;</p>
<p>Estratégias de compensação</p> <p>Permite ao aluno utilizar a língua mesmo quando ele não tinha conhecimento suficiente. Ex: adivinhar o significado de um palavra desconhecida, usar pistas linguísticas como prefixos, utilizar mímicas, gestos, etc;</p>	<p>Estratégia Social</p> <p>O aprendiz aprende a língua através da interação e da colaboração com outros indivíduos, sejam eles aprendizes ou falantes da língua –alvo. Ex: fazer perguntas, pedir esclarecimentos, pedir correções, cooperar com os outros, praticar a língua-alvo com os outros e aprender a cultura da língua.</p>

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

Nota-se, a partir de Oxford (1991), que a aprendizagem está relacionada também ao aspecto interativo (estratégia social), fato também evidenciado por Celani (2001). No entanto, defendemos que há um outro fator diretamente relacionado ao aprender do professor que são suas crenças sobre a sua aprendizagem, de forma que isso pode se refletir mais tarde no modo como o professor aprende e ensina.

Definir o termo crenças é “um pouco complexo”, conforme Price (1969, p. 19 apud GARBUIO, 2006, p. 10) e Pajares (1992, p. 313), pelo fato de serem estudadas em várias áreas do conhecimento, além de receber distintos nomes nas diferentes áreas pelas quais é trabalhada.

Neste trabalho, não nos deteremos na análise das crenças, mas acreditamos que a compreensão desse fenômeno pode auxiliar-nos no olhar para os Entornos Pessoais de Aprendizagem dos professores. Assim, adotaremos a definição dada por Barcelos (2001, p. 73), segundo a qual as crenças são “opiniões e ideias que os alunos (professores) tem a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. A autora acrescenta, ainda, que as crenças advêm de experiências pessoais e podem ser inconsistentes e contraditórias.

Os autores Richards e Lockhart (1994) asseguram que as crenças estão ligadas às experiências vivenciadas por professores tanto no decorrer de sua carreira quanto no período anterior à sua formação docente. De acordo com os estudiosos, as crenças podem ser extraídas de: a) experiências enquanto aprendizes de uma língua; b) experiências com relação ao que proporciona melhores resultados; c) preferências estabelecidas na prática; d) fatores interligados à personalidade; e) princípios baseados na área de Educação ou pesquisas em outras áreas; f) princípios baseados em uma abordagem ou método.

Durante sua carreira, os professores vão construindo conhecimentos distintos, não somente relacionados aos conteúdos que ministram, como também ao “saber ser” e ao “saber fazer” em sala de aula Tardiff; Raymond, (1997, p. 4). O “saber ser” se relaciona à identidade do docente, às suas crenças, como mencionado anteriormente, aos conhecimentos adquiridos muito antes de sua formação pedagógica advindos da família e amigos. Já o “saber-fazer”, refere-se à prática de sala de aula que vai se construindo ao longo da carreira, que são os conhecimentos referentes à disciplina que leciona, o modo de liderança com as turmas, o relacionamento com os colegas de trabalho juntamente com as normas e legislação da própria unidade de ensino.

O “saber-fazer” também se relaciona à experiência, que, por sua vez, está diretamente ligada ao tempo de atuação docente, ou seja, conforme ficam mais experientes, a forma de perceber o conhecimento é diferente e isso influencia sua prática pedagógica. De acordo com Tardif e Raymond (1997, p. 2) “se o trabalho modifica o trabalhador e sua identidade, ele modifica também, com o passar do tempo, o seu saber trabalhar”.

Nessa perspectiva, é pertinente lançar o olhar para os estudos de Huberman (1989), sobre o ciclo de vida profissional dos professores, que evidenciam modificações que vão

ocorrendo nesses profissionais com o passar dos anos. De acordo com o autor, tais fases se dividem em:

Quadro 2 - Ciclo de vida profissional docente

Fase de exploração	Ocorre nos três primeiros anos da carreira, quando o profissional está se adequando ao ambiente de trabalho e experimentando vários papéis pelos quais melhor se adequa;
Fase da estabilização	Já é o pertencimento ao corpo profissional, já possui seu próprio modo de funcionamento assim como sua liberdade profissional e competência pedagógica;
Fase da diversificação	O professor busca novos estímulos, ideias, faz um balanço de sua prática até o momento, em alguns casos, há questionamentos em relação à própria profissão.
Fase da serenidade e distanciamento afetivo	Nos últimos anos de carreira, próximo à aposentadoria do professor, ele já se prepara para deixar seu posto e se preocupa mais consigo mesmo, não se importa tanto com questões relacionadas ao funcionamento do sistema de regras da unidade escolar e nem tampouco com a forma pela qual é visto pelos outros profissionais e educandos.

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

Ainda de acordo com Huberman (1989), as fases da diversificação e estabilização podem ocorrer concomitante, e não necessariamente uma seguida da outra. O autor defende, também, que há outros fatores influenciadores na vida profissional dos professores ao enfatizar que

há uma infinidade de fatores de natureza não naturalista (não fisiológica, não biológica, não psicológica) que necessariamente influem sobre o indivíduo ao longo da vida de tal modo que uma “sequência” de uma “fase” pode resultar simplesmente das expectativas sociais ou da organização do trabalho. Uma fase de exploração ou de estabilização por exemplo, teria pouco sentido na vida de uma dona de casa. Com efeito, e muitas vezes, a organização da vida profissional que cria, arbitrariamente, as condições de entrada, empenhamento e promoção que conferem significado a tais fases. (HUBERMAN, 1989, p. 21).

A perspectiva de autor deixa evidente a multiplicidade de fatores que influencia o desencadeamento das fases do ciclo profissional dos professores, fases que, segundo o autor, não fariam sentido em outras profissões, devido às mudanças que vão ocorrendo na forma de ensinar e de aprender com o passar dos anos, processos ligados diretamente ao cognitivo.

Vale destacar, ainda, que o ciclo profissional dos docentes se desenvolve de forma diferente para cada um, a depender do modo de vida, das experiências pelas quais viveu no trabalho, da personalidade e de seus conhecimentos que, por sua vez, são plurais e temporais, pois se “desenvolvem em dimensões indenitárias de socialização profissional e também de fases e mudanças” (TARDIFF; RAYMOND, 2000, p. 9).

Embora o presente estudo de caso não tenha o foco principal nas fases de desenvolvimento dos docentes, julgamos que tais reflexões poderão contribuir na análise dos Entornos Pessoais de Aprendizagem e das práticas docentes dos participantes, assim como das estratégias de aprendizagem que se fazem presentes em seus Entornos Pessoais de Aprendizagem

No próximo subcapítulo discutiremos sobre as tecnologias digitais de informações e comunicação (TDICs), uma vez que estão presentes na pesquisa.

2.3 As Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs)

Ao longo dos últimos anos, as tecnologias digitais da informação e comunicação, também conhecidas por TDICs, têm alterado nossas formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender. Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica.

As razões pelas quais as tecnologias e recursos digitais devem, cada vez mais, estar presentes no cotidiano das escolas, no entanto, não se esgotam aí.

É necessário promover a alfabetização e o letramento digital, tornando acessíveis as tecnologias e as informações que circulam nos meios digitais e oportunizando a inclusão digital. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais tanto de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades com objetos de aprendizagem variados – quanto de forma direcionada – tendo como fim o desenvolvimento de competências relacionadas ao próprio uso das tecnologias, recursos e linguagens digitais –, ou seja, para o desenvolvimento de competências de compreensão, uso e criação de TDICs em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5:

“Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.” (BNCC, 2018).

Nesse contexto, é preciso lembrar que incorporar as tecnologias digitais na educação não se trata de utilizá-las somente como meio ou suporte para promover aprendizagens ou despertar o interesse dos alunos, mas sim de utilizá-las com os alunos para que construam conhecimentos com e o uso dessas TDICs.

As Tecnologias de Informação e Comunicação (TDIC) permitem, hoje, ministrar uma aula de forma muito mais dinâmica, interativa e colaborativa do que no passado. Para tanto, exige-se repensar as práticas pedagógicas existentes, o que se mostra um desafio aos docentes na contemporaneidade: agregar às práticas de ensino e aprendizagem recursos disponíveis em TDICs.

Porém, temos que considerar que nem todos os ambientes escolares oferecem estrutura para que as TDICs sejam bem aproveitadas pelas pessoas que ali habitam.

Uma pesquisa realizada com alunos do primeiro ano de letras da universidade de São Paulo, grande maioria dos alunos relataram não terem utilizado ferramentas tecnológicas nas aulas de língua inglesa no ensino fundamental ou médio.

Percebe-se que até mesmo em um ambiente escolar bem estruturado tecnologicamente, pode não ser bem aproveitado para gerar conhecimentos. Pois se o professor reproduzir através

das tecnologias modelos tradicionais de ensino, sem nenhum posicionamento crítico, de nada servirá a tecnologia.

O problema da rede segundo Kenski, (2008) é “político e econômico. Falta de infraestrutura tecnológica, obstáculos econômicos ou institucionais ao acesso às redes, capacidade educacional e cultural limitada para usar a internet de maneira autônoma, desvantagem na produção do conteúdo comunicativo através das redes”. (KENSKI, 2008, p. 14).

Mesmo possuindo alguns obstáculos a serem superados, as TDICs quando utilizadas de forma crítica e consciente, promovem segundo (CASTELLS, 2015 *apud* MAYRINK; COSTA, 2017, p. 03). “Um maior interesse e participação dos aprendizes na medida em que a partir de informações às quais eles tem acesso na internet, torna-se possível uma reconstrução do conhecimento e a busca de um caminho para a formação do cidadão crítico”.

Ou seja, a gama de ferramentas tecnológicas são imensas e a utilização dessas com responsabilidade se faz necessário para que a construção do conhecimento ocorra como foi dito acima de forma consciente e crítica.

A seguir, nos debruçaremos nas discussões sobre o conceito “Entorno Pessoal de Aprendizagem”.

2.4 O conceito entorno pessoal de aprendizagem

O conceito de Entorno Pessoal de Aprendizagem (doravante EPA), em inglês *Personal Learning Environments* (PLE³), não é um termo novo. Ele surgiu pela primeira vez em uma citação num artigo de Olivier e Liber (2001) intitulado *Lifelong learning: The need for portable personal learning environment and support interoperability*, por meio do projeto *Northern Ireland Integrated Managed Learning Environment* (NIMLE) financiado pelo *Joint Information Systems Committee of Gran Bretanha* (JISC), como é discutido em (ADELL; CASTAÑEDA, 2013).

Os integrantes do projeto NIMLE defendiam a ideia de entornos voltados para o aluno e não os populares entornos virtuais de aprendizagem direcionados para a instituição, como era conhecida a ideia de PLE, no ano de 2004, em que a *JISC Anual Conference*, foi apresentado o projeto PLE, com essa definição mais técnica sem foco no aluno.

³ PLE (Ambiente Pessoal de Aprendizagem)

Desta forma, a JISC incluiu uma seção específica no congresso anual com o foco nos Entornos telemáticos centrados no aluno que nomearam como “*Personal Learning Environments (PLEs)*”, em português, Entornos pessoais de Aprendizagem (EPAs). Desse momento em diante, o termo foi utilizado oficialmente.

De acordo com Adell Segura e Castañeda Quintero (2013), há uma visão de EPAs com foco mais tecnológico, o qual é definido por Lubensky (2006) como “uma instalação individual para acessar, agregar e manipular os artefatos digitais de suas experiências de aprendizagem contínua” (LUBENSKY, 2006 *apud* ADELL; CASTAÑEDA, 2013, p. 54). Por outro lado, uma outra perspectiva enfatiza a função pedagógica. As duas visões, tanto a pedagógica quanto a tecnológica, têm em comum a palavra conhecimento. Ambas também utilizam técnicas, ferramentas, para acessar, compartilhar e criar conhecimentos (ADELL; CASTAÑEDA, 2013).

Não há uma teoria específica da aprendizagem e do ensino derivadas dos EPAs, ou mesmo uma pedagogia específica, mas há alguns princípios básicos que norteiam os entornos. São eles (ADELL; CASTAÑEDA, 2013):

- Conectivismo (SIEMENS, 2005);
- Teoria da complexidade (SUMARA; DAVIS, 2008)
- Aprendizagem Emergente (ADELL; CASTAÑEDA, 2012);
- Heutagogia- a teoria do aprendiz livre (HASE, 2009);
- Teoria Laan (CHATTI, 2013).

O **Conectivismo** é uma teoria da aprendizagem para a era digital, que mais impactou os últimos anos da educação on-line no uso das tecnologias da informação e comunicação na aprendizagem. De acordo com Siemens (2005 *apud* ADELL; CASTAÑEDA, 2013, p. ?) “a aprendizagem é como um estabelecimento de conexões dentro ou fora de nossa estrutura cognitiva”. Dessa forma, ela se relaciona com os EPAs no sentido de os conhecimentos múltiplos estarem conectados uns aos outros em uma grande rede de informações, em que os aprendizes pesquisam as informações para leitura, refletem e compartilham com os demais. Já a **Teoria da Complexidade** e da **Aprendizagem Emergente** foram criadas a partir da web 2.0. Ambas se interrelacionam uma vez que “a complexidade é uma forma de pensar acerca do mundo” (SNOWDEN; BOONE, 2007, p. 3), e a aprendizagem emergente surge em um contexto complexo da interação entre as pessoas pela qual os aprendizes se organizam e determinam o processo da aprendizagem e em alguma medida os destinos do aprender.

A **Heutagogia** (teoria do aprendiz livre) é um conceito estabelecido por Hase e Kenyon (2000) e envolve uma aprendizagem autodeterminada (*self determined*), com o objetivo reintegrar e superar a andragogia, que é a aprendizagem dos adultos, assim como a pedagogia é para as crianças. A Heutagogia requer a consciência do aprender a aprender em contextos formais e não formais. Por fim, a **Teoria Laan** (CHATTI, 2013), preconiza a aprendizagem como rede (*Learning as a Network*) e é a tentativa de construir uma teoria, cuja práxis seja a utilização dos EPAs.

O conceito de EPA vem se ampliando com o passar dos anos e com a utilização das novas tecnologias. Neste trabalho, nos basearemos no termo conforme proposto por Adell Segura e Castañeda Quintero (2013, p. 23, tradução nossa⁴), que o define como “um conjunto de ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que cada pessoa utiliza de forma assídua para aprender”. Os autores sustentam que ele envolve uma forma consciente de aprender, “o aprender a aprender”, e que o termo nasce de processos, experiências e estratégias que as pessoas põem em prática para aprender de acordo com as condições sociais e culturais, nas quais estão inseridas. Adell Segura e Castañeda Quintero (2010, p. 15, tradução nossa⁵) sustentam que,

Isso implica que hoje alguns desses processos, estratégias e experiências são novos e surgiram das mãos de novas tecnologias de informação e comunicação, mas também implica que é desejável que sejam usados com frequência e que sirvam para enriquecer a forma como as pessoas aprendem individualmente e com outros.

Ademais, os estudiosos postulam que os EPAs são constituídos por três partes, a saber:

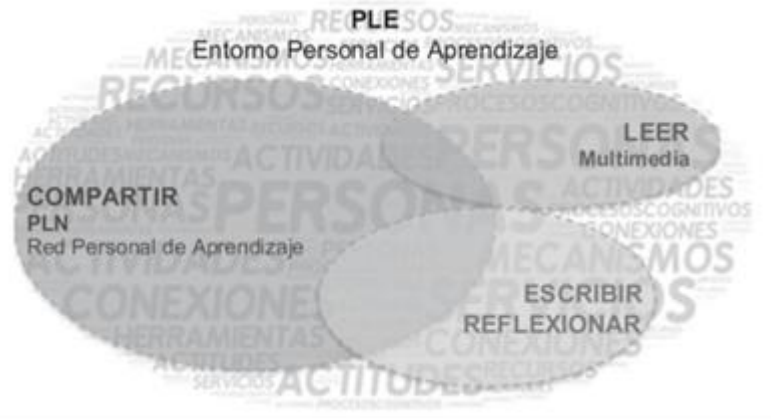
1) Ferramentas e estratégias de leitura: as fontes de informação com o qual eu concordo que me oferecem dita informação em forma de um objeto ou artefato (bibliotecas de mídia); 2) ferramentas e estratégias de reflexão: os entornos ou serviços nos que posso transformar a informação (lugares onde escrevo, comento, analizo, recio, publico), e 3) ferramentas e estratégias de relação: entornos onde me relaciono com outras pessoas de/ com quem aprendo (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 18, tradução e grifo nosso).

⁴ No original: “Eso implica que hoy algunos de esos procesos, estrategias y experiencias son nuevos, han surgido de la mano de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, pero implica también que es deseable que sean utilizados frecuentemente y que sirvan para enriquecer la manera en la que aprenden las personas tanto de forma individual como con otros”.

⁵ Ibid.

As ferramentas, estratégias e mecanismos descritos pelos autores são partes constitutivas de um EPA para leitura, reflexão ou compartilhamento e recreação. Na análise dos dados do presente trabalho devemos separar as partes constiuintes do EPAs dos professores em ferramentas, mecanismos e atividades para leitura, reflexão e interação. Assim, dependendo do uso que se decide fazer da ferramenta, esta fará parte de uma estratégia de aprendizagem ou de outra como é mostrado na FIG. 1.

Figura 1 - As partes constituintes dos entornos pessoais de aprendizagem



Fonte: Castañeda e Adell (2013, p. 16)

As ferramentas, mecanismos e atividades para leitura, reflexão e interação, podem ser, segundo os autores, as seguintes:

Ferramentas para a leitura/acessar a informação: boletins informativos, blogs, canais de vídeo, lista de RSS, etc.

Mecanismos: busca, curiosidade, iniciativa, etc.

Atividades: conferências, leitura, revisão de titulares, visionário de audiovisuais.

Ferramentas, mecanismos e atividades para reflexão:

Ferramentas: blogs, caderno de notas, canal de vídeo, site de publicação de apresentações visuais, página da web.

Mecanismos: sínteses, reflexão, organização, estruturação, etc.

Atividades: criação de um diário de trabalho, fazer um mapa conceitual, publicar um vídeo próprio, etc.

Ferramentas, mecanismos e atividades para interação:

Ferramentas: ferramentas de software social, seguimento da atividade em rede, sites de rede social. Em geral todas as ferramentas com uma rede social subjacente.

Mecanismos: assertividade, capacidade de consenso, diálogo, decisão, etc.

Atividades: encontros, reuniões, foros, discussões, congressos, etc. (CASTAÑEDA; ADELL, 2013, p. 16).

Partindo da definição dos autores, nesta pesquisa, e conforme já mencionado anteriormente, será feito um levantamento das ferramentas, mecanismos e atividades que os professores utilizavam/utilizam para aprender língua inglesa que podem ou não fazer partes destes que foram destacados pela autora e/ou fazer parte deste agrupamento feito por ela, sendo subdivididos como ferramentas, mecanismos e atividades para leitura, reflexão e interação.

Na próxima seção que se segue será exposta a metodologia da pesquisa, incluindo o modo como a análise dos dados foi organizada.

3 METODOLOGIA

Esta seção foi organizada de acordo com seguintes subitens: 3.1 Natureza da pesquisa; 3.2 Contexto, participantes e instrumentos de coleta de dados; 3.3 Procedimentos de análise de dados.

3.1 Natureza da pesquisa

A presente pesquisa é de abordagem qualitativa e quantitativa, pois “se utiliza de métodos qualitativos e quantitativos para a coleta de dados, de forma a oferecer melhor compreensão do fenômeno estudado” (PAIVA, 2019, p. 30). A pesquisa eleitoral é um exemplo de pesquisa qualitativa e quantitativa, pois combina levantamentos de opinião por meio de questionários, entrevistas ou grupos focais.

Em relação ao tipo, trata-se de um estudo de casos múltiplos, pois visa descrever, explicar e compreender um grupo específico de pessoas em uma dada realidade. Pesquisas dessa natureza são conduzidas “simultaneamente com vários indivíduos, várias instituições, que estão desenvolvendo um mesmo projeto” (MAZZOTTI, 2006, p. 640 apud CÓRDOVA, 2009, p. 39).

Em relação à natureza, trata-se de uma investigação aplicada, exploratória e descritiva pois “gera conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos, envolvendo verdades e interesses locais” (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 35). Ela também se preocupa em identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos, ou seja, explicando o porquê das coisas através dos resultados oferecidos”. (GEHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35 apud GIL, 2007, p. 43). Com este tipo de pesquisa pode ser construído um conhecimento aprofundando em relação ao problema, conforme os autores.

3.2 Contexto, participantes e instrumentos de coleta de dados

O contexto da pesquisa foram 8 professores efetivos de língua inglesa os quais lecionam na rede municipal de ensino localizada na cidade de Votuporanga, interior do Estado de São Paulo. Eles atuam nas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Ensino Fundamental II.

Os docentes participantes serão nomeados como P1, P2 e assim por diante, a fim de ser respeitado o anonimato.

Trata-se de um grupo diversificado de professores, como homens, mulheres de diferentes idades e experiências docente, em tempos diferentes. Eles atuam em esferas distintas da cidade, ou seja, tanto em áreas mais centrais como periféricas. É importante salientar, também, que alguns deles acumulam cargos em escolas estaduais e particulares, ampliando dessa forma, o seu repertório docente, com experiências diversas e, por sua vez, com horários menos flexíveis.

Cada participante atua em diferentes modalidades de ensino e escolas, a fim de preencher suas cargas horárias, como será mostrado no quadro abaixo:

Quadro 3 - Modalidades de ensino dos participantes

Participantes	Modalidades de Ensino
P1	Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Educação Infantil
P2	Ensino Fundamental I e Educação Infantil
P3	Ensino Fundamental I
P4	Ensino Fundamental I e Educação Infantil
P5	Educação Infantil
P6	Ensino Fundamental I e Educação Infantil (Obs.: A participante durante o processo de coleta de dados estava afastada do cargo de professor PEB II inglês para exercer a função de assessora pedagógica).
P7	Ensino Fundamental I
P8	Ensino Fundamental I

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

Os instrumentos utilizados para a coleta de dados foram os seguintes:

1. Grupo focal: realizado de forma online, por meio do Google Meet no início da coleta dos dados para fazer uma introdução da pesquisa.

2. Questionário semiestruturado: elaborado na forma on-line, a partir da ferramenta Google Forms com questões alternativas e dissertativas, relacionadas aos entornos pessoais de aprendizagem dos professores participantes, às experiências docentes e os métodos e as estratégias utilizadas em sala de aula;

3. Entrevistas: realizadas de modo presencial e/ou on-line por meio do Google Meet direcionado àqueles participantes pelos quais se encontravam impossibilitados de encontrar de se encontrar presencialmente com a pesquisadora; e individualmente, sem exibição de imagem, com gravador de voz e ausência de divulgação dos nomes. A primeira entrevista foi realizada após o questionário, segunda, no final da coleta, a fim de favorecer uma melhor triangulação dos dados. Uma terceira entrevista foi realizada de forma on-line com o uso do aplicativo WhatsApp.

Destaca-se que os dados deste estudo não puderam ser coletados com todos os participantes em todas as etapas, pois alguns não tinham a disponibilidade de participar de todas elas. Durante a realização do grupo focal, por exemplo, os únicos professores que puderam participar foram as P1 e P2. O último, por exemplo, estava em tratamento de saúde, motivo esse que o impediu de participar das demais etapas, P6 estava afastada do cargo de professora para assumir a coordenação da unidade de ensino pela qual trabalha, podendo participar, assim, do questionário e da primeira entrevista. Já o P3, por motivos pessoais, só pôde estar presente na coleta por meio do questionário e da primeira entrevista. No quadro 1, a seguir, sintetizamos as participações.

Quadro 4 - Participantes da pesquisa

PARTICIPANTE S	GRUP O FOCAL	QUESTIONÁRIO	ENTREVISTA 1	ENTREVISTA 2	ENTREVISTA 3
P1	X	X	X	X	X
P2	X				
P3		X	X		X
P4		X	X	X	X
P5		X	X	X	X
P6		X	X	X	X
P7		X	X		
P8		X	X	X	

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

Tal fato constituiu uma limitação da pesquisa. Por essa razão, nossa análise recaiu sobre os dados obtidos P1, P4, P5 e P6. Outro fator a ser considerado é em relação aos dados do grupo focal: como somente dois participantes puderam estar presentes, serão considerados apenas alguns aspectos mais relevantes dos dados obtidos de P1.

3.3 Procedimentos de análise dos dados

Os procedimentos de análise dos dados foram adotados de acordo com as características da abordagem da pesquisa. Tendo em vista que se trata de um estudo de caso múltiplos, e de uma pesquisa qualitativa, na qual se analisa, interpreta e se compreende o objeto pesquisado com os instrumentos utilizados.

Para o cotejo dos dados do grupo focal e do questionário, utilizamos critérios da análise de conteúdo, ou seja, seguindo as fases de pré análise, exploração do material, categorização ou codificação e tratamento dos resultados, inferências e interpretação (BARDIN, 2011).

Assim, as etapas da análise seguiram os seguintes passos: primeiramente, foi feita a organização dos conteúdos, a codificação (análise do tema), categorização (estudo das palavras do texto e do discurso), construção de frases, construção de uma rede semântica que evidencia uma dinâmica intermediária entre o social e a gramática e, por último, a análise considerando a produção social do texto como constitutiva de seu próprio sentido.

A partir disso, para esta etapa da pesquisa, organizamos os dados nas seguintes subseções: 4.1) Aprendizagem de Língua inglesa em contextos formais e não formais; 4.2) Aprendizagem de Língua inglesa por meio de jogos, filmes, séries e músicas; 4.3) Aprendizagem de Língua inglesa por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e tecnologias analógicas; 4.4) Autoestudo; 4.5) Aprendizagem de Língua inglesa por contato com familiares; 4.6) Aprendizagem em docência; 4.7) Entorno Pessoal de Aprendizagem dos professores. A análise dos EPAs foi subdividida em ferramentas, atividades, mecanismos e Estratégias de Aprendizagem dos Entorno Pessoal de Aprendizagem dos Professores.

Após ter completado a análise, concluiremos o trabalho levando em consideração os dados em relação à: 1) Experiência Docente x Ciclo de vida profissional; 2) Aprendizagem em docência; 3) os Entornos Pessoais de Aprendizagem. Essas três temáticas possuem um elemento em comum: a aprendizagem, que acompanha os profissionais durante toda a sua vida, desde antes de sua formação, bem como por toda a sua carreira até a atualidade. Os professores vão construindo novas formas de aprendizagem, ou seja, s que podem ir mudando (ou não) durante a docência até os dias mais recentes, no período de coleta de dados desta pesquisa.

Acreditamos que a experiência em sala de sala pode levar os docentes a buscar novas formas de aprendizagem, que vão sendo reconstruídas por eles para que possam contribuir não só para seu próprio aprendizado como também para o de seus educandos.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Conforme mencionamos anteriormente, para a discussão dos dados nesta etapa da pesquisa, organizamos a seção da seguinte forma: 4.1) Aprendizagem de Língua inglesa em contextos formais e não formais; 4.2) Aprendizagem de Língua inglesa por meio de jogos, filmes, séries e músicas 4.3) Aprendizagem de Língua inglesa por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e Tecnologias analógicas; 4.4) Autoestudo 4.5) Aprendizagem de Língua inglesa por contato com familiares; 4.6) Aprendizagem em docência; 4.7) Entorno Pessoal de Aprendizagem dos professores;

Conforme mencionamos, os participantes das análises desta investigação foram oito professores, sendo dois homens e seis mulheres atuantes no ensino Fundamental II, Fundamental I, Educação Infantil e em escolas municipais da cidade de Votuporanga, interior paulista. Na TAB. 2, a seguir, sintetizamos algumas informações sobre eles.

Tabela 1 - Perfil dos participantes

Participantes	Idade	Experiência docente	Nível de ensino
P1	37 anos	15 anos	EFI; EFII; EI
P2	49 anos	15 anos	EFI; EI
P3	42 anos	24 anos	EFI;
P4	38 anos	11 anos	EFI; EFII; EI; Escola de Idiomas;
P5	44 anos	18 anos	EI;
P6	37 anos	15 anos	EFI; EFII; EI; Escola de Idiomas;
P7	35 anos	12 anos	EFI; EFII
P8	52 anos	12 anos	EFI;

Fonte: Próprio autor (2024).

Para a análise do primeiro grupo focal somente duas professoras tiveram a disponibilidade de participar, a saber, P1 e P2. Apesar do convite ter sido oferecido a todos os oito participantes, muitos não possuíam disponibilidade de horários por conta de vários motivos, incluindo jornada de trabalho, acúmulo de cargos e motivos pessoais. Em relação ao questionário, somente a P2 não pôde participar, em decorrência de um tratamento de saúde que está realizando.

A seguir, serão apresentados os dados obtidos sobre a aprendizagem de Língua Inglesa em contextos formais e não formais.

4.1 Aprendizagem de Língua Inglesa em contextos formais e não formais

A partir dos dados obtidos do questionário e entrevistas um, dois e três, notamos que a referência ao ensino formal foi o único elemento presente em todas as respostas, na medida em que todos os participantes tiveram a experiência de aprender língua inglesa antes de sua formação inicial. Sobre isso, destacamos que P1, P2, P3, P5 e P6 informaram terem aprendido em escolas regulares de educação básica e P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P8 em escolas de idiomas. Foi interessante observar que alguns professores (P4, P7 e P8) afirmaram que não aprenderam inglês em escolas regulares, mas somente em escolas de idiomas. Tais professores não deram detalhes em relação a essa afirmação, mas inferimos que a aprendizagem na escola não foi tão determinante como aquela em escolas de idiomas.

Há vários trabalhos relacionados a esta crença em que se aprende inglês de forma mais efetiva em escolas de idiomas como, por exemplo, o de Ferraz (2011), em que ele desenvolve uma pesquisa com estudantes de uma certa Escola Técnica Estadual (ETEC) e uma Faculdade de Tecnologia do Estado de São Paulo (FATEC) em que ambos os alunos responderam ter aprendido inglês em escolas de idiomas e que a escola pública é muito repetitiva e visa mais o ensino da tradução.

De certo modo, julgamentos assim ocorrem primeiramente pelo sentido pejorativo em que as pessoas possuem em relação ao setor público (APPLE, 2005 apud FERRAZ, 2011), também o ensino de inglês atrelado às leis de mercado como também há alguns anos antes da existência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Língua Estrangeira, enfatizavam o ensino de leitura e tradução, a habilidade oral da língua adicional não era muito desenvolvida, vindo a ser melhor frisada nas escolas de idiomas em que era possível uma maior autonomia em desenvolver outros materiais didáticos.

Por esses fatos anteriormente comentados, justifica-se o prestígio que a escola de idiomas representava para eles. Outro fato interessante é que em escolas regulares de Educação Básica, a aprendizagem deles ocorreu já no Ensino Fundamental II, pois ainda não era oferecido língua inglesa no Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Essa possibilidade passou a existir apenas em 2010 em uma certa escola de Ensino Fundamental I e II do município de Votuporanga, em 2015, para as demais escolas de Ensino Fundamental I e, em 2014, para a Educação Infantil, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394 (BRASIL, 1996).

Observamos, ainda, que os relatos obtidos da entrevista um em relação à aprendizagem formal na escola apontam para o uso predominante de abordagens tradicionais de ensino, como lista de verbos para decorar, tradução de textos, por exemplo, explicitam P3, P5 e P6:

P3: Antes era muito auditivo e gramatical. Hoje é bem mais comunicativo.⁶

P5: Hoje há opções mais eficientes e atraentes para aprender idiomas, como uso do lúdico;⁷

P6: Hoje existem recursos tecnológicos diferentes, como aplicativos, programas, sites e material digital disponível que não havia quando eu aprendi.⁸

Em relação às escolas de idiomas, alguns relataram ter sido um ensino com a presença de um livro didático ou apostila e/ou de recursos audiovisuais, conforme apontado por P4 e P1.

P4: você tem que seguir um livro à risca, isso acontece em escolas de idiomas.⁹

P1:[...] quando eu aprendi já na escola de inglês no CCAA, comecei com nove, aí já era o método audiovisual.¹⁰

A menção de aprendizagem formal na escola de Educação Básica foi recorrente nos dados obtidos a partir dos quatro instrumentos de coleta de dados: grupo focal, questionário e entrevistas, sendo apontada como aquela que promove um ensino tradicional, sem recursos audiovisuais e com o foco na leitura e na escrita da língua inglesa como a estratégia de decorar listas de verbos, vistos por P4, P5 como um ensino maçante.

Já em escolas de idiomas, nas quais foi comumente destacada a existência de recursos audiovisuais, o ensino é indicado como mais interessante e atrativo e com foco no desenvolvimento de habilidades como a fala e a compreensão oral, as quais não eram muito presentes na escola regular.

Tal fenômeno ocorria pelos fatos já mencionados anteriormente relacionados ao ensino público e com o passar dos anos, após formados, cinco dos sete professores informaram terem participado de cursos de formação continuada (P1, P3, P4, P5 e P8) e de pós-graduação na área (P1, P3 e P4).

Esses professores, com exceção de P8, informaram, conforme dados obtidos nos quatro instrumentos de coleta dos dados, realizar cursos de formação continuada, conforme surgem

⁶ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P3, 2024)

⁷ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P5, 2024)

⁸ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P6, 2024)

⁹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2024)

¹⁰ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2024)

esses são ofertados pela Prefeitura Municipal da cidade. Já P8, na primeira entrevista, relatou estar com menos tempo para realizar os estudos, pois sua carga horária aumentou esse ano, conforme ilustramos com o excerto a seguir.

“P8: Hoje eu estudo bem menos do que eu estudava. Minha carga hoje é um pouco maior do que eu tinha há dois anos atrás.”¹¹

Em relação aos cursos de pós-graduação na área, a recorrência é menor, pois exige mais tempo disponível para realizá-los e recursos financeiros também. P1 e P4, por exemplo, realizaram especializações quando foram para o exterior e P3 não informou detalhes sobre os cursos.

Apesar de os professores continuarem seus estudos ao longo de sua carreira, a participação em cursos formais é menos frequente em razão da grande carga horária dos professores. Dessa forma, eles vão aprimorando seus conhecimentos dentro de suas possibilidades, seja participando de cursos formais ou a partir de outros recursos, como veremos adiante.

Em relação à aprendizagem de Língua inglesa por meio de contextos não formais, foram destacadas experiências pessoais como em um ambiente de imersão e a interação com pessoa nativa ou fluente. Segundos participantes, foram momentos muito positivos e de muito aprendizado em relação às culturas dos povos dos países que visitaram e também por terem tido a oportunidade de colocar em prática seus conhecimentos linguísticos na modalidade oral, como podemos verificar nos excertos a seguir.

P1: [...] eu realizava alguns passeios para conhecer mais sobre a cultura local e praticar o idioma¹²

P4: Tive a oportunidade de colocar em prática o que havia aprendido até então e melhorar o que já sabia.¹³

P4 afirmou ter atuado como Au Pair nos EUA durante um ano e meio. Nesse período, ela realizou alguns cursos.

P4: O primeiro curso que eu fiz foi um curso de comunicação oral. Eu fiz, eu fui para os Estados Unidos, fiquei ali nos subúrbios de perto de Boston. É perto do subúrbio que eu morava, de uma cidadezinha que eu morava. Então

¹¹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P8, 2023)

¹² APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

¹³ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

eu tinha ali pessoas de vários lugares do é do mundo, né? Tinha um cara da República Dominicana, tinha chinês, tinha brasileiro, e ali eu percebi que cada um tinha uma dificuldade eu não diria com o sotaque, mas com a própria pronúncia.¹⁴

P4: O outro curso que eu fiz depois de gramática avançada era uma senhora também. Mas nós tínhamos um livro para seguir.¹⁵

P1 fez um curso TESOL (Teaching English to Speaking of other Languages), no Canadá, em 2018. Ela relatou que ela tinha cinco horas para interagir com colegas imigrantes de sua turma sendo seis japoneses, uma egípcia, além da professora canadense com um sotaque mais “britanizado” segundo ela. O curso mencionado pela participante foi realizado de forma on-line. Ela relatou ainda que o curso TESOL abordou cada um dos "eixos" do ensino (leitura, escrita, oralidade, aspectos linguísticos e multiculturalidade), o que favoreceu muito a construção de relações entre tudo o que ela aprendeu no curso e tudo que ela vivencia na prática em sala de aula. Assim, consideramos que a interação e a construção dessa rede de conhecimentos vão ao encontro da teoria do Conectivismo (SIEMENS, 2005) e à aprendizagem emergente (ADELL; CASTAÑEDA, 2012) na construção de diferentes entornos de aprendizagem.

P3 realizou uma viagem para a Inglaterra na cidade de Londres e cursou algumas disciplinas como descreve a seguir.

P3: Tínhamos aulas com vários professores ao longo da semana de algumas disciplinas diversas, sobre cultura da língua, sobre a língua, sobre literatura, etc. Aulas eram muitas vezes expositivas e também fazíamos pequenos grupos e tínhamos de apresentar algo que era proposto pelos professores na hora na sala de aula. Éramos um grupo muito heterogêneo. Pessoas de diversos países: Brasil somente eu, França, Índia, Paquistão, China, Polônia e outros que não me recordo agora.¹⁶

P6 também realizou cursos em suas viagens para o exterior, como relata a seguir.

P6: Para mim foi uma experiência única, assim encantadora, tanto que eu fui é duas vezes. Gostei bastante. Da primeira vez que eu fui, resolvi me organizar para fazer a segunda viagem. Na primeira viagem, eu fiquei em Nova Iorque, morei em Nova Iorque, morei no Brooklyn por dois meses. É, eu comprei um curso intensivo, então eu tinha aulas o dia todo.¹⁷

¹⁴ APÊNDICE D- ENTREVISTA 2 (P4, 2024)

¹⁵ APÊNDICE D- ENTREVISTA 2 (P4, 2024)

¹⁶ APÊNDICE D- ENTREVISTA 2 (P3, 2024)

¹⁷ APÊNDICE D- ENTREVISTA 2 (P6, 2024)

P2 não esteve em contexto de imersão, porém, vivenciou uma situação, na qual ela interagiu com nativos de países de língua inglesa. Na primeira vez, ela relatou que foi “pega de surpresa”, quando apareceu um norte-americano na escola de idiomas, na qual ela trabalhava, pedindo informações e ela precisou colocar em prática seus conhecimentos da língua-alvo. Na segunda vez, ela afirma que foi por telefone, quando ela dialogou com uma aluna nativa de Au Pair dos Estados Unidos.

Dos participantes descritos anteriormente, que vivenciaram a situação de imersão, três mencionam de aspectos negativos que tiveram. P3 disse relata que como sempre trabalhou em escolas particulares, o tradicionalismo e o material apostilado eram sempre o principal a ser seguido e, muitas vezes, não tinha abertura para compartilhar um pouco sobre seu conhecimento adquirido durante sua imersão. Também P4 afirma que o curso que frequentou no exterior sobre gramática era muito tradicional e engessado, sempre havia a presença de um livro nas aulas e não tinha nada de inovador. P7, em consonância, relatou que os programas que frequentou fora do país eram muito longos e intensivos, ministrados até mesmo aos sábados, aspectos que foram prejudiciais, segundo a participante, de conhecer a cidade, os pontos turísticos, interagir com mais pessoas, aspectos esses que julga muito importantes quando se está inserido em uma cultura diferente da sua.

Os aspectos positivos em relação à experiência de imersão foram, primeiramente, em relação à vivência que os professores tiveram com pessoas de culturas diferentes, não somente do país ao qual foram. Por exemplo, P1 teve contato com uma egípcia e uma japonesa e isso, segundo o participante, foi muito enriquecedor. P4 afirma ter aprendido coisas em seus cursos que nunca tinha aprendido, como por exemplo pequenos detalhes relacionados à fala e à cultura. P4 relatou, também, que sempre tenta ensinar algumas coisas para os seus alunos sobre a experiência que teve fora do país.

Dessa forma, estar inserido em um contexto de imersão, seja por meio de intercâmbios presenciais, cursos on-line, pode auxiliar para se conseguir um bom desenvolvimento dos conhecimentos em língua inglesa, uma vez que ocorre o contato com a cultura e que fica evidente sua estreita relação com o pensamento e a língua (TAVARES, 2002 apud HYMES 1964; HUDSON 1980). Outro aspecto interessante a se considerar nessa perspectiva, é que o indivíduo descobre que a língua constitui o indivíduo, ela não somente é um mero instrumento para que a comunicação ocorra (SILVA, 2018 apud MEY, 1998).

A seguir, apresentamos dois quadros contendo de forma sintética, os aspectos relevantes em relação à aprendizagem dos professores no contexto formal e não formal e que nos darão sustentação para as próximas reflexões nesta seção.

Além da aprendizagem em contextos formais e não formais notamos a presença de aprendizagem por meio de diferentes recursos nos relatos dos professores. Sendo assim, as próximas seções serão dedicadas a essa discussão.

4.2 Aprendizagem de Língua inglesa por meio de jogos, filmes, músicas e séries

Os jogos são recursos que possibilitam o desenvolvimento de diferentes habilidades como no desenvolvimento da leitura, da conversação, além de poderem contribuir na formação de cidadãos mais críticos, autônomos, cooperativos (NEVES et al., 2013). Além disso, “os bons videogames incorporam bons princípios de aprendizagem (GEE, 2003; 2004).

Esse recurso para a aprendizagem de inglês foi mencionado por três professores, P1, P5 e P6, em uma questão de múltipla escolha do questionário. As docentes os indicaram como forma de aprendizagem tanto no passado como no presente, porém, com algumas diferenças em relação ao tipo de jogo que era oferecido a elas: no passado, os jogos utilizados, em sua maioria, eram de tabuleiro, memória, ou seja, ainda que válidos, trata-se de modelos mais tradicionalmente conhecidos. Já no presente, com a presença dos jogos digitais, o interesse se altera um pouco, como é possível inferir a partir dos excertos:

P1: Minha infância como um todo foi permeada de muita brincadeira, aventura e arte. Me recordo de sempre brincar na rua, com primos, no clube ou me aventurar em algum rio para pescar com meu pai. Aos 9, iniciei as aulas de inglês no CCAA e foi lá que os primeiros jogos apareceram. Numa das etapas da metodologia, havia uma brincadeira de memorização das cenas apresentadas na lição. Me lembro de ser sempre um momento de muita diversão e risada.¹⁸

P5: Quando eu fiz curso de inglês, a minha professora dava também jogo da forca e na faculdade também. Ajudou na memorização, ampliar o vocabulário, porque quando a gente aprende se divertindo não tem aquela tensão, né?¹⁹

P6: Na época que eu fiz aulas de inglês, eu não tive contato com os jogos digitais, foi tudo por tabuleiro. E, tinha bastante música envolvida. Lembro direitinho da professora chegando com um rádio e colocando o CD para gente preencher lacuna ou para gente anotar as palavras que a gente conseguiu. E isso fez com que eu me interessasse e gostasse, óbvio, né? Estudasse cada vez mais e acredito que para o meu aprendizado foi fundamental.²⁰

De acordo com os excertos anteriores, todos os participantes tiveram vivência de jogos no aprendizado de língua inglesa no passado. Ele teve início na escola de idiomas e eram jogos mais tradicionais como forca, memória, cartas e tabuleiro. Os docentes consideram que a aprendizagem dessa forma é mais significativa e melhor desenvolvida quando há a presença do lúdico, o participante P5, por exemplo, considera que hoje há mais opções muito mais atraentes para aprender idiomas a partir do “uso do lúdico”.

¹⁸ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P1, 2024)

¹⁹ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P5, 2024)

²⁰ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P6, 2024)

De acordo com (MORAN, 2015) os jogos proporcionam uma aprendizagem mais ativa e desafiadora para os aprendizes. Quando bem aplicados e planejados, os jogos educacionais favorecem o desenvolvimento de habilidades de maneira agradável e divertida (NEVES et al. 2018). Ademais, eles consistem, também, em ferramentas, fontes de informação que auxiliam na construção de conhecimentos (ADELL; CASTAÑEDA, 2013).

Os três docentes que mencionaram os jogos, demonstraram bastante familiaridade com tais recursos, algo que não foi constatado com os demais participantes em nenhum dos dados obtidos por meio dos outros instrumentos.

Um aspecto notado com esses três docentes foi que eles gostam do lúdico, independentemente de ser jogo digital ou não. Eles se sentem familiarizados com a brincadeira, que é algo que não foi utilizado com pouca frequência com práticas de ensino durante a educação formal no passado delas, mas que elas gostam de usufruir ainda no presente para a própria aprendizagem e também em suas práticas docente.

P5: O que a gente aprendia na escola era muito maçante. O que eu aprendi nas aulas com a minha professora particular de inglês e o que eu aprendi na faculdade, foram muito mais divertidas, mais motivadoras. Eu posso dizer que sim, que sempre que eu encontro alguma brincadeira, alguma coisa, eu adapto para minha sala de aula.²¹

P1: Quando eu estive em sala como aprendiz não tinha metodologias ativas ainda. Hoje, como professora, ofereço possibilidades de jogos em inglês para os alunos, sem ser apenas digital, mas também físicos, como tabuleiros, cartas de colecionar, jogos de papel, etc.²²

P6: Quanto aos não digitais é eles.... eles contribuem bastante para a prática da sala de aula. O que acontece é que, muitas vezes, como a criança ou os adolescentes, eles estão muito. Inseridos na no mundo digital, no mundo tecnológico, é difícil ele se concentrarem e prestarem atenção, focarem no que está sendo ensinado. É o que não acontece com os jogos feitos de tabuleiro, por exemplo, que ou brincadeiras, né? De contação de histórias é, eu levava o violão para tocar na sala com as crianças, então isso era uma parte boa.²³

A partir dos excertos acima, fica claro que as professoras se sentem bem ao aprender inglês com a presença do lúdico e para suas práticas em sala de aula também gostam de utilizar jogos, brincadeiras. P6 destaca que, como as crianças e os jovens estão cada vez mais inseridos no mundo digital, pode ser que eles não se interessem tanto pelos jogos mais tradicionais, porém, ela usufrui das brincadeiras da forma que lhe parece mais proveitoso.

²¹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

²² APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

²³ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P6, 2024)

O lúdico é motivador, e é possível simular situações de um jogo a partir também da gamificação (KAPP, 2012). “Gamificação é usar mecânicas, estéticas e jogos baseados em jogos, pensando em envolver as pessoas, motivar a ação, promover a aprendizagem, e resolver problemas” (KAPP, 2012, p. 17, tradução nossa). Discussões sobre gamificação não serão ampliadas neste trabalho. Como encontramos alguns dados relacionados aos jogos, achamos pertinente falarmos rapidamente do tema, mas sem aprofundar.

Foi possível perceber, com esta análise, que as docentes não tiveram vivência do lúdico na escola, foi algo que elas tiveram contato na escola de idiomas e/ou na faculdade, como o caso de P5. Foi algo que favoreceu a aprendizagem delas, tanto que elas usufruem de suas experiências positivas que tiveram do lúdico e dos jogos em suas práticas em sala de aula.

Também os filmes e as músicas constituem insumos didático-pedagógicos que podem ser utilizados como estratégia cognitiva. Eles foram utilizados na aprendizagem de língua inglesa dos professores no passado e ainda continuam a ser no presente. Tal fato foi evidenciado nos dados de quatro professoras: P1, P4, P5 e P6, conforme ilustramos a seguir.

P1: Para refletir sobre meu aprendizado, eu tento utilizar como termômetro a capacidade de consumir e compreender entretenimento em Inglês (músicas, séries, podcasts, filmes, etc.)²⁴

P4: Assistio filmes em inglês sem legenda, to sempre ouvindo música no tempo que a gente tem, no carro dirigindo.²⁵

P5: Uma música que a gente pega [escuta], a gente tem palavras novas, assistindo filmes também.²⁶

P6: [gosto de...] ouvir rádios internacionais de fora do Brasil.²⁷

É possível perceber, que se trata de uma forma de aprendizagem bastante utilizada, pelo fato de ser algo que faz parte do dia a dia das participantes e que lhes dá prazer, ou seja, mobiliza-se a partir de seu uso questões da afetividade, da emoção na ação (ARAGÃO, 2023). O dado retirado da entrevista um a seguir, ilustra tal reflexão.

“P1: Adoro assistir desenho animado em inglês sem legendas.”²⁸

²⁴ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

²⁵ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

²⁶ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

²⁷ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

²⁸ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P1, 2023)

Notamos que tal recurso, no passado, já era utilizado em algumas escolas de idiomas na qual P1 estudou, como fica evidente no excerto a seguir.

“P1: [...] e quando aprendi já na escola de inglês no CCAA, comecei com 9, aí já era método audiovisual.”²⁹

Já P4 relatou que tanto sua mãe quanto sua avó eram professoras de língua portuguesa e inglesa e, por essa razão, sempre havia fitas cassetes em casa e ela as utilizava para aprender inglês.

“P4: Eu tinha influência da minha mãe e da minha avó que eram professoras de português e inglês. Elas eram mais voltadas para o português, mas eu tinha livros, acesso a fita cassete né, material de inglês e eu sempre me interessei.”³⁰

Notamos que aprender com filmes e músicas é uma forma que foi utilizada tanto no passado quanto nos dias atuais, pois as docentes ainda continuam aprendendo por meio de tais recursos até o momento da entrevista. Com o surgimento dos recursos digitais, essa forma de aprendizagem se tornou mais acessível do que antigamente.

Assim como os filmes, também os seriados possibilitam o a aprendizagem da língua-alvo e é uma estratégia cognitiva. No entanto, apenas P7 afirmou aprender Língua Inglesa por meio de tal recurso, conforme ilustramos no excerto.

“P7: Eu gosto muito de assistir série né, então eu sempre fico ligada.”³¹

A docente, no passado, não utilizava filmes para aprender inglês, nem na educação formal e nem de forma informal. Apesar de ela ter estudado em escolas de idiomas, assim como outros participantes, esse recurso não foi mencionado por ela.

Também as músicas podem ser utilizadas como estratégia cognitiva e afetiva para a aprendizagem de uma língua estrangeira (OXFORD, 1990) e são excelentes materiais didáticos para os aprendizes, motivando-os e despertando seu interesse na aprendizagem de língua

²⁹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

³⁰ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

³¹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P7, 2023)

inglesa, podendo, ainda, colocar os aprendizes em contato com situações reais de uso da língua (TERENZI; AUGUSTO-NAVARRO, 2006).

A música como recurso de aprendizagem foi mencionada pelas professoras P1, P4, P5 e P6. De acordo com elas, tanto no passado como no presente, elas fazem uso de músicas para aprender inglês, conforme exemplificamos com o excerto de P4.

“P4: to sempre ouvindo música no tempo que a gente tem, no carro, dirigindo, então ouvindo aquela música você percebe uma estrutura, percebe uma palavra nova.”³²

Essa subcategoria foi bastante mencionada pelos participantes no questionário e na coleta por meio da entrevista um. Porém, P4 foi a que mais deu ênfase a esse recurso, pois, de acordo com ela, a música constitui uma boa estratégia para ser utilizada. Isso se justifica, na medida em que ela pode ser vista como uma fonte de performance, de construção e/ou escuta como é discutido por (SEKEFF, 2002).

A próxima seção contemplará os dados que foram encontrados sobre a categoria de análise: Aprendizagem de Língua inglesa por meio das Tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e das analógicas, assim como as teorias que permeiam sobre essa categoria.

4.3 Aprendizagem de Língua Inglesa por meio das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e das tecnologias analógicas

As tecnologias digitais estão muito presentes ao longo da aprendizagem dos professores na atualidade. Foram várias as ferramentas mencionadas, tais como como redes sociais, Google, grupos de WhatsApp, Youtube, outros vídeos, podcasts, recursos audiovisuais e a ferramenta de leitura *kindle*, aplicativos. Além de constituírem como estratégias sociais, os jogos digitais “são fontes de informações de exemplos que ajudam no avanço dos conhecimentos e na aprendizagem ampla de múltiplos conteúdos” (KENSKI, 2005, p. 2). Paiva (2017) discute a eficácia de aplicativos para a aprendizagem de língua inglesa, em que o uso de celulares ajuda a melhorar a aprendizagem de línguas e também deixa o ambiente mais atraente, motivador e interessante.

³² APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

Percebe-se, com os dados obtidos, que os professores utilizam mais esses recursos no momento presente, embora eles tenham aprendido no passado com o método tradicional no contexto formal. P3 e P7, por exemplo, comparam a forma de aprender inglês atual com a do passado. P8 afirma que o ensino mudou da época quando aprendeu na escola regular até os dias de hoje. Tais evidências encontram-se ilustradas a seguir nos dados retirados da entrevista um.

P3: Antes era muito auditivo e gramatical.³³

P7: Hoje existem recursos tecnológicos diferentes, como aplicativos, programas, sites e material digital disponível que não havia quando eu aprendi.³⁴

P8: O método mudou.³⁵

Embora os participantes lancem mão de algumas TDICs para a aprendizagem de Língua Inglesa, eles continuam aprimorando seus estudos por meio do ensino formal, participando de cursos de especialização e daqueles oferecidos pela Prefeitura. Com o advento das TDIC, eles foram se adaptando às mudanças e aos novos formatos de aprendizagem, como foi observado em dados de P8, P7 e P6, que também ampliam seus conhecimentos de inglês por meio do ensino formal.

“P8: Sempre que surge curso, eu faço”.³⁶

P7: Faço cursos de formação ofertados pela prefeitura.³⁷

P3: Cursos de pós-graduação na área.”³⁸

Dessa forma, os dados obtidos em relação à aprendizagem dos professores de língua inglesa por meio das novas tecnologias condizem com algumas teorias atreladas aos entornos como a Teoria Laan (CHATTI, 2013), segundo a qual a aprendizagem é uma rede que vai se construindo em meio aos EPAs. Essa forma também encontra sustentação teórica no conceito de Heutagogia (HASE, 2009), que se refere à consciência do aprender a aprender, tanto em contextos formais quanto não formais, de acordo com os objetivos de aprendizagem dos sujeitos. O uso autônomo de TDICs para a aprendizagem alinha-se ainda, à teoria da

³³ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P3, 2023)

³⁴ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P7, 2023)

³⁵ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P8, 2023)

³⁶ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P8, 2023)

³⁷ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P7, 2023)

³⁸ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P3, 2023)

complexidade e da aprendizagem emergente (ADELL; CASTAÑEDA, 2012) e do Conectivismo (SIEMENS, 2005), segundo a qual os conhecimentos múltiplos estão conectados entre si.

A aprendizagem por meio de materiais tradicionais, como livros didáticos, ou as que chamamos de “tecnologias analógicas”, foi pouco recorrente nos dados sobre o passado dos professores. Os recursos dessa categoria mais citados foram o livro impresso e enciclopédias como, por exemplo a Barsa. P5 e P4 indicaram o uso de livros impressos e P8 a Barsa e outras enciclopédias. Destaca-se que P8 é o professor com mais tempo de docência do grupo e passou pela transição da chegada da internet.

O interesse pela leitura em língua inglesa é nítido nos dados de P4, que indica os livros como materiais muito importantes para a aprendizagem de língua inglesa de P4 no passado, como é possível observar no excerto.

“P4: Eu tinha livros, acesso a livros [para aprender inglês].”³⁹

Para sua aprendizagem no presente, com o arsenal de tecnologias ao nosso redor ela diz que continua utilizando o livro para sua aprendizagem:

“P4: [Hoje em dia] leio livros em inglês.”⁴⁰

Já P5, apesar de também utilizar livros para sua aprendizagem de inglês no passado (nomeadamente, por meio de livros didáticos e apostilas), ela afirma que a aprendizagem por meio de tais recursos não era tão prazerosa, conforme ilustra o excerto a seguir.

“P5: Antes [aprender inglês] era muito maçante, só [se utilizava] livro, lousa.”⁴¹

A participante afirma, ainda, não utilizar mais o livro, ela só o fazia na época da Educação Básica regular.

³⁹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁴⁰ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁴¹ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P5, 2023)

“P5: Exceto na escola [que a gente só utilizava] aquela chatice do livro e lousa aquelas coisa chata né?”⁴²

Dessa forma, notamos que, de forma geral, o livro impresso não desperta o mesmo sentimento entre as participantes, embora P4 ainda o considere um material positivo e que ainda funciona em sua aprendizagem. P5 acha o livro chato e maçante, sempre quando se refere ao livro, ela se volta para os anos de sua educação formal, algo que não foi tão prazeroso assim.

Concluimos que as duas participantes possuem memórias, algumas crenças em relação ao livro (BARCELOS, 2001) e o afeto (ARAGÃO, 2023) em relação a esse recurso não é o mesmo entre as duas participantes, pois cada uma o vivenciou em situações da educação básica formal de forma diferente: P4 de maneira positiva e P5 negativa.

Ademais, nota-se que a utilização das tecnologias analógicas para a aprendizagem de inglês ainda é utilizada de maneira recorrente e os professores ainda ponderam se aquele material ou ferramenta (ADELL; CASTAÑEDA, 2012), ainda é eficiente para sua aprendizagem.

Apresentaremos agora dois quadros que resumem as discussões principais dessa subcategoria.

4.4 Autoestudo

Notamos que a menção ao autoestudo foi recorrente tanto em relação à aprendizagem do passado dos docentes quanto a do presente. No passado, os recursos mais utilizados de forma autônoma foram a tradução de textos, correção de tarefas, separação de sílabas comparando línguas, memorização de listas de verbos, leitura em voz alta e estudo em bibliotecas, sendo que P1 e P2 corrigiam tarefas do curso de idiomas que faziam, P6 separava as sílabas das palavras comparando os sons das línguas, P4 lia em voz alta e decorava listas de verbos e P8 ia estudar em bibliotecas.

Essa aprendizagem, a qual nomeamos neste trabalho de autoestudo, constitui uma estratégia de aprendizagem cognitiva segundo a classificação de Oxford, (1991). No caso da memorização de listas de verbos, trata-se de estratégia cognitiva e de memória, enquanto estudar em bibliotecas pode ser considerada também estratégia social.

⁴² APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P5, 2023)

Já as formas de autoestudo do presente são a configuração dos dispositivos móveis para a língua inglesa, criação de sites e interação em grupos de WhatsApp, sendo que P1 e P6 configuram o celular na língua-alvo, P1 cria sites para aprender inglês e P4 e P6 interagem com seus colegas de trabalho no aplicativo WhatsApp. Esses mesmos docentes, no passado, utilizavam estratégias mais tradicionais, priorizando a leitura, mas, no presente, desenvolvem outras estratégias que englobam outras habilidades, além de serem mais interativas.

Esses dados em relação ao autoestudo vão ao encontro do postulado de Leffa (2010) e Zimmermann (2012), no que se refere à alta regulação da aprendizagem, pois os professores sabiam o que funcionava naquela época em sua aprendizagem e sabem o que lhes leva a aprender melhor no momento em que estão, juntamente com a utilização das estratégias de aprendizagem para a língua inglesa de Oxford (1990).

Esse tipo de aprendizagem também vai ao encontro de preceitos da teoria da complexidade e da aprendizagem emergente (CASTAÑEDA; ADELL, 2012), principalmente, com a chegada das novas tecnologias e a grande oferta de ferramentas e materiais, pois os participantes têm opções diversas para escolher o que melhor se adequa para sua aprendizagem.

4.5 Aprendizagem de Língua inglesa por contato com familiares

A aprendizagem de Língua Inglesa por contato com familiares foi encontrada no relato da participante P2, ao mencionar que sua irmã era professora de inglês e que cresceu vendo seu trabalho. A irmã, então, comprou uma escola de inglês de franquia e a convidou para dar aulas nas turmas iniciais. A partir disso, recebeu muito incentivo e, assim, P2 afirmou que aprendia para ensinar, pois estudava formas de como poderia trabalhar o conteúdo com seus alunos. P2 tinha um certo receio de se comunicar na língua inglesa, por isso, no início, não se sentia segura em trabalhar com as turmas avançadas.

Também a docente P4 relatou que a mãe e a avó eram professoras de língua portuguesa e inglesa e esse fato a auxiliou muito no aprendizado do idioma. A docente afirma que desde criança ela vivenciou experiências em relação à aprendizagem de línguas por meio de sua família.

Assim como P2 e P4, também P5 relatou ter tido influência da família na escolha de sua profissão, tendo em vista que sua mãe era inspetora de alunos e ela podia, dessa forma, ter contato com as experiências de sua mãe na escola, como será demonstrado nos relatos a seguir.

P4: Eu tinha influência da minha mãe e da minha avó que eram professoras de português e inglês.⁴³

P2: Eu comecei a lecionar muito cedo na escola de idiomas da minha irmã.⁴⁴

P5: A minha família sempre exerceu influencia porque eles sempre me incentivaram a estudar criança. Desde antes de eu ser alfabetizada, minha mãe lia livrinhos pra mim.⁴⁵

A aprendizagem de língua inglesa por contato com familiares no caso dessas participantes foi uma experiência positiva para elas e pôde auxiliá-las a construir crenças em as diversas formas de aprender (BARCELOS, 2001), conforme é possível notar no exemplo de P1 a seguir.

P1: Acredito que minha família tenha me influenciado muito. Sou filha temporona, então, meus pais sempre foram muito mais velhos que os pais dos colegas de escola. Isso fez com que eu tivesse uma criação aos moldes de uma geração mais "antiga" (década de 40). Sinto que alguns dos valores dessa geração permeiam inclusive minha prática em sala de aula. Além disso, minha mãe sempre foi interessada em fazer cursos, e eu sempre admirei essa proatividade dela.⁴⁶

Dessa forma, foi possível notar que a influência das famílias na construção da aprendizagem das participantes foi importante não somente para a aprendizagem de língua inglesa, mas também na construção e formação integral delas como sujeitos autônomos e protagonistas de seus conhecimentos (LEFFA, 2010).

4.6 Aprendizagem em docência

Nesta subseção serão abordados alguns elementos que envolvem a docência e os saberes que permeiam a profissão docente, assim como a forma com que as experiências de aprendizagens anteriores a formação profissional vão influenciar a prática cotidiana dos professores.

No presente estudo, inferimos que os professores estão passando pelas fases de estabilização e diversificação, como vimos nos estudos de Huberman (1989), pois todos já passaram dos cinco primeiros anos de experiência, já possuem domínio das turmas, conteúdo e

⁴³ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁴⁴ ANEXO A- GRUPO FOCAL (P2, 2022)

⁴⁵ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P5, 2024)

⁴⁶ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P1, 2024)

de suas disciplinas, continuam aprimorando seus estudos de diversas formas. Os relatos a seguir apontam para tal fato.

P1: Hoje eu consigo ver muito mais certos conceitos da área mais pedagógica que vão impactando na minha didática em sala, e eu percebo que eu sou uma professora mais amadurecida, mais tranquila e menos preocupada por exemplo com o silêncio total e absoluto.⁴⁷

P6: Você tem que inovar para que o aluno preste atenção para que ele aprenda de uma maneira diferente de que talvez a gente tenha aprendido. A questão afetiva eu acho que quanto mais a gente demonstra carinho, mesmo não só de toque tudo mais, mas agradar o aluno, mais ele vai se aproximar de você e aprender melhor.⁴⁸

P5: Além de ensinar o inglês eu aproveito para ensinar a eles o caminho do bem, ecologia, da proteção à natureza, tudo isso.⁴⁹

P4: Eu era muito rígida, eu lembro que eu era muito rígida assim, era texto, tinha que escrever a resposta certinha na prova, não podia errar. Hoje, eu dou muito mais valor na produção do aluno, o que que ele consegue fazer, como ele consegue se comunicar e e como no processo e moldando para que ele possa usar as formas certas.⁵⁰

P7: Eu percebo assim que ao longo do tempo quando você vai ganhando mais experiência, você consegue ter mais domínio né? domínio de sala, você consegue se comunicar melhor, e eu acho que esse tipo de atitude faz muita diferença né, as vezes nem tanto a metodologia que você usa, mas seu posicionamento na sala faz muita diferença. Hoje eu faço escolhas, antes eu queria abraçar tudo. Antes eu não tinha muito método, não tinha muita rotina, e hoje eu consigo ter mais clareza na hora de criar a minha aula.⁵¹

P3: Você entra na realidade das turmas e desde quando eu me formei a gente adquire muito mais do que experiência.⁵²

P8: A bagagem, esse tempo melhoram em muitos aspectos na sala de aula, o professor tem que estar aberto ao novo. Hoje, eu consigo mesclar um pouco mais da minha questão tecnológica de aprendizagem com a questão de conhecimento em sala de aula.⁵³

Os excertos dos participantes, de uma forma geral, evidenciam que houve um amadurecimento profissional dos professores, tanto no aspecto pedagógico quanto em relação aos conteúdos. P1, por exemplo, reflete sobre sua maior maturidade, até mesmo para não exigir

⁴⁷ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

⁴⁸ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P6, 2023)

⁴⁹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

⁵⁰ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁵¹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P7, 2023)

⁵² APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P3, 2023)

⁵³ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P8, 2023)

de forma tão rigorosa o silêncio total das turmas e sua postura de forma geral. P6 destaca a grande importância da afetividade e da boa relação entre professor e alunos, bem como a relevância de os docentes inovarem as formas de ensino para obterem um bom ambiente para a aprendizagem.

Esse aspecto nos levou a constatar a presença das fases da diversificação e estabilização descritas por Huberman (1989), que são fases em que os professores já se habituaram a rotina escolar, já possuem mais domínio de sala, já dominam mais os conteúdos e continuam se aprimorando na carreira.

Em contrapartida, foi observado, também, alguns aspectos negativos que perpassam a carreira docente ao longo dos anos. Nota-se já, em alguns professores, um certo desgaste físico e um desânimo em relação ao sistema burocrático das unidades de ensino e à nova geração de alunos, conforme excertos a seguir.

P1: [os aspectos negativos que afetaram minha carreira ao longo dos anos são] O meu próprio envelhecimento, a minha faixa etária por exemplo, 37 anos, por que as crianças, elas não deixam de ser crianças, elas não deixam de ter aquele agito e eu continuo querendo sentar no chão e brincar de correr e tal e não é sempre assim que consigo né.⁵⁴

P4: [os aspectos negativos que afetaram minha carreira ao longo dos anos foi] ter me deixado enrijecida em alguns empregos. Eu acho que se você não consegue propor algo inovador por que a metodologia, a escola que você tá não te deixa, eu acho que você fica parado no tempo. Eu acho que muito professor se acomoda naquela situação pelo dinheiro.⁵⁵

P7: Você fica cansado né, você cansa muito, você começa a perceber também que os problemas, eles são os mesmos e parece que eles ficam se repetindo, você começa a ficar um pouco frustrado com o passar do tempo, você já não tem mais aquele ímpeto de quem tá começando, de fazer a diferença, você já fica desacreditado. Às vezes é ruim porque você acaba não se envolvendo por que você sabe que vai ser desgastante.⁵⁶

P3: Acho que a gente vai adquirindo vícios para não falar que nós vamos ficando teimosos. Esses vícios, esses erros que a gente comete, que a gente insiste, mas a gente vai se adaptando e vai entendendo que às vezes as coisas tem que ser do jeito que tem que ser e a gente vai aprendendo isso com o tempo.⁵⁷

P6 também destaca o fato de alguns professores se acomodarem quando chegam em um momento de sua carreira.

⁵⁴ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

⁵⁵ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁵⁶ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P7, 2023)

⁵⁷ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P3, 2023)

P6: São professores que se acomodam uma condição, uma certa condição e ali ficam né, o mesmo ano o mesmo tempo que ela dá aula ela mantém a mesma maneira de ensinar, metodologia a mesma, não busca coisas novas.⁵⁸

P8: [eu sinto] Cansaço devido [a] algumas burocracias do sistema e até mesmo as repetições das coisas tem dificultado um pouco.⁵⁹

P5: Então.... hoje em dia eu vejo que eu mudei muito e assim a personalidade das crianças também. Hoje em dia é assim ... você percebe a falta de limites deles.⁶⁰

Os aspectos comentados, anteriormente, em relação às fases que o professor passa ao longo dos anos de sua carreira, relacionados ao saber fazer, influenciam sua carreira, seu modo de ensinar. Dessa forma, os saberes anteriores à sua formação também vão influenciar sua prática, pois cria-se uma crença (BARCELOS, 2001) em relação aos métodos, às estratégias que funcionaram com determinada pessoa. Diante disso, muitos tentam aplicar as mesmas formas de aprender, pois acreditam ser adequada também com seus educandos. Tal fato é ilustrado no excerto a seguir de P1 e P5.

P1: Enquanto somos educandos construímos certas crenças sobre, por exemplo, quais as melhores maneiras de se aprender.⁶¹

P5: Utilizo o que considero melhor daquela forma e descarto o que não funciona tão bem.⁶²

A participante 4 considera que o modo que aprendeu inglês influencia parcialmente sua prática, uma vez que

“P4: A geração de alunos hoje é diferente de quando aprendi inglês e é preciso mesclar os diferentes métodos.”⁶³

Já P7 afirma que:

“P7: Sempre tentei ser a professora que eu gostaria de ter.”⁶⁴

⁵⁸ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P6, 2023)

⁵⁹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P8, 2023)

⁶⁰ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

⁶¹ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P1, 2023)

⁶² APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P5, 2023)

⁶³ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P4, 2023)

⁶⁴ APÊNDICE B- QUESTIONÁRIO (P5, 2023)

Alguns professores mencionaram a influência da família na construção dos seus conhecimentos docentes, como podemos observar nos excertos, a seguir.

P4: Eu tinha influência da mãe e da minha avó que eram professoras de português e inglês.⁶⁵

P5: A minha família sempre exerceu influencia porque eles sempre me incentivaram a estudar criança. Desde antes de eu ser alfabetizada, minha mãe lia livrinhos pra mim eu sempre fui incentivada a estudar desde pequenininha. aí quando entrava na escola também me acompanhavam incentivaram a ser professora não porque a minha mãe era inspetora de alunos numa escola e ela sabe como que é duro lidar com os alunos hoje em dia né? E ela falava é isso mesmo que você quer da Vale Escola de Idiomas.⁶⁶

P6: Minha família sempre me apoiou desde que decidi ser professora. Eles sempre me incentivaram a estudar e sempre buscar conhecimentos fora do Brasil, enquanto professora de Inglês.⁶⁷

P8: Não deu muitos detalhes sobre a influência da família em relação aos saberes docentes, apenas disse que sua família exerceu influência positiva.⁶⁸

P1: Acredito que minha família tenha me influenciado muito. Sou filha temporona, então, meus pais sempre foram muito mais velhos que os pais dos colegas de escola e minha mãe sempre foi interessada em fazer cursos, e eu sempre admirei essa proatividade dela. Naturalmente, eu e meus irmãos passamos cursar coisas em áreas diversas, simplesmente pelo prazer de conhecer repertório novo.⁶⁹

As falas dos docentes vão ao encontro da noção de crenças (BARCELOS, 2001) e às questões da afetividade (ARAGÃO, 2023). Segundo esses autores as experiências positivas vividas e os conhecimentos são desenvolvidos a partir de situações reais.

Em relação ao aprimoramento de sua carreira, 100% dos professores aprofundam seus conhecimentos da língua por meio da realização de cursos de especialização oferecidos pela prefeitura, ou estudam em suas casas, pesquisam na internet, assistem a filmes, séries, utilizam aplicativos ou realizam auto estudos quando podem.

Os professores acreditam que seus conhecimentos de língua inglesa adquiridos ao longo de suas vidas podem contribuir muito para o aprendizado do idioma de seus alunos. Eles justificam isso pelo fato de utilizarem suas experiências como aprendizes de língua inglesa e

⁶⁵ APÊNDICE C- ENTREVISTA 1 (P4, 2023)

⁶⁶ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P5, 2024)

⁶⁷ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P6, 2024)

⁶⁸ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P8, 2024)

⁶⁹ APÊNDICE E- ENTREVISTA 3 (P1, 2024)

compartilharem com seus educandos. Dessa forma, eles apontam para uma troca, na qual o professor compartilha suas experiências como aprendiz, as ferramentas e meios de aprender inglês que conhecem e aprendem com seus alunos pois eles utilizam vários aplicativos e a internet para sua aprendizagem.

Assim, a forma que aprendem inglês, segundo os participantes, influencia diretamente a sua prática docente. Nos relatos, a maioria mencionou ter aprendido a partir do método tradicional e que, dependendo da situação em que se encontra sua sala de aula, ele funciona, mas que é necessário o estudo contínuo para aprimorar sua prática. Em sala de aula, eles afirmam que lançam mão de premissas das metodologias ativas e de músicas, recursos visuais, rodas de conversa, jogos, etc.

A partir das respostas dos professores, buscamos organizar, na próxima seção, os elementos indicados pelos participantes, articulando-os com os pressupostos teóricos do conceito EPA. Nesse sentido, os dados representados nas tabelas serão divididos em mecanismos, ferramentas e atividades que os professores utilizaram/e ou utilizam para aprender inglês de forma que contemple a leitura, reflexão e/ ou interação, modelo proposto por (CASTAÑEDA; ADELL, 2013), assim como as estratégias de aprendizagem seguindo o modelo de (OXFORD,1990).

4.7 Entorno pessoal de aprendizagem dos professores

Nesta subseção apresentamos os dados organizados de acordo com os elementos dos EPAs: ferramentas, mecanismos e atividades de leitura, reflexão e interação (ADELL; CASTAÑEDA, 2013) e a classificação das estratégias de aprendizagem, a saber: as diretas pelas quais estão relacionadas diretamente ao processo de aprendizagem dos aprendizes, o modo como irão lidar diretamente com a língua-alvo. São elas: Estratégias de memória, Estratégias cognitivas e estratégias de compensação. Já as estratégias indiretas são aquelas pelas quais os aprendizes já possuem a capacidade de gestão da própria aprendizagem. São elas: Estratégias metacognitiva, Estratégias afetivas e Estratégia social (OXFORD, 1990).

Quadro 5 - Recursos de aprendizagem e tipo de estratégia

Recursos de aprendizagem (no passado)		Estratégias de Aprendizagem	
Filmes	P1, P5 e P6, P4	Leitura	cognitiva
Músicas	P1, P4, P5 e P6	leitura, reflexão e interação	cognitiva e afetiva
Audiovisual	P1, P5,	leitura e interação	cognitiva
Por meio de escolas de idiomas	P1, P2, P4, P5, P6, P7 e P8	leitura, reflexão e interação	pode desenvolver tanto estratégias diretas como as indiretas
Na escola (ensino formal de educação básica)	P1, P2, P3, P5 e P6	leitura, reflexão e interação	pode desenvolver tanto estratégias diretas como as indiretas
Livro Impresso	P5, P4	Leitura	Cognitiva
Barsa e Enciclopédias	P8	Leitura	Cognitiva
Em contexto de imersão	P1, P4 e P6	leitura, reflexão e interação	social e metacognitiva
interação com nativo ou pessoa fluente	P1, P2, P3, P5 e P6	reflexão e interação	social e metacognitiva
Autoestudo Tradução de textos	P1	Leitura	Cognitiva
Correção de tarefas	P1, P2	Leitura	Cognitiva
Separação de sílabas em comparação com outras línguas como meio de descobrir os sons da língua inglesa	P6	Leitura	Cognitiva
Decorar listas de verbos	P4	Leitura	cognitiva e memória
Leitura em voz alta	P4	Leitura	Cognitiva
Estudar em bibliotecas	P8	Leitura	Social

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

O próximo quadro contém os recursos para a aprendizagem que os professores utilizam no presente, assim como a classificação desse recurso no molde da teoria dos EPAs de (CASTAÑEDA E ADELL, 2013) e as estratégias de aprendizagem de (OXFORD, 1990).

Quadro 6 - Recursos de Aprendizagem dos Professores (no presente)

Recursos de aprendizagem (no presente)			Estratégias de Aprendizagem
Por meio de filmes	P1, P5 e P6, P4	leitura	Cognitiva
Livros Impressos	P4	leitura	Cognitiva
Séries	P7	leitura	Cognitiva
Aplicativos	P1 e P5	leitura, reflexão e interação	Cognitiva
Músicas	P1, P4, P5 e P6	leitura, reflexão e interação	cognitiva e afetiva
Jogos	P1, P5 e P6	leitura, reflexão e interação	Cognitiva
Redes sociais	P1, P4	leitura, reflexão e interação	cognitiva e social
Audiovisual	P1	leitura, reflexão e interação	Cognitiva
Kindle	P1	leitura	Cognitiva
Podcast	P1	interação	Cognitiva
Sites e Google	P1, P4 e P8	leitura	cognitiva e social
Youtube	P1, P4	leitura, reflexão e interação	Cognitiva
Vídeos (não necessariamente do youtube)	P5	leitura, reflexão e interação	Cognitiva
Grupos de WhatsApp	P4, P6	interação	cognitiva e social
Em contexto de imersão	P1, P4 e P6	leitura, reflexão e interação	Social
interação com nativo ou pessoa fluente	P1, P2, P3, P5 e P6	reflexão e interação	Social
Cursos de formação continuada	P5, P1, P3 P4, P8	leitura, reflexão e interação	pode desenvolver tanto estratégias diretas quanto indiretas
Cursos de pós graduação na área	P1, P3, P4	leitura, reflexão e interação	pode desenvolver tanto estratégias diretas quanto indiretas
Auto Estudo Configurar os dispositivos móveis para o inglês	P1, P6,	leitura	Metacognitiva
Criação de sites	P1	leitura, reflexão e interação	Metacognitiva
Interação em grupos de WhatsApp	P4, P6	interação	Social
Sites específicos: breakingnewsenglish.com	P4	leitura	Cognitiva
writeandimprove.com	P4	leitura	Cognitiva
Tubequizard.com	P4	leitura e reflexão	Cognitiva
Youghlish.com	P4	leitura e reflexão	Cognitiva

Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

A partir dos quadros pode-se perceber que algumas ferramentas vão ao encontro daquelas pelas quais foram mencionadas nos estudos de Adell; Castañeda (2013).

As ferramentas de leitura utilizadas pelos professores são canais de vídeo, como o Youtube e outros utilizados por: P1, P4 e P5, cuja estratégia de aprendizagem é a cognitiva.

Já as ferramentas de reflexão são: também os canais de vídeo, mas também sites, e são utilizadas por utilizados por: P1, P4, P5 e P8, em relação a estratégia de aprendizagem é cognitiva.

Há também, as ferramentas de interação: sites, redes sociais, utilizadas por: P4, P6, P1 e P8, como estratégias de aprendizagem há a cognitiva e a social.

Em relação às atividades de interação foram mencionados encontros e discussões por meio do uso do aplicativo WhatsApp. Os professores que a utilizam são P4 e P6 e isso está de acordo com a estratégia social de aprendizagem.

Os demais elementos dos EPAs, como músicas, jogos, aplicativos, livro impresso, Barsas e enciclopédias, livro digital kindle, filmes, séries, não são indicados no modelo de Castañeda e Adell (2013), mas podem ser classificadas, conforme a teoria, como ferramentas de leitura e reflexão e seu uso constitui estratégia cognitiva e afetiva (dado o prazer no uso) de aprendizagem (OXFORD, 1990). Também alguns jogos e aplicativos constituem ferramentas de leitura e reflexão, estratégia de aprendizagem cognitiva.

Os ambientes da escola regular e formal, das escolas de idiomas, contextos de imersão, cursos de pós-graduação, cursos de formação continuada, são propícios para desenvolver atividades de leitura, reflexão e interação e podem desenvolver tanto estratégias diretas quanto as indiretas.

O autoestudo, presente tanto na aprendizagem de língua inglesa do passado quanto no presente, pelo qual os professores usufruíam de sua autonomia Leffa, (2010) possibilita o uso de atividades que eles julgavam melhores para sua aprendizagem de língua inglesa ALMENARA, (2013).

A tradução de textos, correção de tarefas, separação de sílabas, leitura em voz alta consistem em atividades de leitura e estratégia cognitiva. Também a aprendizagem por meio de verbos corresponde a atividade de leitura e consistem em estratégia cognitiva e de memória. Por outro lado, estudar em bibliotecas pode ser classificada como atividade de leitura, mas trata-se de uma estratégia social. Essas são atividades, por meio das quais os professores aprenderem

inglês no passado. Os dados evidenciam uma presença maior de atividades de leitura e reflexão e de estratégia cognitiva nas aprendizagens do passado.

Já no presente, os professores demonstram capacidade de auto regulação sua aprendizagem, na medida em que conhecem o método, pelo qual aprendem melhor. Ademais, com o surgimento das tecnologias digitais, as estratégias, principalmente aquelas presentes no auto estudo, foram uma mescla entre a cognitiva e a social.

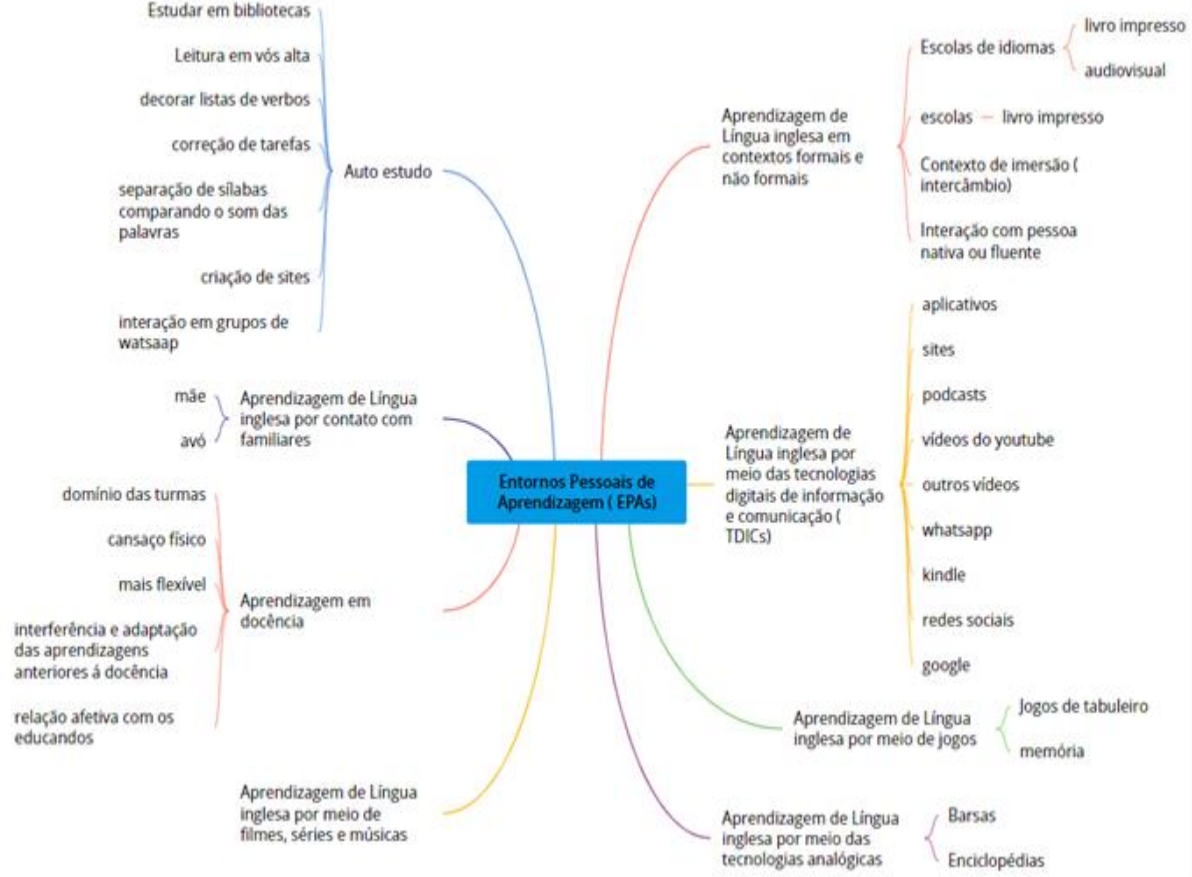
Tal análise se pauta no fato de que são atividades de leitura e reflexão do presente: configurar os dispositivos móveis para a língua inglesa (estratégia metacognitiva), criação de sites (estratégia metacognitiva), estudos em sites específicos de língua inglesa (como a estratégia cognitiva). Já as atividades que podem ser classificadas como de reflexão e interação são: interação por meio de grupos de WhatsApp (estratégia social) e por último, observado o uso desses sites apenas em P4, são ferramentas de leitura e reflexão e estratégia cognitiva.

Assim, ficou evidente que os EPAs dos professores vão se reconstruindo durante suas vidas, se modificam em relação a fase de vida, de sua carreira e também ao surgimento de novas ferramentas e técnicas. No entanto, nos chamou a atenção que ainda são utilizadas poucas ferramentas ou atividades para a aprendizagem por interação.

Vale salientar, que a divisão em ferramentas e atividades de leitura, reflexão e interação no indicam objetivos, mas as categorias não são excludentes, ou seja, uma atividade e ferramenta pode ser de leitura e reflexão e interação ao mesmo tempo.

Para finalizar a discussão, apresentaremos um mapa conceitual, sintetizando os EPAs juntamente com seus recursos, ferramentas, ambientes, pessoas.

Figura 2 - Mapa conceitual Entornos pessoais de Aprendizagem



Fonte: Elaboração próprio autor (2024).

Legenda- Entornos pessoais de aprendizagem

	Aprendizagem de Língua inglesa por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs) e seus recursos
	Aprendizagem de Língua inglesa por meio de jogos e suas variedades de jogos
	Aprendizagem em docência
	Aprendizagem de Língua inglesa por meio das tecnologias analógicas e seus recursos
	Aprendizagem de Língua inglesa em contextos formais e não formais e seus ambientes
	Auto estudo e seus recursos e ferramentas
	Aprendizagem de Língua inglesa por contato com familiares

No mapa mental representado na FIG. 2, nos mostra de forma sucinta as aprendizagens ao longo da vida dos professores participantes da pesquisa, seguidas de alguns ambientes como escola, escola de idiomas e seus devidos recursos para a aprendizagem.

Foi observado também que as origens dos seus saberes dos docentes sofrem influência da família, colegas de trabalho, cursos de formação continuada e cursos de pós-graduação.

Esses conhecimentos estão relacionados ao “saber ser e saber fazer” propostos por (TARDIFF; RAYMOND, 2000) os quais, de certa forma, irão influenciar suas práticas docente.

Com o passar dos anos, os professores passam a ter maior domínio de suas turmas e do conteúdo, bem como mesclam vários métodos e abordagens. Porém, também começam a ter cansaço físico e mental, sua relação afetiva com os alunos se torna ascendente ou descendente, bem como há um desgaste em relação ao sistema burocrático da escola e da prefeitura.

Dessa forma, os docentes, de acordo com Huberman (1989), vão passando por fases durante sua carreira, as quais se relacionam com fenômenos vivenciados por eles em suas vidas pessoais e profissionais, que podem resultar em aspectos positivos ou negativos em suas práticas.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa visou, primeiramente, analisar os Entorno Pessoais de Aprendizagem (EPAs) de língua inglesa, bem como as experiências prévias e atuais de aprendizagem de inglês de professores, identificar as ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades envolvidas e problematizar como isso pode influenciar a prática docente.

Para atingir a tal objetivo, nos nortearmos pelas seguintes questões de pesquisa:

1)Quais as experiências prévias e as atuais de aprendizagem de inglês dos professores de língua inglesa que atuam na rede pública da Educação Básica?

2)Quais as ferramentas, fontes de informação, conexões e atividades que utilizaram e utilizam?

A maioria dos professores aprenderam inglês no ensino formal com métodos mais tradicionais e que usufruem de sua experiência como aprendizes de língua inglesa para compartilhar técnicas de aprendizagem com seus alunos.

Todavia, diante do fato de os alunos terem familiaridade com ferramentas tecnológicas e a internet, os profissionais sentem a necessidade de aprimoramento de seus estudos de língua inglesa aprendendo novas técnicas com seus educandos. Porém, o método tradicional, pelo qual foram ensinados, as vezes se faz necessário, a depender da situação em que se encontram em sala de aula.

Os dados nos mostraram que os professores desde a fase anterior a sua formação acadêmica, alguns desde a infância como P1 e P4, vem aprendendo língua inglesa de diferentes formas na educação básica, em escolas de idiomas e usufruindo de técnicas para sua aprendizagem como correção de tarefas, tradução de textos, ouvindo músicas, assistindo a filmes, estudando em bibliotecas, a relação com os familiares.

Eles também vão desenvolvendo estratégias de aprendizagens cognitivas, de memórias para mais tarde, já conscientes do auto controle de sua aprendizagem, passam a ter mais domínio das estratégias metacognitiva, social e afetiva.

Os EPAs também foram se aperfeiçoando em relação ao surgimento de novas tecnologias juntamente à nova geração de alunos advinda da era digital. Desta forma, alguns professores utilizam sites, jogos, alguns aplicativos como whatsapp para interagirem com seus colegas de trabalhos, escutam músicas, agora com mais opções como Spotify, Youtube.

A presente pesquisa possui limitações como a não participação de alguns professores em determinados instrumentos de coleta de dados como foi mostrado nas tabelas anteriormente. Porém, este fato não fez com que a pesquisa ficasse incompleta.

Algumas contribuições que esta pesquisa poderá proporcionar na educação, é que primeiramente, acreditamos que seja em relação aos saberes dos docentes participantes, o fato deles terem feito essa reflexão sobre suas aprendizagens desde quando eram aprendizes até o momento em que estão exercendo sua profissão, gerou uma experiência positiva.

Ao recordarem de como aprenderam inglês desde criança até o momento, os fizeram refletir nas mudanças e avanços, até mesmo aspectos que não mudaram nas aprendizagens.

Outras reflexões serão desenvolvidas para a defesa, uma delas seria o produto final que esse trabalho poderá se tornar, como algo a ser oferecido para alunos ingressantes do curso de letras, para que pudesse ser feito um acompanhamento do desenvolvimento profissional deles, do começo até o final da graduação.

Consideramos que a presente pesquisa poderá ser importante na formação de professores, tanto inicial quanto continuada, pois a partir do conhecimento das aprendizagens prévias e atuais, os professores podem se conscientizar de suas experiências para gerar novos conhecimentos advindos de fatos, acontecimentos vividos pelos docentes que podem ser importantes para outros aprendizes.

Em relação à prática docente, a pesquisa poderá contribuir para que o professor, primeiramente, se coloque como um aprendiz de língua inglesa, reflita sobre os diversos entornos que foi construindo sobre sua trajetória e que isso o auxilie na formação de educandos mais autônomos e críticos.

Por fim, ficou evidente que os Entornos Pessoais de Aprendizagem vão se construindo ao longo dos anos, guiados pela experiência docente em concomitância com as estratégias de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ADELL SEGURA, J.; CASTAÑEDA QUINTERO, L. Tecnologías emergentes, ¿pedagogías emergentes? *In: HERNÁNDEZ ORTEGA, J.; PENNESI FRUSCIO, M.; SOBRINO LÓPEZ, D.; VÁZQUEZ GUTIÉRREZ, A. (Coord.). Tendencias emergentes en Educación con TIC.* Barcelona: Espiral, 2012. p. 13-32. Disponível em: http://digitum.um.es/xmlui/bitstream/10201/29916/1/adell_castaneda_emergentes2012.pdf. Acesso em: 30 out. 2023.

ARAGÃO, R. C. Emoção, linguagem, reflexão e ação. *In: GOMES, G. S. C.; BARCELLOS, A. M. F. Emoções e ensino de línguas.* Curitiba: CRV, 2023. p. 23-44.

BARCELOS, A. M. F. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, p. 71-92, jul./dez. 2001.

BARCELOS, A. M. F. Narrativas, crenças e experiência de aprender inglês. **Revista Linguagem & Ensino**, v. 9, n. 2, p. 145-175, 2006. DOI: <https://doi.org/10.15210/rle.v9i2.15642>.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BASSANI, P. B. S.; NUNES, J. S. Ensinar e aprender em/na rede: diferentes abordagens teórico-práticas do conceito de ambientes pessoais de aprendizagem. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – CBIE, 5., JORNADA DE ATUALIZAÇÃO EM INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO – JAIE, 5., 2016, [S.l.]. Anais [...].* v. 5, n. 1, p. 78-112, 2016. Disponível em: <https://books-sol.sbc.org.br/index.php/sbc/catalog/download/114/518/792-1?inline=1#page=89>. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 jul. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BENSON, P. Defining and describing autonomy. *In: BENSON, P. Teaching and researching autonomy in language learning*. Harlow: Longman, 2001.

BENSON, P.; VOLLER, P. **Autonomy and independence in language learning**. New York: Longman, 1997.

BOHN, V. C. R. As estratégias de aprendizagem de professores de língua inglesa. *In: SEMANA DE EVENTOS DA FACULDADE DE LETRAS (SEVFALE), 6., 2006, Belo Horizonte. Anais [...].* Belo Horizonte: UFMG, 2006. p. 697-710. Disponível em: <http://anais.letras.ufmg.br/index.php/SEVFALE/VISEVFALE/paper/viewFile/138/142>. Acesso em: 14 out. 2023.

CABERO ALMENARA, J.; DÍAZ, V. M.; INFANTE, A. Creación de un entorno personal para el aprendizaje: desarrollo de una experiencia. **EDUTEC, Revista Electrónica de Tecnología Educativa**, Palma, n. 38, p.1-13, dez. 2011. DOI: 10.21556/edutec.2011.38.380. Disponível em: <https://edutec.es/revista/index.php/edutec-e/article/view/380>. Acesso em: 15 jul. 2023.

CASTAÑEDA, L.; ADELL, J. (Eds.). Entornos personales de aprendizaje: claves para el ecosistema en red. Alcoy: Marfil, 2013.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? *In*: LEFFA, V. (Org). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 21-41.

CHATTI, M. A. The Laan Theory. *In*: Personalization in technology enhanced learning: a social software perspective. **Aachen**, Germany: Shaker Verlag, 2010. p. 19-42.

FERRAZ, D. Os ensinios formais e não formais de língua inglesa: problematizando algumas tensões. *In*: SEMINÁRIO FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ENSINO DE LÍNGUA INGLESA, 1., 2011, São Cristóvão. **Anais [...]**. São Cristóvão: UFS, 2011. Disponível em: https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/9867/2/Daniel_Ferraz.pdf. Acesso em: 20 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

GARBUIO, L. M. Crenças sobre a língua que ensino: foco na competência implícita do professor de língua estrangeira. *In*: BARCELOS, A. M. F.; ABRAHÃO, M. H. V. (Orgs.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009.

GRATÃO, I. B; SILVA, M. P. O. O que é aprender inglês: crenças de alunos concluintes de um curso de Letras. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/view/3670>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HASE, S. Heutagogy and e-learning in the workplace: Some challenges and opportunities. **Impact: journal of applied research in workplace e-learning**, v. 1, n. 1, p. 43-52, 2009. Disponível em: <https://researchportal.scu.edu.au/esploro/outputs/journalArticle/Heutagogy-and-e-learning-in-the-workplace/991012821134402368>. Acesso em: 20 jul. 2024.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Lisboa: Porto Editora, 1992. p. 31-61.

JIMÉNEZ-BECERRA, I.; SALAMANCA-ESPINOSA, L. A.; LÓPEZ-LÓPEZ, L. G. Implementación de Entornos Personales de Aprendizaje para fortalecer las habilidades comunicativas. **Folios**, Bogotá, n. 47, p. 119-132, 2018. Disponível em: http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S0123-48702018000100119&script=sci_arttext. Acesso em: 20 jul. 2024.

KAPP, K. M. **The gamification of learning and instruction: game-based methods and strategies for training and education.** [s. l.], John Wiley & Sons, 2012.

KAWACHI, C. J. **A Música como recurso didático-pedagógico na aula de língua inglesa da rede pública de ensino.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/server/api/core/bitstreams/b9fd4b8c-86e8-4c46-b79c-076630f67b6b/content>. Acesso em: 12 nov. 2023.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem.** 030-TC-C5. TC, [s. l.], v. 5, p. 05, 2005. Disponível em: <https://www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2023.

KENSKI, V. M. Educação e comunicação: interconexões e convergências. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 647-675, out. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/nxvgnTWSLXhgNjZrydx7sHK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEFFA, V. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de estudos da linguagem**, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/relin/article/view/2755>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LEFFA, V. J. **Quando menos é mais: a autonomia na aprendizagem de línguas.** In: NICOLAIDES, C. et al. (Orgs.). O desenvolvimento da autonomia no ambiente de aprendizagem de línguas estrangeiras. Pelotas: UFPEL, 2003.

LÉVY, P. **Cibercultura.** São Paulo: Ed.34, 1999.

NAVAS, E. E. Los entornos personales de aprendizaje en el marco de la educación permanente. **Edmetic: Revista de Educación Mediática y TIC.** n.1, p. 94-110, 2013. Disponível em: <https://journals.uco.es/edmetic/article/view/2864/2760>. Acesso em: 20 jul. 2023.

MARSON, I. C. V.; SANTOS, A. V. Podcast, Audacity, Youtube, Skypecast, Chat e Webquest: Possibilidades didático-pedagógicas na Internet para o docente de língua Inglesa. **Educação, Formação e Tecnologias**, v. 1, n. 2, p. 40-49, nov. 2008. Disponível em: educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1646-933x2008000200006&script=sci_abstract&tlng=en. Acesso em: 20 jul. 2024.

MODESTO, J. **Plano de ensino de língua inglesa: Maternal II.** 2016.

MONICO, M. G. **As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) na aprendizagem autônoma de língua inglesa.** Dissertação (Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2017. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/150933>. Acesso em: 20 jul. 2024.

MORAN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, C. A.; MORALES, O. E. T. (Orgs.). **Convergências midiáticas, educação e cidadania: aproximações jovens.**

Ponta Grossa: UEPG/PROEX, 2015. (Mídias Contemporâneas, 2) p. 15-33. Disponível em: <http://penta3.ufrgs.br/Flipped/oficina/Mudando-a-Educacao-com-Metodologias-Ativas-Moran-2015.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2023.

NEVES, J. V. *et al.* **Metodologias Ativas: perspectivas teóricas e práticas no ensino superior**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

OLIVEIRA, E. O.; MOTA, I. O. Ensino de língua inglesa na educação básica: entre a ‘qualidade’ dos cursos de idioma de iniciativa privada e o silenciamento das escolas públicas estaduais paulistas. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 42, p. 125-134, jul./dez. 2003.

OXFORD, R. L. **Language learning styles and strategies**. In: CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a second or foreign language*. 3rd. ed. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1991. p. 359-367.

PAIVA, V. L. M. O. **Aplicativos móveis para aprendizagem de língua inglesa 1**. Polifonia, Cuiabá, v. 24, n. 35/1, p. 10-31, jan-jun. 2017. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/6025>. Acesso em: 20 jul. 2024.

RIBEIRO, C. Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem. **Psicologia: reflexão e crítica**. Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 109-116, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/prc/a/SvPsW9L8v4t7gmDXGHrdTPc/?lang=pt&format=html>. Acesso em: 01 nov. 2022.

RICHARDS, J. C; LOCHART, C. *Reflective Teaching in Second language Classrooms*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

SEKEFF, M. L. **Da música, seus usos e recursos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

SIEMENS, G. Connectivism: a learning theory for the digital age. **International Journal of Instructional Technology and Distance Learning**, v. 2, n. 1, 2005. Disponível em: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>. Acesso em: 01 nov. 2022.

SILVIA, H. G. **Relatos de aprendizes de intercâmbio: a construção da identidade e a aprendizagem de língua inglesa**. 2018. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20989>. Acesso em: 20 jul. 2024.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação & sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>

TERENZI, D.; Augusto-Navarro, E. H. **A aplicabilidade do material didático autêntico para o ensino de inglês em função do contexto e dos recursos (in) disponíveis na escola pública**. Relatório de Iniciação Científica, UFSCar, São Carlos, 2006.

TONANNI, M.; Neyde, C. E. M. **Quadro Curricular**: município de Votuporanga, Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano). Votuporanga, 2015.

VIGOTSKII, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 11. ed. São Paulo: Ícone, 2010.

ZIMMERMAN, B. J. From cognitive modeling to self-regulation: a social cognitive career path. **Educational Psychologist**, v. 48, n. 3, p. 135-147, 2013.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Você está sendo convidado(a) para participar da pesquisa “Um estudo sobre os Entornos Pessoais de Aprendizagem de Professores de Língua Inglesa da Rede Municipal de Ensino”, sob responsabilidade de Jéssica Bergamasco Silva. Esta pesquisa tem como objetivo investigar os Entornos Pessoais de Aprendizagem (EPAs) de professores de língua inglesa atuantes no ensino fundamental I e Fundamental II da rede municipal de Ensino.

A relevância da pesquisa se dá a partir da premissa de como os EPAs dos professores influenciam a prática docente deles na formação de alunos mais autônomos.

O corpus da pesquisa, de natureza qualitativa, será constituído a partir de uma coleta de dados que ocorrerá a partir da reunião de relatos, de entrevistas e reuniões com o grupo de professores atuantes do Ensino fundamental I e fundamental II em escolas da rede municipal de ensino. A investigação se caracteriza como estudo de caso e será realizada em quatro etapas: pesquisa bibliográfica, preparação e aplicação dos instrumentos de pesquisa e análise de dados. A seleção dos candidatos foi arranjada a partir de dois critérios: ser professor de inglês da rede municipal Ensino, atuar nas modalidades de Ensino Fundamental I e Fundamental II.

Sua contribuição nesta pesquisa consistirá em elaborar relatos, estar presente em reuniões para discussão em grupo focal e responder a entrevistas elaboradas anteriormente pelo pesquisador sobre os recursos que você utilizou e/ou ainda utiliza para aprender inglês. Todas as etapas da coleta de dados ocorrerão de maneira presencial.

Fica garantido a você, antes, durante e depois do desenvolvimento da pesquisa, esclarecimentos sobre os procedimentos, assim como indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa. Fica também garantido seu direito de se recusar a fornecer informações a qualquer momento, bem como a exigência de que elas não sejam publicadas.

Sua participação nesta pesquisa não é obrigatória e sua rejeição em participar não causará prejuízo em sua relação com o pesquisador, ou com a sua instituição de ensino ou da pesquisadora. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Os dados adquiridos por meio dos questionários, entrevistas e grupos focais serão utilizados apenas em publicações em revistas e apresentações em eventos, e serão concedidos aos participantes da pesquisa nomes fictícios nesses casos. Ademais, você poderá ter acesso a todos os resultados, caso seja do seu interesse solicitá-los.

Você receberá uma via deste termo onde consta o telefone e o endereço institucional do pesquisador principal, permitindo a retirada de eventuais dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante da pesquisa

Endereço institucional: Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP. Cel: (17) 981437315. E-mail: bergamasco.prof@gmail.com ou jessica.bergamasco@unesp.br

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa e concordo em participar.

O pesquisador me informou que o projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos da Faculdade de Ciências e Letras do Campus de Araraquara- UNESP, localizada à Rodovia Araraquara-Jaú, Km 1 – Caixa Postal 174 – CEP: 14800-901 – Araraquara – SP – Fone: (16) 3334-6263 – endereço eletrônico: comitedeetica@fclar.unesp.br.

Local e data

Nome e assinatura do pesquisador⁷⁰

Assinatura do participante da pesquisa⁷¹

⁷⁰ O pesquisador deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

⁷¹ O participante da pesquisa ou seu representante, quando for o caso, deverá rubricar todas as folhas do TCLE, apondo sua assinatura na última página do Termo.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

Um estudo sobre os Entornos pessoais de Aprendizagem dos professores de Língua Inglesa

(Questionário relacionado a um estudo de caso, tendo como principal objeto de pesquisa a forma como os professores de língua inglesa da rede municipal de ensino aprenderam/aprendem inglês dentro e fora do ambiente da sala de aula).

Modalidade de Ensino (pode marcar mais de uma opção - caso não atue mais em alguma das modalidades de ensino explicitada abaixo, assinale se algum dia já trabalhou).*

Ensino Fundamental I

Ensino Fundamental II

Educação Infantil

Escola de idiomas

Tempo de experiência docente: na escola atual e em outras instituições de ensino.*

De que forma você aprendeu inglês?*

na escola (ensino regular)

em escolas de idiomas

por meio de músicas em casa

por meio de filmes

por meio de aplicativos

por meio de jogos

por meio de interação com nativo ou pessoa fluente

em contexto de imersão (neste caso, por quanto tempo?)

outros

Se você respondeu anteriormente que aprendeu inglês em contexto de imersão, descreva aqui sua experiência.

Você ainda continua aprimorando seus conhecimentos de inglês?*

Sim

Não

Justifique sua resposta anterior.*

Você acredita que seus entornos pessoais de aprendizagem podem servir como métodos e estratégias de ensino importantes para seus educandos?*

Sim

Não

Justifique a resposta anterior. *

Você acredita que a forma de você aprender a língua inglesa sofreu modificações com o passar do tempo? Sim ou não e justifique sua resposta?*

Você acha que a forma que você aprendeu inglês influencia sua prática docente? Justifique.*

Como você descreveria sua prática docente? Quais os procedimentos metodológicos você utiliza e prioriza? Descreva de forma objetiva e inclua todos os recursos que você utiliza tanto em sala de aula como em forma de indicação para o aluno (tarefa de casa ou sugestões).*

APÊNDICE C - ENTREVISTA 1

PROFESSORA 01

Pesquisadora- você acredita que a forma que você aprendeu e aprende inglês influencia o seu modo de ensinar inglês? Justifica.

Pesquisadora- você acredita que o modo de ensinar sofre adaptações dependendo da modalidade de ensino e a turma? Justifique sua resposta.

Pesquisadora- você também acredita que as formas e as estratégias que foram utilizadas durante a sua aprendizagem de inglês podem ser adequadas também para os seus educandos? Justifique sua resposta.

Pesquisadora- Que estratégias de ensino você considera mais adequada para seus alunos? São semelhantes às estratégias que foram utilizadas/ ou são utilizadas atualmente em sua aprendizagem da língua?

Pesquisadora- Em quais situações você utilizaria em sala de aula métodos mais tradicionais e em quais utilizaria métodos menos tradicionais? Explique por favor.

Pesquisadora- Em relação à sua experiência docente, com o passar dos anos, você consegue perceber diferenças no seu modo de ensinar? Quais aspectos mudaram? Quais se mantiveram, levando em consideração do início da sua carreira até o momento e por quê?

Pesquisadora- Você acredita que o seu tempo de atuação influencia sua carreira docente? Explique aspectos positivos negativos que perpassam sua formação docente.

Pesquisadora- Você acredita que continua aprendendo a língua inglesa? se sim de que forma o faz e se não justifique.

APÊNDICE D - ENTREVISTA 2

Hello pessoal! Tudo bem com vocês?

Preciso que me respondem algumas questões que ainda precisam estar mais claras.

Vocês podem responder por escrito ou mandar áudios como desejarem ok?

1. Sua família exerce/ exerceu influência nos seus saberes docente? Comente com detalhes sobre essa relação.

2. Pensando no seu aprendizado de língua inglesa. Comente mais sobre ferramentas e estratégias que você utiliza para leitura (acessar informações, busca), reflexão (o que você utilizaria para refletir sobre aquele aprendizado?) E interação (como você compartilha as informações, conhecimentos? Você cria algumas coisas nas redes? Ou utiliza mapas mentais? Compartilha?), lembrando que não necessariamente precisa ser algo tecnológico.

Obrigada mais uma vez pela sua colaboração ❤️

Qualquer dúvida estou à disposição!

E para quem ficou com dúvida na questão, aí eu quero saber separadamente né? Estratégias que você utiliza primeiramente para a leitura. Acessar informação. Né? Pensando no seu conhecimento de língua inglesa, no seu aprendizado de língua inglesa você pode fazer uma linha do tempo aí quais aquelas que você utiliza que você utilizou no passado e continua utilizando aquelas que você aboliu que você não usa mais tá? Então você pode fazer essa linha do tempo fica bem bacana usar aplicativos. Então você pode dar nomes tá? As ferramentas pra eu poder especificar melhor que que você utiliza interação. Né? Então tem alguma coisa que você utiliza pra você compartilha, né no no na nas ferramentas pra que eu consiga dar mais detalhes. Está bom? Mas qualquer dúvida você pode ir perguntando. Você pode mandar áudio, pode escrever também tá? E se tiver alguma ferramenta que você utilizava e que não utiliza mais por que que ela não é mais eficiente? Por que que você trocou né? E e se você ainda continua utilizando porque que ela ainda se faz eficiente né? Por que que você acha que funciona pra você.

APÊNDICE E - ENTREVISTA 3

Aprendizagem de língua inglesa por meio de jogos:

P1, P5 e P6

Aprendizagem de língua inglesa em contexto de imersão

P1, P3, P6, P4

Bom dia! Tudo bem?

Lembra de quando perguntei sobre a experiência de vocês em contexto de imersão? Ou seja, a experiência que tiveram com a língua inglesa em outro país?

Vocês poderiam me dar mais detalhes sobre essa experiência? Por ex: O local onde estudaram, como que acontecia esse estudo, a forma que era feita, os aspectos positivos e/ou negativos que esta experiência trouxe para vocês em sua prática docente.

Outra questão que ficou um pouco vaga foi em relação ao uso de jogos no aprendizado de vocês de língua inglesa. Quais jogos seriam? Digitais? Quais as contribuições que eles trazem para a prática de vocês? Há algum aspecto negativo?

Podem mandar por escrito ou em áudio não tem problema. Qualquer dúvida, podem me chamar.

ANEXO A - PADLET DA DISCUSSÃO DO GRUPO FOCAL

:Padlet

Jéssica Bergamasco Silva • 2 • 4M

Aprendizagem e autonomia no ensino de língua Inglesa

Primeiras impressões sobre o vídeo

Confiança pelos olhos e acolhimento pelas mãos...

Esse curta metragem ativou minhas lembranças da Teacher Márcia Jorge, minha primeira professora da escola de Inglês, quando eu tinha 9 anos. O olhar dela me cativava e encorajava.

Aprendizagem é confiança e afeto de mãos dadas

O olhar do instrutor de cerâmica transmite a confiança necessária ao aprendiz. Esse olhar é fundamental.

Aprender se torna um prazer quando o objetivo é alcançado, e se torna felicidade quando realizamos no concreto o que aprendemos.

Aprendizagem é mágico.

As mãos grandes demonstram sabedoria, mas também acolhimento



No curta metragem, a relação professor-aprendiz não se faz verticalizada. Embora sua sabedoria seja maior, ela não intimida, mas inspira.

Para aprender é necessário persistência.

O erro perante o olhar do professor é apenas um tijolinho natural do processo de construção



O olhar desse instrutor/professor não julga, não exclui. Pelo contrário, ele acolhe.

Podlet

Mélica Bergamasco Silva • 1 • 4M

Você se recorda de momentos, fases em que aprendeu de forma autônoma? e a Língua Inglesa? como foi esse processo de aprendizagem fora da sala de aula

grupo 1

grupo 2

Fabiana Parreira 4M

Fase introdutória: conversar em Inglês com outra criança

Me apresentaram uma criança canadense da minha idade. Embora a conversa fosse de Inglês básico, eu tinha que buscar maneiras de manejar as poucas palavras que eu sabia pra conseguir produzir e manter uma conversa satisfatoriamente.

Adicionar comentário

Fabiana Parreira 4M

Minha primeira fase rumo à autonomia foi como "corretora de homework"

Eu auxiliava uma amiga da Teacher Márcia Jorge, que também ensinava Inglês, e corrigia as tarefas que ela aplicava aos alunos.

Adicionar comentário

Fabiana Parreira 4M

Segunda fase: um convite para traduzir um trabalho do curso de fisioterapia

Tive que me esforçar muito, porque além de avançado, o Inglês era específico de um determinado campo terminológico.

Adicionar comentário