



Programa de Pós-Graduação em
LINGUÍSTICA

O USO DAS TDICs NA ÁREA DE CALL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ONLINE

São Carlos
2025



ANA BACCIOTTI FRANCHI MELLO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

**O USO DAS TDICs NA ÁREA DE CALL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O
ENSINO E A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA ONLINE**

ANA BACCIOTTI FRANCHI MELLO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de São Carlos, como parte dos requisitos para a obtenção do Título de Doutor em Linguística.

Orientadora: Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da
Silva

São Carlos - São Paulo - Brasil

2025



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Linguística

Folha de Aprovação

Defesa de Tese de Doutorado da candidata Ana Bacciotti Franchi Mello, realizada em 16/07/2025.

Comissão Julgadora:

Profa. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva (UFSCar)

Profa. Dra. Teresa Helena Buscato Martins (IFSP)

Prof. Dr. Jorge Onodera (UESC)

Profa. Dra. Rosa Yokota (UFSCar)

Profa. Dra. Sandra Regina Buttros Gattolin de Paula (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguística.

À minha filha Olívia, que traz graça aos meus dias.

Ao meu amor Fellipe, cujo suporte e encorajamento me fizeram chegar até aqui.

Aos meu pais, Nivaldo e Hilda, visto que sem eles, nada disso teria sido possível.

À minha professora e orientadora Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, que me concedeu o privilégio de ser a última orientanda de sua carreira acadêmica.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo privilégio que tenho em poder estudar, pesquisar e escrever. Ele conhece o meu coração e soube do meu desejo, por mais escondido que fosse, de seguir com a carreira acadêmica e realizar o doutorado em Linguística Aplicada.

À Universidade Federal de São Carlos – UFSCar e ao Programa de Pós-graduação em Linguística– PPGL, por possibilitar a realização do curso.

À minha professora e orientadora Profa. Dra. Vera Lúcia Teixeira da Silva, que me concedeu o privilégio e o desafio de ser a última orientanda de sua carreira acadêmica. Minha admiração por ela é grande.

À professora Dra. Sandra Regina Bruttos Gattolin de Paula e ao professor Dr. Jorge Onodera pelos apontamentos realizados durante a banca de exame de qualificação, os quais orientaram o caminho por mim percorrido.

Aos professores do PPGL pelos ensinamentos compartilhados nos últimos quatro anos.

Ao meu amor Fellipe, que sempre me incentivou e me disse que eu conseguiria finalizar a pesquisa, mesmo quando achei que teria que desistir.

À minha graciosa filha Olívia, que me deu um motivo para seguir em frente, com muita alegria.

Aos meus pais Nivaldo e Hilda, que abriram mão de tudo para poder me auxiliar com o que precisei nessa fase, e, principalmente, por amarem, cuidarem e brincarem com a Olívia enquanto eu escrevia minha tese.

Aos meus irmãos, Taís, Pedro e Sara, pelo apoio e incentivo que foram fundamentais.

Aos meus amigos, irmãos e irmãs que se fizeram presentes, compreendendo, incentivando e demonstrando amor nesse período.

*“Ensina-nos a contar os nossos dias,
para que alcancemos coração sábio”*

Salmos 90:12

RESUMO

Busca-se, neste trabalho, investigar como ocorre o processo de ensino e aprendizagem de inglês em uma escola *online* (Krashen 1982, Ellis 1994, Swain 1985, Vygotsky 1934). Procura-se entender como os estudantes percebem sua aprendizagem, as facilidades e as dificuldades que enfrentam ao aprender inglês, considerando as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), baseadas na área de *Computer Assisted Language Learning* (CALL) em uma Escola *Online* (Garret 2009, Leffa 2006, Finardi e Porcino 2014, Martins e Moreira 2012, Ribeiro 2016, 2020, 2021, Coscarelli 2022, Carvalho, Sataka e Rozenfeld, 2023, Rabello 2021). Optou-se por uma pesquisa qualitativa-interpretativista na forma de um estudo de caso (Yin, 2005). Para a coleta de dados foi realizada a observação não-participante, com registro em diário de campo, questionários com professores e estudantes e fontes documentais (Lakatos e Marconi, 2003). Feita a coleta, os dados foram triangulados, analisados e discutidos. O estudo apresenta uma descrição sobre o processo de aprender a língua inglesa por meio das TDICs utilizadas durante as aulas na área de CALL, a partir da perspectiva do estudante sobre seu desenvolvimento da aprendizagem de inglês e da percepção do professor sobre sua abordagem de ensino. A aprendizagem de inglês em uma escola de idiomas *online* pode oferecer uma abordagem contextualizada e conveniente para os alunos, possibilitando que eles tenham a oportunidade de desenvolver habilidades linguísticas em seu próprio ritmo. No entanto, é fundamental que os professores se adaptem às demandas do ambiente virtual, adotando estratégias de ensino eficazes e promovendo uma interação significativa (Barros Nunes, 2009). A superação dos desafios inerentes ao ensino *online* é fundamental para que se possa garantir uma experiência de aprendizagem enriquecedora e bem-sucedida para os estudantes. Pretende-se, desta maneira, contribuir para o avanço das discussões acerca do papel do ensino de inglês *online* por meio da TDICs na área de CALL.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Escola de inglês *online*. CALL e TDICs.

ABSTRACT

This study aims to investigate the process of teaching and learning English in an online school setting (Krashen 1982, Ellis 1994, Swain 1985, Vygotsky 1934). It seeks to understand how students perceive their learning, the facilitators and obstacles they encounter while learning English, taking into account Digital Information and Communication Technologies (DICTs), based on the field of CALL in a specific Online School (Garret 2009, Leffa 2006, Finardi & Porcino 2014, Martins & Moreira 2012, Ribeiro 2016, 2020, 2021, Coscarelli 2022, Carvalho, Sataka & Rozenfeld 2023, Rabello 2021). A qualitative-interpretative approach was chosen, in the form of a case study (Yin, 2005). Data collection involved non-participant observation with field notes, questionnaires with teachers and students, and documentary sources (Lakatos & Marconi, 2003). Once collected, the data were triangulated, discussed, and analyzed. The study presents a description of the process of learning the English language through the DICTs used in CALL-based classes, from the perspective of students regarding their language development and the teacher's perception of their teaching approach. Learning English in an online language school can offer a contextualized and convenient approach for students, allowing them the opportunity to develop language skills at their own pace. However, it is essential that teachers adapt to the demands of the virtual environment by adopting effective teaching strategies and fostering meaningful interaction (Barros Nunes, 2009). Overcoming the inherent challenges of online teaching is crucial to ensuring a rich and successful learning experience for students. Thus, this study aims to contribute to the ongoing discussions about the role of online English teaching through DICTs within the field of CALL.

Keywords: English Language Teaching and Learning. *Online* English School. CALL and DICTs.

LISTA DE ABREVIACÕES

EOI	Escola <i>Online</i> de Inglês
CALL	<i>Computer Assisted Language Learning</i>
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
AA CALL	Abordagem na Área de CALL
QE	Questionário do Estudante
QEG	Questionário do Estudante Geral
QP	Questionário do Professor
QPG	Questionário do Professor Geral
QPG CALL	Questionário do Professor Geral sobre CALL
DP	Diário da Pesquisadora
QOE	Quadro Observação Estudante
QOP	Quadro Observação Professor

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: TDICs, Ensino de Línguas e o campo da LA	34
Figura 2: Modelo <i>input-output</i> de aquisição de língua.....	40
Figura 3: O processo de aprendizagem de língua adicional	41
Figura 4: Características que influenciam os fatores no processo de aprendizagem de língua adicional	42
Figura 5: Caracterização da abordagem de aprender e ensinar a língua-alvo	53
Figura 6: Cronologia da Coleta de Dados	64
Figura 7: Contextos da pesquisa: macro e micro.....	66
Figura 8: Linha do tempo da EOI.....	67
Figura 9: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR).....	74
Figura 10: Coleção Super Minds da Editora Cambridge University Press	75
Figura 11: Student's eBook.....	76
Figura 12: Student's Digital Pack.....	77
Figura 13: Teacher's Digital Pack	78
Figura 14: Coleção do livro Shape it! da Cambridge University Press.....	78
Figura 15: QRcode para o teste de nivelamento para adolescentes.....	79
Figura 16: Practice Extra do material Shape it!.....	80
Figura 17: Coleção EVOLVE, da editora Cambridge	81
Figura 18: Lição Time to Speak	82
Figura 19: QRcode para o teste de nivelamento para adultos	82
Figura 20: Practice Extra do livro Evolve	85
Figura 21: Vídeos com insights de alunos do livro Evolve	85
Figura 22: QRcode para acessar o Guide to Access	87
Figura 23: <i>Google Classroom</i>	88
Figura 24: organização da <i>Google Classroom</i> na EOI	89
Figura 25: O caderno online	90
Figura 26: Cursos para professores disponibilizados pela <i>Cambridge One</i>	92
Figura 27: Salas de aula na <i>Cambridge One</i> da EOI.....	93
Figura 28: Performance do estudante na plataforma da <i>Cambridge One</i>	93
Figura 29: Materiais didáticos na <i>Cambridge One</i>	94
Figura 30: Planilha para organização das aulas.....	96
Figura 31: Organização temática da primeira seção da análise de dados.....	102
Figura 32: Aspectos da aprendizagem na experiência dos estudantes.....	105

Figura 33: Aspectos da aprendizagem e a motivação e desafios para aprender a língua inglesa na EOI.....	111
Figura 34: Fatores do processo de aprendizagem encontrados nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI	120
Figura 35: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser fácil durante a aula de inglês na EOI	126
Figura 36: Aspectos da aprendizagem identificados nas colocações dos estudantes sobre o que consideram difícil nas aulas de língua inglesa na EOI	128
Figura 37: Temas orientadores da segunda seção da análise de dados.....	135
Figura 38: QRcode para apresentação sobre CALL na EOI.....	137

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e suas Tecnologias.....	29
Quadro 2: Organização dos dados coletados	63
Quadro 3: Identificação e formação dos estudantes da EOI.....	100
Quadro 4: Identificação e formação dos professores da EOI	101
Quadro 5: Sobre a aprendizagem de Inglês	103
Quadro 6: Desenvolvimento profissional dos professores da EOI.....	106
Quadro 7: Sobre a aprendizagem de inglês	109
Quadro 8: Sobre as barreiras aprendizagem de inglês.....	110
Quadro 9: Como ocorre uma aula de inglês na EOI na perspectiva do estudante.....	115
Quadro 10: Como ocorre uma aula de inglês na EOI na perspectiva do professor	116
Quadro 11: O que os estudantes consideram eficiente em aula.....	117
Quadro 12: Aspecto da metacognição identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI.....	120
Quadro 13: Aspecto do processamento linguístico identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI	121
Quadro 14: Aspecto da interação identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI	122
Quadro 15: Aspecto do ambiente emocional identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI.....	123
Quadro 16: Aspecto da estrutura física identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI.....	123
Quadro 17: O que os professores consideram eficaz em aula	124
Quadro 18: Sobre as facilidades e as dificuldades durante as aulas.....	125
Quadro 19: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI:.....	128
Quadro 20: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI: a compreensão.....	130
Quadro 21: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI: organização pessoal.....	131
Quadro 22: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI.....	131
Quadro 23: Opiniões sobre as atividades nas aulas de inglês na EOI	132
Quadro 24: Percepção sobre a AA CALL pelos professores da EOI - QPG CALL.....	137

Quadro 25: Percepção sobre a AA CALL pelos professores da EOI (QPG).....	139
Quadro 26: A Abordagem na Área de CALL nas aulas de Tom e Lia (QP).....	140
Quadro 27: Apoio da EOI para integração da tecnologia no ensino de inglês – QPG.....	141
Quadro 28: Caracterização do uso de tecnologias no ensino de inglês na EOI - QPG CALL	143
Quadro 29: De que maneira Tom e Lia utilizam os recursos tecnológicos para ensinar – QP	145
Quadro 30: Utilização das TDICs: função e uso – QP	146
Quadro 31: A interação na aprendizagem de acordo com Tom e Lia – QP.....	147
Quadro 32: A influência da interação na aprendizagem de inglês.....	148
Quadro 33: As atividades que os alunos mais apreciam nas aulas - QE	149
Quadro 34: As atividades que os alunos mais apreciam nas aulas, por Tom e Lia – QP	150
Quadro 35: Descrição da abordagem de ensino, por Tom e Lia – QP.....	150
Quadro 36: principais recursos tecnológicos utilizados em aula – QPG.....	152
Quadro 37: Utilização dos Recursos Tecnológicos -QE	153
Quadro 38: Por meio de quais recursos os estudantes entendem aprender melhor - QE	162
Quadro 39: Habilidades linguísticas que oferecem mais dificuldades – QE.....	164
Quadro 40: habilidades linguísticas que oferecem mais dificuldades ao elaborar as atividades para as aulas – QP.....	166
Quadro 41: Recursos Tecnológicos e as habilidades para aprender uma língua adicional – QE	166
Quadro 42: Recursos Tecnológicos e as habilidades de conversação e escuta para ensinar uma língua adicional – QP	167
Quadro 43: Recursos Tecnológicos e as habilidades de escrita e leitura para ensinar uma língua adicional – QP	168
Quadro 44: Evidências que indicam a aprendizagem de inglês na visão dos professores Tom e Lia.....	171
Quadro 45: Evidências que indicam a aprendizagem de inglês na visão dos estudantes de Tom e Lia	171
Quadro 46: Aplicabilidade em situações reais do que é aprendido	173
Quadro 47: Relatos contados aos professores sobre o uso do inglês no cotidiano.....	174

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Total de aulas ministradas nos três primeiros anos da EOI.....	69
Gráfico 2: Razão por não estar fazendo um curso de inglês de acordo com artigo publicado pelo British Council.....	112
Gráfico 3: Como os estudantes avaliam os recursos tecnológicos utilizados nas aulas da EOI - QE.....	155
Gráfico 4: Recursos Digitais da EOI são úteis para o aprendizado – QEG.....	156
Gráfico 5: Porcentagem de estudantes que utilizam os mesmos recursos digitais – QEG.....	157
Gráfico 6: Recursos digitais da EOI utilizados pelos estudantes - QEG.....	158
Gráfico 7: Utilização de aplicativos de aprendizagem de idiomas - QEG	160
Gráfico 8: Aplicativos de aprendizagem de idiomas utilizados pelos estudantes da EOI- QEG	161
Gráfico 9: Visão dos Estudantes sobre seu desempenho na EOI - QEG	170

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Material didático para as faixas etárias do EOI Kids.....	75
Tabela 2: Material didático e níveis da CEFR na EOI Teens	79
Tabela 3: Material didático <i>EVOLVE</i> e níveis da CEFR	83
Tabela 4: Relação entre o número de alunos e o nível de proficiência em inglês em 2021	71
Tabela 5: Relação entre o número de alunos e o nível de proficiência em inglês em 2024	72
Tabela 6: Recursos mais usados por estudante e professores na pesquisa de Gomes Junior, Silva e Paiva publicada em 2022	159

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	19
1.1 Objetivo Geral	21
1.2 Objetivos Específicos	21
1.3 Justificativa	21
2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	26
2.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Ensino	26
2.2 Percurso histórico de metodologias para ensino de línguas e suas tecnologias	28
2.3 Definindo CALL e sua abrangência	30
2.3.1 Marcos históricos do CALL	31
2.3.2 A abordagem na área de CALL e TDICs na Linguística Aplicada	32
2.3.3 CALL e o computador	35
2.3.4 Computador como ferramenta – TDICs	36
2.3.5 O processo de aprendizagem de língua inglesa por meio da Abordagem na Área de CALL e TDICs	38
2.3.5.1 Fatores cognitivos no processo de aprendizagem	42
2.3.5.1.1 Sobre a metacognição	42
2.3.5.1.2 Sobre o processamento linguístico	43
2.3.5.1.3 Sobre a atenção e consciência	43
2.3.5.1.4 Sobre a memória	44
2.3.5.1.5 Sobre o conhecimento prévio	44
2.3.5.2 Fatores sociais no processo de aprendizagem	45
2.3.5.3 Fatores ambientais no processo de aprendizagem	47
2.3.5.3.1 O ambiente emocional: a motivação	48
2.3.5.3.2 O ambiente emocional: a ansiedade	49
2.3.5.3.3 O ambiente emocional: os medos	50
2.3.5.3.4 O ambiente físico	52
2.3.5.4 A abordagem de aprender	52
2.3.5.5 A abordagem de ensinar	53
2.3.5.6 A avaliação da aprendizagem na EOI	56

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS	59
3.1 A Pesquisa Qualitativa	59
3.2 Estudo de Caso.....	60
3.2.1 Instrumentos para a coleta de dados	60
3.3 O Contexto da pesquisa.....	65
3.4 Contexto Macro: a Escola <i>Online</i> de Inglês	66
3.4.1 Surgimento da Escola.....	67
3.4.2 Os primeiros alunos.....	68
3.4.3 Cuidando dos alunos	69
3.4.4 Os estudantes	70
3.4.5 O clube do livro para adolescentes.....	73
3.5 Contexto Micro: o curso <i>online</i> de Inglês.....	73
3.5.1 O material e as plataformas.....	73
3.5.2 Material para crianças	75
3.5.3 Material para adolescentes	78
3.5.4 Material para adultos	81
3.5.5 Avaliação na EOI	86
3.6 O estudante entrou na EOI, e agora?	87
3.7 Ferramentas digitais: <i>Google Agenda</i>, <i>Google Meet</i> e <i>link</i> para as aulas	87
3.7.1 <i>Google</i> Sala de aula.....	88
3.7.2 <i>Cambridge One</i>	92
3.8 A organização das aulas	95
3.8.1 Recursos para as aulas disponibilizados pela EOI	96
3.9 Considerações éticas	97
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	98

4.1 O processo de aprendizagem de língua inglesa na EOI	99
4.1.1 Experiências no ensino-aprendizagem.....	103
4.1.2 Ensino-aprendizagem de Inglês na EOI	107
4.1.3 A motivação e os desafios para aprender a língua inglesa	109
4.1.4 A aula de inglês na EOI: as perspectivas dos estudantes e dos professores....	114
4.1.5 As facilidades e dificuldades enfrentadas durante as aulas	125
4.2 Uso dos Recursos Tecnológicos	134
4.2.1 Identificar a Abordagem na Área de CALL na prática da EOI.....	136
4.2.2 TDICs Utilizadas nas Aulas	141
4.2.2.1 A perspectiva dos professores em relação às TDICs.....	141
4.2.2.2 Os recursos tecnológicos utilizados para ensinar e aprender Inglês	151
4.2.2.3 As TDICs e as habilidades requeridas para aprender uma língua adicional	164
4.2.2.3.1 O material didático	169
4.2.3 Avaliação da Aprendizagem com TDICs	169
CONCLUSÃO.....	176
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	184
REFERÊNCIAS	187
APÊNDICE A - Questionário do Professor Geral sobre CALL - QPG CALL.....	195
APÊNDICE B - Questionário do Professor Geral - QPG	196
APÊNDICE C - Questionário do Estudante Geral - QEG	197
APÊNDICE D - Questionário do Professor - QP.....	202
APÊNDICE E - Questionário do Estudante - QE	204
APÊNDICE F - Instruções para Observação de aulas.....	206

APÊNDICE G - Quadro Observação Estudante - QOE.....	207
APÊNDICE H - Quadro Observação Professor - QOP	208
APÊNDICE I - QOE Tita e QOP Tom.....	209
APÊNDICE J - QOE Thay e QOP Tom	210
APÊNDICE K - QOE Vitor e QOP Lia	212
APÊNDICE L – Apresentação na AA CALL para professores	214

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, a sociedade enfrentou grandes desafios. No ano de 2020, um número considerável de pessoas passou por mudanças inimagináveis provocadas pelo coronavírus, pela pandemia, pela quarentena e pelo isolamento domiciliar. A pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) foi anunciada oficialmente em 11 de março de 2020 pela Organização Mundial da Saúde (OMS), (WHO, 2020). Após essa declaração, foram instituídos muitos decretos, em diversas partes do mundo, a fim de minimizar a propagação do vírus.

No estado de São Paulo, o decreto nº 59.298, de 23 de março de 2020, determinou que

Fica suspenso, no período de 24 de março a 7 de abril de 2020, o atendimento presencial ao público em estabelecimentos comerciais de bens e mercadorias, atacadistas, varejistas e ambulantes, e prestadores de serviço em funcionamento no Município de São Paulo. (Lei nº 59.298/20)

Assim, as empresas pediram para que seus funcionários permanecessem em seus lares, e o trabalho, então, se tornou remoto. Os mercados, as padarias e o comércio tiveram um horário reduzido para abrir e fechar, e as pessoas não podiam frequentar lugares públicos de maneira alguma. A insegurança pairava sobre a sociedade.

Na área da Educação, no estado de São Paulo, a publicação do decreto nº 64.864, de 16/3/2020, sobre a suspensão das aulas, estabeleceu que “como medida de segurança, as aulas na rede estadual de São Paulo começaram a ser suspensas desde o dia 19 de março. A partir do dia 23 de março, 100% das atividades presenciais ficaram suspensas.”

Dessa forma, “a pandemia da Covid-19 acarretou mudanças drásticas em diversas esferas sociais, sendo a educacional uma das mais afetadas.” (Gomes Junior, Silva e Paiva, 2022, p. 1).

Por conseguinte, os pátios, as quadras e os parques que antes eram cheios de alegria e energia, agora estavam vazios e empoeirados. A felicidade das crianças não estava mais nas escolas, e sim dentro de suas casas. Os professores também passaram a trabalhar remotamente. Apesar de ter sido um momento de angústia e dor para todos, para alguns foi também de muito aprendizado. Foi possível entender que o que mais importa está dentro de casa. Naquele momento, os bens materiais perderam o seu valor e a compaixão, o afeto e a empatia tomaram conta de muitos.

Hoje, ainda é possível sentir e viver as consequências geradas pela pandemia da Covid-19, dentre elas: algumas empresas permitem que seus funcionários trabalhem de forma remota ou híbrida; o mercado e o comércio tiveram suas formas de venda, propaganda e higiene transformadas; o ensino e a aprendizagem passaram a ser mais acessíveis, pois hoje é mais comum que sejam realizados de forma remota e digital (Ribeiro 2020, 2021, Coscarelli 2022). Braga, Martins e Racilan (2021, p. 1) destacam que “A pandemia vem acelerando o uso e a integração de tecnologias que até então vinham ocorrendo de forma lenta e marcada pelo ritmo de cada professor.”¹

A afirmação acima é relevante para marcar temporalmente este estudo, no entanto, é tentador dizer, apesar de não ser verdadeiro para o campo de ensino e aprendizagem de línguas, que foi durante a pandemia que se iniciou o ensino *online*. Mas, felizmente, há estudos que comprovam que o ensino por meio de computadores iniciou-se por volta de 1960. Segundo estudiosos da área, foi o ineditismo da quarentena que tornou a cibertecnologia o principal meio capaz de permitir uma relação mais favorável entre docentes e discentes no que diz respeito ao aprendizado. Segundo Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 18) ao abordarem o tema de língua estrangeira em trabalhos na área de ensino e aprendizagem e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICS), os autores afirmam: “Observamos uma predominância da língua inglesa, possivelmente devido ao papel que ela desempenha no contexto atual.”

A cena descrita acima sumariza os impactos sofridos pela sociedade durante a pandemia da COVID-19. Na área da Educação e da Linguística Aplicada, contextos em que se desenvolve este estudo, o efeito não foi diferente: o cyberensino foi potencializado e as TDICs foram ressignificadas, fortalecendo essa forma de relação entre a sala de aula e o mundo cibernético. Portanto,

[...] a pertinência desta temática se dá pelo fato de que o contexto que envolve o cyberensino em um período pandêmico pode nunca ter sido imaginado por essa geração de docentes e discentes apesar dos meios tecnológicos como computadores, celulares, aplicativos já estarem disponíveis há muito tempo. O empenho da comunidade escolar nesse processo, o modo como esse novo contexto tem transformado o mundo do trabalho com o chamado home office e as novidades do aporte teórico metodológico dessa experiência excepcional poderão transformar o modo como a sala de aula se relaciona com o mundo cibernético. (Souza, Oliveira e Martins, 2020, p. 3)

Mediante as reinvenções e adaptações profissionais trazidas pela pandemia, mudanças em todos os setores da sociedade se fizeram necessárias. O ensino de línguas *online* foi

¹ No original: *The pandemic has been speeding up the use and integration of technologies that had so far been slowly taking place and marked by each teacher's pace.*

potencializado e se tornou mais comum entre docentes e discentes. Sendo assim, este estudo tem por objetivo investigar como o estudante de uma Escola *Online* de Inglês (EOI) percebe o próprio desenvolvimento da aprendizagem da língua. Buscar-se-á descrever a abordagem de ensino da EOI, considerando as TDICs utilizadas durante as aulas e a Abordagem na Área de CALL (AA CALL). Para isso, os objetivos descritos a seguir serão abrangidos:

1.1 Objetivo Geral

- Descrever o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EOI.

1.2 Objetivos Específicos

- Investigar como o estudante percebe o próprio desenvolvimento da aprendizagem de inglês;
- Descrever a abordagem de ensino na Escola *Online* de Inglês, considerando as TDICs utilizadas durante as aulas e a Abordagem na Área de CALL.

1.3 Justificativa

Visto que a presente pesquisa se insere na área aplicada da linguagem, é necessário narrar, mesmo que brevemente, a história que ensejou este estudo. Nesta introdução, descreveu-se como a pandemia do coronavírus provocou mudanças significativas em todos os aspectos sociais e econômicos, ao redor do mundo, no ano de 2020. Assim, pela necessidade de isolamento social praticado na maioria das cidades brasileiras, as simples atividades do cotidiano foram alteradas, a fim de prevenir o contágio e a disseminação da doença. Dentre as áreas afetadas pelo distanciamento social, o trabalho em alguns setores foi deslocado dos escritórios para o ambiente domiciliar. Atividades antes estritamente presenciais foram alteradas repentinamente para o formato digital remoto.

Nesse contexto, muitos serviços e atividades tradicionais foram forçadas a se adaptar ao trabalho remoto, como as instituições de ensino regular e faculdades. O modelo de ensino

remoto foi implantado em pouco tempo para dar sequência às atividades escolares, tanto em escolas de ensino fundamental e médio quanto em instituições de ensino superior. Dessa forma,

A necessidade repentina de adaptar a aprendizagem presencial para um ambiente virtual aumentou a dependência de tais tecnologias. As TDICs desempenharam um papel crucial na mitigação da interrupção educacional, auxiliando a entrega de conteúdo, facilitando a comunicação e colaboração e oferecendo formas inovadoras de avaliação. (Guimarães e De Oliveira, 2024, p. 165)

A aprendizagem passou por um processo de adaptação, do presencial ao ambiente virtual, e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação aliviaram o impacto dessa transformação. A pandemia da COVID-19 acelerou o processo de tornar o ensino remoto mais comum (Braga, Martins e Racilan, 2021). Dessa forma, surgiu a ideia de criar uma escola de inglês *online*, transferindo anos de experiência no ensino presencial de língua inglesa para um ambiente virtual e remoto. No final de 2020, após alguns meses de experiência no ensino particular de inglês de forma remota, decidiu-se expandir as aulas, visto que a procura por essa modalidade estava crescendo, especialmente considerando que a comunidade vivia, até então, dez meses de isolamento social. De acordo com Carvalho, Sataka e Rozenfeld,

O ensino emergencial teve um grande impacto em contextos de aprendizagem, tendo em vista que os professores se encontraram sem opções para ensinar durante o período de distanciamento social, senão pelo uso das TDICs. Alguns autores afirmam que, após alunos e professores serem inseridos de forma compulsória na esfera das tecnologias midiáticas, dada a afinidade prévia de alguns alunos com tal esfera, será difícil retroceder completamente ao ensino tradicional, ou seja, com aulas meramente expositivas e unilaterais. (Carvalho, Sataka e Rozenfeld, 2023, p.4)

Sob essa perspectiva, as TDICs passaram a ser não somente uma opção, mas sim o principal meio pelo qual o ensino poderia ser viabilizado. Rabello (2021, p. 29) indica que “a pandemia evidenciou a importância das TDICs para a manutenção dos processos educacionais e a relevância da formação de professores para a integração dessas tecnologias às práticas de ensino-aprendizagem”.

No início de 2021, após longas discussões sobre como ampliar um trabalho que já era desenvolvido há mais de 10 anos, saindo do ensino de inglês particular de forma presencial e potencializando as TDICs para alcançar mais pessoas em menos tempo, chegou-se à conclusão de que era necessário considerar o momento de elevada aceitação da sociedade às ferramentas digitais e ao ensino remoto. Uma escola de inglês *online* não era algo tão inovador, tendo em vista a existência de outras escolas internacionais e nacionais nesse formato, como por exemplo

a *Fluency Academy*, *KNN Languages Online*, *EnglishBay* e *BeSmart*, criadas no Brasil. E as escolas criadas em outros países, como a *Open English*, *EF English Live*, *Cambly*, *Preply* e *Lingoda*. A necessidade surgia e com ela a possibilidade de desenvolver um trabalho que atingisse um maior número de pessoas e com investimento focado em qualidade de ensino, material e plataforma, em vez de localização e infraestrutura.

Com isso, diante desse contexto, foi criada a Escola *Online* de Inglês². A ideia surgiu em uma caminhada ao ar livre - uma das poucas atividades permitidas na época. Inicialmente, muitos sentimentos marcaram o início desse percurso investigativo: o medo de começar algo novo, a incerteza do funcionamento da escola e a aceitação dessa transição por parte dos alunos e de suas famílias. Superando e aprendendo a conviver com essas mudanças, decidiu-se avançar para as próximas etapas. As primeiras ações foram concentradas em definir as TDICs para estabelecer a escola, quem seriam os professores e qual material didático seria selecionado.

De forma geral, a aprendizagem de idiomas *online* tem experimentado um crescimento significativo nos últimos anos. Segundo Fernandes e Oliveira (2015, p. 8) “O número de páginas – *sites* – na Internet que fomentam o ensino de línguas tem aumentando de forma exponencial e, com isso, a *WEB* vem se configurando como um espaço rico e diversificado para a aprendizagem de uma segunda língua.”

Esse aumento pode ser atribuído à flexibilidade, conveniência e acessibilidade oferecidas pelas plataformas *online*. Neto e Pasqualli (2022, p. 5) afirmam que, mesmo antes da pandemia da COVID-19, já havia cursos de idiomas *online* disponíveis, e que “as razões pelas quais as pessoas buscavam esse tipo de plataforma eram outras como, por exemplo, a falta de tempo para se deslocar até uma escola de idiomas, o custo reduzido, a distância da residência até a escola mais próxima, etc.”. Com mais pessoas optando por aprender inglês remotamente, é crucial investigar como a aprendizagem *online* pode ser otimizada. A flexibilidade de horários, a personalização do aprendizado e o acesso a recursos digitais/tecnológicos ³podem facilitar a aprendizagem e motivar os alunos.

No entanto, ensinar e aprender a língua inglesa no formato *online* pode abarcar alguns desafios. Segundo um estudo realizado durante a pandemia por Souza e Zagne (2022, p. 93), ao estudar inglês de forma *online*, alguns alunos enfrentaram dificuldades relacionadas às

² O nome da escola será mantido em sigilo e utilizar-se-á o pseudônimo Escola *Online* de Inglês (EOI)

³ Apesar de haver uma diferença conceitual entre recurso tecnológico e recurso digital, neste estudo não será feita a distinção dos termos, os quais serão utilizados de forma intercambiável tanto na escrita quanto nas citações de outros autores.

questões técnicas, como falta de conexão adequada, ou por não possuírem um espaço propício para estudo. Outro aspecto apontado no resultado da pesquisa foi que alguns estudantes sentiram falta dos colegas e do diálogo face a face entre os pares durante as aulas. A falta de interação face a face, as barreiras de comunicação e a necessidade de adaptação aos recursos de ensino podem ser consideradas algumas barreiras para a aprendizagem do idioma de forma *online*.

De acordo com os autores supramencionados, afirma-se que as TDICs são ferramentas relevantes por meio das quais ocorre a prática de ensino-aprendizagem. No que se refere ao ensino de línguas, Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 13) realizaram um estudo sobre as línguas focalizadas nos trabalhos acadêmicos realizados de janeiro de 2009 até dezembro de 2021. Segundo os autores, “é possível verificar que o foco no ensino e/ou aprendizagem de inglês é predominante nos trabalhos sobre tecnologias no ensino e aprendizagem de línguas, com 52%.”

Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 15) afirmam que “o foco de grande parte dos estudos está na relação do aluno de LE com as TDICs como ferramenta de aprendizagem.” Ao acompanhar o crescimento acerca do tema, surge, então, a EOI. A prioridade deste estudo não é pesquisar apenas a relação entre estudante e TDICs, mas sobretudo descrever o processo de ensino e aprendizagem por meio delas. Como também colocado por Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 18) sobre os temas encontrados nos trabalhos sobre TDICs e ensino-aprendizagem de línguas,

No que tange ao ano de publicação, observamos que o interesse acerca do tema cresceu concomitante ao desenvolvimento e ao crescimento do acesso às próprias tecnologias, além de haver também o salto de aproximadamente 45% entre 2019 e 2020, o ano que marcou o início da pandemia. Portanto, esperamos contribuir não só para um entendimento geral do tema, como também para que futuros pesquisadores definam suas prioridades e objetivos diante da amplitude de se estudar “TDICs no ensino de LE”. Nosso estudo demonstra haver ainda muitos caminhos para se percorrer nessa linha de estudos. (Carvalho, Sataka e Rozenfeld, 2023, p. 18)

Os autores mencionam que desejam contribuir para que futuros pesquisadores definam as prioridades ao estudar as TDICs no ensino de LE. Sob essa perspectiva, esta pesquisa foca no processo de aprendizagem e nas percepções dos estudantes sobre seu próprio desenvolvimento no que diz respeito à aprendizagem/aquisição de Língua Adicional. Logo, a atenção está voltada para descrever tal processo desempenhado na EOI, com o intuito de contribuir para a melhoria contínua da prática pedagógica, além de fornecer subsídios para o

desenvolvimento de metodologias inovadoras e eficazes no ensino de línguas em ambientes digitais.

Pretende-se, por meio desta pesquisa, descrever o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EOI, considerando a perspectiva do estudante sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem e a percepção do professor acerca da sua abordagem de ensino com foco nas TDICs utilizadas nas aulas da área de CALL. A partir desse contexto, surgem duas perguntas principais que orientam este estudo:

- 1: Como o estudante percebe o próprio processo de aprendizagem de inglês na Escola *Online*?
- 2: De que forma ocorre a abordagem na área de CALL na Escola *Online* de Inglês, considerando as TDICs utilizadas durante as aulas?

Tais perguntas acima mencionadas direcionam a pesquisa a uma perspectiva que visa a atingir os objetivos pré-estabelecidos para este estudo. O principal deles é descrever o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EOI. Também pretende-se buscar entender de que maneira estudantes e professores percebem tal processo para a aprendizagem de Inglês nessa escola. Desse modo, por ser uma pesquisa localizada em um contexto específico que visa a interpretar a realidade, opta-se, como método de pesquisa, pelo estudo de caso, o qual está inserido na metodologia qualitativa. Acredita-se que esse método possibilita a realização de uma investigação empírica, a qual conta com diversas fontes de evidência para possíveis entendimentos sobre fenômenos em foco.

O caminho a ser seguido durante o estudo será trilhado da seguinte forma: primeiramente, será oferecido um breve relato sobre o funcionamento da escola, sobre as TDICs e outros recursos utilizados nas aulas. Posteriormente, será realizada a coleta de dados, que envolve reunião com a equipe de professores, envio dos questionários para professores e alunos, observação de aulas e registro de informações no diário da pesquisadora. Em seguida, após aplicar os procedimentos metodológicos mencionados acima, serão feitas a triangulação, análise e interpretação dos dados coletados.

O próximo capítulo aborda os principais conceitos sobre as diferentes tecnologias usadas em metodologias de ensino de língua inglesa ao longo do tempo, com ênfase na área de CALL. Esses conceitos fornecem o embasamento teórico necessário para relacionar a teoria à prática do ensino e aprendizagem da língua inglesa na EOI, a partir da análise dos dados coletados conforme os procedimentos metodológicos mencionados anteriormente.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste capítulo dedicado à fundamentação teórica, pretende-se descrever sobre as TDICs e o ensino de língua inglesa. Será apresentado um percurso histórico de metodologias para o ensino de línguas e suas tecnologias. A área de CALL será definida, bem como seus marcos históricos, o papel do computador e o uso da TDICs nessa área. Por último, o processo de aprendizagem de língua inglesa por meio da abordagem na área de CALL e as TDICs será detalhado, considerando diferentes fatores envolvidos nesse contexto.

2.1 Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Ensino

A tecnologia transformou fundamentalmente a maneira como o ensino é concebido, entregue e avaliado. De acordo com Almeida (2010), as tecnologias são instrumentos criados pelo homem como objetivos de solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar ações. Segundo Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 10) “as TDICs desenvolveram -se gradativamente e, a partir disso, houve a expansão de trabalhos a respeito do uso de tais dispositivos em processos educacionais, em especial, nos campos da Linguística Aplicada e da Educação”.

Na área da Linguística Aplicada, as tecnologias sempre fizeram parte do campo de ensino de línguas e, segundo autores da área, “praticamente cada método ou abordagem de ensino de línguas sempre contou com o suporte de tecnologias próprias” (Martins e Moreira, 2012, p.250).

De acordo com Levy e Hubbard (2005), a tecnologia tem sido essencial e integral para o avanço das línguas e para a evolução das metodologias de ensino e aprendizagem dessas. Ainda, conforme pesquisadores da área,

O campo de estudos de ensino de línguas é, portanto, resultado de várias teorias de ensino e aprendizagem. É reflexo de diferentes concepções sobre o que significa aprender e busca oferecer respostas às necessidades de diferentes contextos de aprendizagem. Faz parte desse cenário o uso da tecnologia. (Martins e Moreira, 2012, p.2)

Percebe-se que o movimento oscilatório das metodologias de ensino de línguas está vinculado aos diferentes contextos históricos e necessidades dos professores e aprendizes

quanto ao ensino e aprendizagem de uma língua adicional⁴. A tecnologia é um dos fatores que promove tais mudanças, assim como descrito no excerto acima.

Levy e Hubbard (2005) afirmam que “a tecnologia sempre desempenhou um papel fundamental e indissociável no desenvolvimento das línguas e na forma como elas são ensinadas e aprendidas.” (Levy e Hubbard, 2005, p. 4, tradução nossa⁵). O uso da tecnologia no ensino de línguas pode variar desde a utilização de *softwares* ou aplicativos como ferramentas complementares até uma integração profunda das tecnologias no cerne das práticas de ensino-aprendizagem (Rabello, 2021). Enquanto o uso da tecnologia no ensino de línguas pode se limitar a atividades como exercícios de vocabulário ou pronúncia em plataformas digitais, sua real integração nas práticas de ensino-aprendizagem implica uma abordagem mais integrada e dinâmica. Isso envolve a utilização de recursos tecnológicos não apenas como auxílio, mas como parte do processo educativo, promovendo uma experiência de aprendizagem mais interativa, personalizada e contextualizada:

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 25)

Nesse contexto, a tecnologia não é vista apenas como um meio para transmitir informações, mas como um facilitador para criar ambientes de aprendizagem colaborativos, autênticos e imersivos, que refletem de maneira mais fiel às demandas e contextos reais de uso da língua (Rabello, 2021). Como colocado por Ribeiro, “dos sites às redes sociais ubíquas, passando por gerações de chats e plataformas de ensino a distância, estamos mergulhados, mesmo quando não desejamos, em uma relação às vezes explícita, outras implícita, com as tecnologias digitais de comunicação.” (2016, p. 94) Esse “mergulho” no mar de tecnologias, inserido no oceano do ensino-aprendizagem, permite diversas descobertas e inúmeras

⁴ Língua Adicional é, neste estudo, o termo utilizado para se referir a língua outra, que não a língua materna. Os termos “língua estrangeira” e “língua adicional” são utilizados como sinônimos, com a intenção de simplificar a abordagem do tema. Há discussões acadêmicas sobre as diferenças conceituais entre esses termos e a maneira como cada um pode refletir aspectos distintos da aprendizagem e do uso da língua, no entanto, para os propósitos deste estudo, o mérito da discussão sobre essas diferenças não será abordado.

⁵ No original: “*Technology has always played a fundamental and inseparable role in the development of languages and how they are taught and learnt.*”

possibilidades para avançar na jornada de ensinar e aprender uma nova língua. É neste sentido, então, que se estabelece o ensino de língua inglesa na EOI.

Assim sendo, na próxima seção serão apresentadas as tecnologias usadas para o ensino de línguas, relacionando-as com as diferentes metodologias já utilizadas ao longo do tempo.

2.2 Percurso histórico de metodologias para ensino de línguas e suas tecnologias

Explorar o percurso histórico das principais metodologias para o ensino de línguas e suas relações com as tecnologias é adentrar em uma narrativa multifacetada que reflete a evolução do próprio conceito de ensino ao longo do tempo. Desde os métodos tradicionais (Método Direto, Gramática e Tradução) baseados na repetição e memorização até abordagens mais contemporâneas centradas na comunicação e na interação, cada fase desse processo revela não apenas mudanças nas técnicas pedagógicas, mas também uma resposta adaptativa às necessidades e demandas culturais, sociais e tecnológicas de sua época.

Ao analisar este percurso, percebe-se um desenvolvimento que não apenas destaca a influência das tecnologias no ensino de línguas, mas também ilustra a constante busca por estratégias eficazes que promovam a fluência e proficiência linguística em um mundo em constante transformação. Dessa forma,

As transformações pelas quais o ensino de línguas passou ao longo da história foram e continuam sendo resultado principalmente do reconhecimento das mudanças com relação às necessidades dos aprendizes e das modificações na concepção de língua, da linguagem e do aprendizado da mesma ainda que, [...] nem sempre essas transformações cheguem as políticas e práticas pedagógicas com a velocidade esperada (Finardi e Porcino, 2014, p. 248)

Neste sentido, as mudanças que surgem com o passar do tempo estão centradas nas necessidades dos aprendizes e nas diferentes concepções de língua, ensino e aprendizagem. Finardi e Porcino (2014) apontam as principais metodologias e suas tecnologias que foram exploradas nos últimos anos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem de línguas, levando em consideração, assim como mencionado acima, as necessidades dos aprendizes e as mudanças que emergiram no contexto da época. Tais metodologias estão resumidas no quadro abaixo:

Quadro 1: Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e suas Tecnologias

Metodologia	Sigla	Tecnologia usada
Abordagem da Gramática e Tradução	AGT	Quadro negro para ilustrar explicações, apresentar traduções, listas de palavras e exercícios.
Método Direto	MD	Recursos visuais, gravuras e pôsteres para manter o uso exclusivo da língua alvo
Abordagem para a Leitura	AL	Livros
Abordagem de ensino AudioLingual	AAL	Gravadores e tocadores de áudio, material didático autêntico, retroprojetores e/ou projetores de imagem, laboratórios de áudio
Os laboratórios de áudio foram substituídos por laboratórios de computador no início de 1960. Assim, deu-se então, início à era dos computadores no ensino de línguas		
Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Behaviorista (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	CALL Behaviorista	Programa de computador que desenvolvia exercícios de gramática e vocabulário com correção imediata
Abordagem Comunicativa (que abrange o Ensino Baseado em Tarefas, Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados, Abordagem Participativa)	AC (EBT, CLIL e AP)	Materiais autênticos e atividades comunicativas como jogos e dinâmicas de grupo, computadores com um recurso didático
Segundo Finardi e Porcino (2014), em 1980 os computadores pessoais começaram a se disseminar rapidamente e as ideias do ensino comunicativo ficaram ainda mais evidentes, dando origem, então, à CALL comunicativa, que também se insere na AC.		
Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Comunicativa (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	CALL Comunicativa	Tecnologia como mediadora, permitindo aprendizagem por meio de atividades contextualizadas e motivadoras. Interação aluno-tecnologia, com uma participação mais ativa
Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Integrativa (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	CALL Integrativa	Surgimento do CD-ROM, Internet, computadores multimídia ⁶
É a partir da CALL integrativa que a tecnologia digital, essencialmente por meio da Internet, assumiu uma posição central nas metodologias de ensino e nas interações através de uma língua adicional		

Fonte: autoria própria (2024) baseada em Finardi e Porcino (2014)

⁶ Outras tecnologias digitais surgiram, como, por exemplo, o Chat GPT, em novembro de 2022.

Além das metodologias apontadas na tabela acima, pode-se destacar também a Sugestologia de Lozanov, o Método de Aprendizagem por Aconselhamento de Curran, o Método Silencioso de Gattgeno, o Método de Asher ou Resposta Física Total, Abordagem Natural de Krashen e Terrel. Todas as metodologias supracitadas não competem entre si, mas corroboram para as metodologias atuais, dentre elas o CALL, que será definido e caracterizado na próxima seção.

2.3 Definindo CALL e sua abrangência

CALL (*Computer Assisted Language Learning*) significa Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, a qual tem como principal objetivo investigar o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de línguas. É uma sigla já consolidada em língua inglesa, e será adotada nesta pesquisa, com o objetivo de dar continuidade aos estudos referentes ao uso do computador no ensino de línguas.

De acordo com alguns autores (Higgins e Johns, 1984; Warshauer, 1996; Lévy, 1997 ; Chappelle, 2005), a substituição de “*Assisted*” (“assistida”) por “Mediada”, ao ser traduzida para o português, é intencional pois assume o computador como um instrumento de mediação e não como um assistente de ensino.

Além do CALL, existem diferentes propostas de nomenclaturas para caracterizar o uso de tecnologias integradas ao ensino de línguas, como, segundo Martins e Moreira (2012), TELL (*Technology Enhanced Language Learning*), NBLT (*Network-Based Language Teaching*), CELL (*Computer-Enhanced Language Learning*), TMLL (*Technology-Mediated Language Learning*), CMCL (*Computer-Mediated Communication Learning*) segundo Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007), as quais têm o objetivo de retirar o foco do computador, de acordo com Rabello (2021). No entanto, tais criações podem demonstrar uma necessidade de ineditismo e elaboração de novos nomes que, de forma geral, constituem uma prática semelhante: o ensino de línguas por meio de novas tecnologias, as TDICs.

Assim, não é interessante criar outro nome a fim de caracterizar a tecnologia do momento, visto que novas tecnologias surgem a cada ano. Seria inviável, então, para nosso campo de estudo, criar uma nova forma ou uma nova sigla para caracterizar a relação entre o

ensino de línguas e as TDICs. Desta forma, este estudo assume o termo CALL como norteador e que embasa a prática pedagógica pela qual a fonte de dados (a EOI) é fundamentada.

Segundo Martins e Moreira (2012), CALL engloba muito mais tecnologias do que apenas o computador, apesar de levar o nome de “Aprendizagem de Língua Mediada por Computador”, considera-se a nomenclatura inclusiva e não exclusiva, visto que o foco está na tecnologia e no ensino e aprendizado de línguas e não somente no computador. CALL, segundo Garret (2009), não se resume ao simples uso da tecnologia, mas “designa um complexo dinâmico no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão entrelaçados de forma inseparável” (Garret, 2009, P. 719 e 720).

Leffa (2006) relata que com o advento do computador, da Internet e das diversas tecnologias ao seu redor, as pessoas passaram a utilizar esses instrumentos para a construção do saber individual e coletivo e não apenas como fonte de conhecimento. Ao considerar o surgimento da Internet, percebe-se que a relação com as máquinas mudou: agora é mais autônoma, dominada pelo usuário, uma vez que este tem autonomia tanto para produzir e compartilhar informação, quanto para escolher o que ver, pesquisar, assistir e ler. Segundo Martins e Moreira,

O período de 1960/1970 é também uma época de grandes mudanças no ensino de línguas: passa a ocorrer uma migração de uma perspectiva estruturalista para uma perspectiva comunicativa. Nesse contexto de mudanças variadas, surge, no início dos anos de 1960, o campo CALL. (Martins e Moreira, 2012, p.2)

O campo de estudos de ensino de línguas por meio de novas tecnologias surge na década de 1960, e, a partir de 1980, segundo Martins e Moreira (2012, p.1), os estudos sobre o uso de tecnologias no ensino de línguas recebeu o nome de CALL, fato concomitante ao surgimento dos computadores pessoais.

2.3.1 Marcos históricos do CALL

Há três períodos principais em que o CALL é classificado: CALL behaviorista, CALL comunicativo e CALL integrativo.

De acordo com Leffa (2006), a aprendizagem mediada por computador teve início na década de 1960. Naquela época, havia microcomputadores. As aulas eram ministradas em laboratórios ligados a um grande computador central. Na área de ensino de línguas, a gramática

recebia muita atenção dos professores, com uma abordagem essencialmente estruturalista e com aplicação de exercícios sobre a estrutura da língua. A concepção de ensino era behaviorista.⁷ Os estudantes recebiam reforço positivo e assim afirmavam seus hábitos linguísticos. A aprendizagem era resultado de diversas repetições. Esse período foi classificado por Warschauer e Healey (1998) como CALL behaviorista, já que o computador era utilizado como uma ferramenta e a concepção do ensino na época era behaviorista.

Segundo Warschauer e Healey (1998), nas décadas de 1960 e 1970 o acesso às máquinas era extremamente limitado. Na década de 1980, iniciou-se a revolução da informática, com a introdução dos microcomputadores (computadores pessoais). Warschauer e Healey (1998) classificam esse período como CALL comunicativo, apesar de ainda haver muita influência da concepção behaviorista no ensino, iniciaram-se também atividades mais significativas, como a inserção de jogos, produções textuais, uso de mais imagens para a aprendizagem de uma língua adicional.

Mais tarde, na década de 1990, com a difusão do uso da internet e do CD-ROM, de acordo com Leffa (2006), as quatro habilidades da língua (ouvir, falar, ler e escrever) poderiam ser integradas em uma única atividade para aprendizagem de uma língua adicional. Um exemplo citado pelo mesmo autor era de que o aluno podia, por exemplo, ouvir um diálogo, gravar sua pronúncia, ler o feedback fornecido pelo sistema e escrever um comentário. Desta forma, este período no qual concerne ao uso do computador como uma ferramenta de ensino foi classificado como CALL integrativo, por Warschauer e Healey (1998).

2.3.2 A abordagem na área de CALL e TDICs na Linguística Aplicada

Martins e Moreira (2012), ao apontar alguns aspectos relevantes para o estabelecimento do campo de estudos CALL, inserido na Linguística Aplicada, ressaltam que “o ensino de línguas é uma das únicas áreas de estudos que possui um campo com um nome específico para estudar a sua relação com a tecnologia”, o CALL. Neste estudo, a nomenclatura Abordagem na Área de CALL (doravante AA CALL) será utilizada, considerando assim, a abordagem como “uma verdadeira força (potencial, na medida que só se realiza nas tarefas concretas de ensino e

⁷ A concepção de ensino de línguas behaviorista é “caracterizada pela oferta de atividades individuais, especialmente de exercícios repetitivos (*drills*) por meio de programas desenvolvidos para computadores mainframe.” (Menezes, 2019, p.5)

aprendizagem de uma língua-alvo) que orienta, dá consistência e rumo ao trabalho do professor” (Almeida Filho, 1997, p. 22).

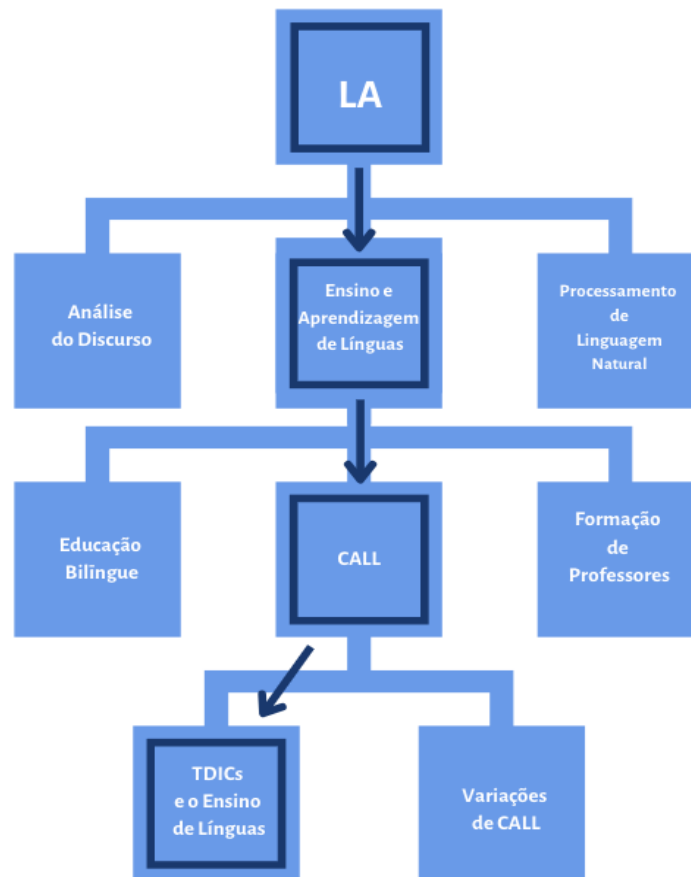
Afirma-se que o estudo é desenvolvido na área de CALL, já que esta é uma área de investigação, como defendida por Dos Reis (2022),

Com base nesse entendimento, penso que elaborar sínteses de pesquisa é uma prática para promover não só a aprendizagem e a formação de novos pesquisadores na área de CALL, mas também uma maneira de fomentar o reconhecimento ético sobre pesquisas prévias produzidas em um transdisciplinar (LEFFA, 2006). Nesse sentido, ao propor essa metáfora, destaco e faço referência a ideia de que “CALL é andaimada sobre os ombros de gigantes”, pois no Brasil nossa área cresceu, projetou - se, foi mobilizada aos poucos pelos membros de sua comunidade discursiva, para ganhar visibilidade e hoje ser reconhecida como área de investigação. Por isso, a área de CALL não só avançou sobre os ombros de gigantes, mas passou a ser “andaimada” pelos “gigantes acadêmicos” para que seus novos pesquisadores pudessem “enxergar longe”. A cada avanço, passamos de um nível de desenvolvimento para outro, procurando disseminá-los por meio de publicações e ações práticas em sala de aula. (Dos Reis, 2022, p. 22)

Nesse sentido, a abordagem de ensinar e aprender na área de CALL se constitui como uma base teórica para a EOI, pois, como colocado por Franchi-Mello e Teixeira da Silva, “a abordagem, portanto, pode ser considerada como uma visão de ensino, uma direção para o professor.” (2019, p. 89). Assim, a visão de ensino e de aprendizagem da EOI se baseia na Abordagem de Ensinar e Aprender na área de CALL.

Para este estudo, consideram-se as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) para conceituar o uso de tecnologias no ensino de línguas, dentro do campo CALL. A relação entre CALL e TDICs está apresentada no fluxograma a seguir:

Figura 1: TDICs, Ensino de Línguas e o campo da LA



Fonte: autoria própria, 2025

Ao observar o fluxograma, percebe-se que inserida na área de Linguística Aplicada está a subárea de Ensino e Aprendizagem de Línguas, na qual existe o campo de estudo CALL, conectado as TDICs e o Ensino de Línguas. CALL é um campo interdisciplinar e recebe influência de outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a Educação, a Psicologia, a Pedagogia e obviamente, a Informática. De acordo com Leffa (2006, p. 20), muito do que acontece nessas áreas pode ter reflexos importantes em CALL e não pode ser ignorado.

De acordo com Martins e Moreira (2012) o campo de conhecimento do CALL já possui muitas pesquisas desenvolvidas por parte de estudiosos nos Estados Unidos e Europa, no entanto, no Brasil, os estudos começaram a surgir em 1998, o que faz deste campo de pesquisa ainda não ser parte do conhecimento geral dos professores de línguas adicionais. Portanto, com essas informações, é possível validar a relevância desta pesquisa para as produções acadêmicas

no Brasil. Por conseguinte, este estudo apropria-se deste termo para embasar teoricamente a prática pedagógica que emerge da Escola de Inglês *Online*, atual objeto de estudo.

A próxima seção discute, então, sobre a função do computador (TDICs) na AA CALL, detalhando suas características e seu papel desempenhado no contexto de ensino *online*.

2.3.3 CALL e o computador

Um dos motivos de estudiosos da área (Davies et al., 2011, Levy e Hubbard, 2005, Kern e Waschauer, 2000) repensarem a nomenclatura e criarem novas siglas para o uso da tecnologia no ensino de línguas é para buscarem estabelecer um nome que englobe com mais precisão o contexto e as características de ensino, no entanto, ao associar tecnologias e ensino, sabe-se que sempre haverá inovações, e consequentemente, novos nomes e siglas. Todavia, ao estudar sobre CALL, descobre-se que o cerne da nomenclatura não está no uso do computador e das TDICs em si, mas sim, no uso deste como um instrumento para viabilizar ensino e aprendizagem de línguas. Leffa (2006) afirma:

O computador tem provocado muitos debates e gerado inúmeros trabalhos na área do ensino de línguas, mas, apesar de sua complexidade, a ideia que prevalece na área é de que ele seja visto apenas como um instrumento. O computador não substitui nem o professor nem o livro. (Leffa, 2006, p.13)

Assim, segundo o autor, o computador não é mais ou menos importante do que o aluno ou o professor; quando usado na aprendizagem, ele é apenas um instrumento. A afirmação anterior é de extrema relevância para o presente estudo, uma vez que acredita-se que o computador, no contexto de ensino da EOI, é apenas um instrumento, um meio que viabiliza a interação entre aluno, professor e informação. É importante ressaltar que tal instrumento não substitui o professor, mas também não precisa ser omitido, visto que é por meio dele que as aulas *online* podem acontecer. Assim como Leffa afirma: “É como o piano num concerto de Beethoven; imprescindível para que a peça musical seja executada pelo pianista.” (Leffa, 2006, p.12)

A evolução do ser humano é acompanhada pelo desenvolvimento de instrumentos que são cada vez mais aprimorados. Conforme tais instrumentos se tornam conhecidos pela sociedade, surge também a necessidade de domínio sobre o novo instrumento. De acordo com

Leffa (2006, p. 12), tal situação ocorreu com o advento do livro no final do século XV e como certamente tem ocorrido com a difusão da internet, das videoconferências e aulas *online*. O computador é, então, uma ferramenta de ensino e aprendizagem.

2.3.4 Computador como ferramenta – TDICs

Assim como mencionado na seção 2.3.3, no campo de estudo CALL, o computador é considerado uma ferramenta, um instrumento por meio do qual acontecem o ensino e a aprendizagem de línguas. De acordo com o Dicionário Michaelis *online*, o substantivo ‘instrumento’ possui três significados principais:

1. Qualquer ferramenta utilizada como meio mecânico para executar um trabalho.
2. Implemento útil e necessário para efetuar uma ação física qualquer.
3. Meio utilizado para obter um resultado.

As três definições resumem, de forma significativa, o espaço em que o computador ocupa no desenvolvimento de uma AA CALL: ele é um meio pelo qual pode-se alcançar o aprendizado de uma língua adicional, é uma máquina útil para que seja possível ensinar e aprender a distância e é uma ferramenta pela qual executa-se o trabalho de ensinar e aprender uma outra língua. Ainda,

O computador é uma ferramenta extremamente versátil, com enorme capacidade de adaptação; pode ser usado para inúmeras tarefas, tanto no trabalho como no lazer, tanto na educação como na pesquisa. É na educação, porém, que se reflete mais sobre essa versatilidade, principalmente em termos do papel que o computador deve desempenhar. (Leffa, 2006, p. 15)

No campo de estudo de ensino e aprendizagem de línguas, há, como mencionado no excerto acima, uma versatilidade do uso do computador para ensinar e aprender uma língua adicional. Abaixo, estão listados alguns exemplos que compõem a variabilidade dessa ferramenta:

1. *Software* de ensino de línguas: Programas como *Duolingo*, *Rosetta Stone* e *Babbel* oferecem cursos estruturados com lições interativas.

2. Aplicativos de *Flashcards*: Aplicativos como *Anki* e *Quizlet* ajudam na memorização de vocabulário e frases através de *flashcards* digitais.

3. Plataformas de Troca de Línguas: *Websites* como *Tandem* e *HelloTalk* permitem que os usuários se conectem com falantes nativos para praticar conversação.

4. Vídeos Educativos: Plataformas como *YouTube* e *Khan Academy* oferecem vídeos educativos sobre gramática, pronúncia e cultura.

5. Aulas *Online*: Plataformas como *italki*, *Preply* e *VIPKid* permitem que os alunos tenham aulas ao vivo com professores nativos. Há também diversas escolas de idiomas que possuem a modalidade *online*.

6. Jogos Educativos: Jogos projetados para o aprendizado de línguas, como *The Sims* em outra língua ou apps como *LinguaLift*, tornam o aprendizado mais lúdico e envolvente.

7. Tecnologia de Reconhecimento de Voz: Ferramentas como a do *Google Translate* permitem que os alunos pratiquem e melhorem a pronúncia.

8. Leitura Interativa: Softwares e aplicativos que oferecem leitura assistida, como *Kindle*, onde os usuários podem clicar nas palavras para obter traduções e definições.

9. Fóruns e Comunidades *Online*: Participar de fóruns como *Reddit* ou comunidades específicas de aprendizado de línguas para prática e troca de conhecimentos.

10. *Podcasts* e *Audiobooks*: Escutar *podcasts* e *audiobooks* na língua alvo auxilia na compreensão auditiva e na familiarização com diferentes sotaques.

11. Redes Sociais e Blogs: Consumir conteúdo de páginas em língua estrangeira para estar exposto a vocabulário e expressões cotidianas.

Por conseguinte, comprova-se a multiformidade do computador, quando utilizado como um instrumento para ensinar e aprender uma língua adicional. Ao se apropriar da AA CALL, entende-se então que o computador vai além de uma fonte de informação, como enciclopédias eletrônicas e fonte de dados *online* e passa a ser também um meio de comunicação entre as pessoas (Leffa, 2006, p. 16).

Leffa (2006) faz menção sobre o fato de seguirmos o computador quando ele for o mestre e nós, os escravos, ou quando acontece o contrário: nós conduzimos a aprendizagem e o computador é utilizado como um meio mecânico para executar o trabalho. É possível, então,

situar tal exemplo no contexto da EOI, porquanto não é o computador que determina a aprendizagem: esta é conduzida pelo professor e pelo estudante.

A próxima seção se atém a explicação, fundamentada teoricamente, do processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa na EOI.

2.3.5 O processo de aprendizagem de língua inglesa por meio da Abordagem na Área de CALL e TDICs

O termo ‘aprendizagem’ pode ser definido por diversos autores no campo do ensino e aprendizagem de línguas (Krashen 1982, Ellis 1994, Swain 1985, Vygotsky 1934).

Stephen Krashen (1982, p. 10) distingue dois processos fundamentais: aquisição e aprendizagem⁸. Por aquisição, Krashen entende que: "aquisição é um processo subconsciente muito semelhante ao modo como as crianças adquirem sua primeira língua, enquanto aprendizagem é um processo consciente que resulta no conhecimento explícito da língua"⁹. Essa diferenciação levou ao desenvolvimento de sua teoria do *input* compreensível, segundo a qual "a aquisição ocorre quando compreendemos a linguagem que está ligeiramente além do nosso nível atual de competência" (Krashen, 1982, p. 21).

Rod Ellis (1994), por sua vez, entende a aprendizagem de línguas como um processo dinâmico, que "não é linear nem previsível, sendo influenciado por fatores cognitivos, sociais e ambientais"¹⁰ (Ellis, 1994, p. 15). Essa perspectiva destaca a complexidade da aprendizagem e a importância da interação e do contexto no desenvolvimento linguístico.

Já Lev Vygotsky (1978), a partir de uma perspectiva sociocultural, concebe a aprendizagem como um processo mediado socialmente. Segundo ele, "o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças acessam o conhecimento através da cooperação com os outros"¹¹ (Vygotsky, 1978, p. 88). Embora

⁸ Neste estudo não será feita distinção dos termos aprendizagem/aquisição no que se refere às citações de outros autores.

⁹ No original: ¹ “*Acquisition is a subconscious process very similar to the process children undergo when they acquire their first language; learning is a conscious process that results in explicit knowledge about the language.*” KRASHEN, Stephen. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon, 1982, p. 10.

¹⁰ No original: *Second language acquisition is a complex process that is neither linear nor predictable. It is affected by a multitude of factors including cognitive, social, and environmental influences.*”

¹¹ No original: “*Learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers.*”

menção somente sobre as crianças, sua teoria da Zona de Desenvolvimento Proximal¹² (ZDP) ressalta a importância da interação e da linguagem como ferramentas de mediação no processo de aprendizagem.

Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 19) afirmam que “dois paradigmas principais se desenvolveram dentro da Aquisição de Segunda Língua (ASL): o primeiro é baseado em teorias cognitivas, informadas pela psicologia e pela linguística; o segundo é influenciado por teorias socioculturais.”¹³ As autoras ainda discutem que no paradigma cognitivo, o qual surgiu primeiro, o aprendizado de língua é internalizado, já o paradigma sociocultural concebe a língua de maneira contextualizada e afirma que o processo de aprendizagem de língua é interpessoal, situado em contextos sociais e culturais.

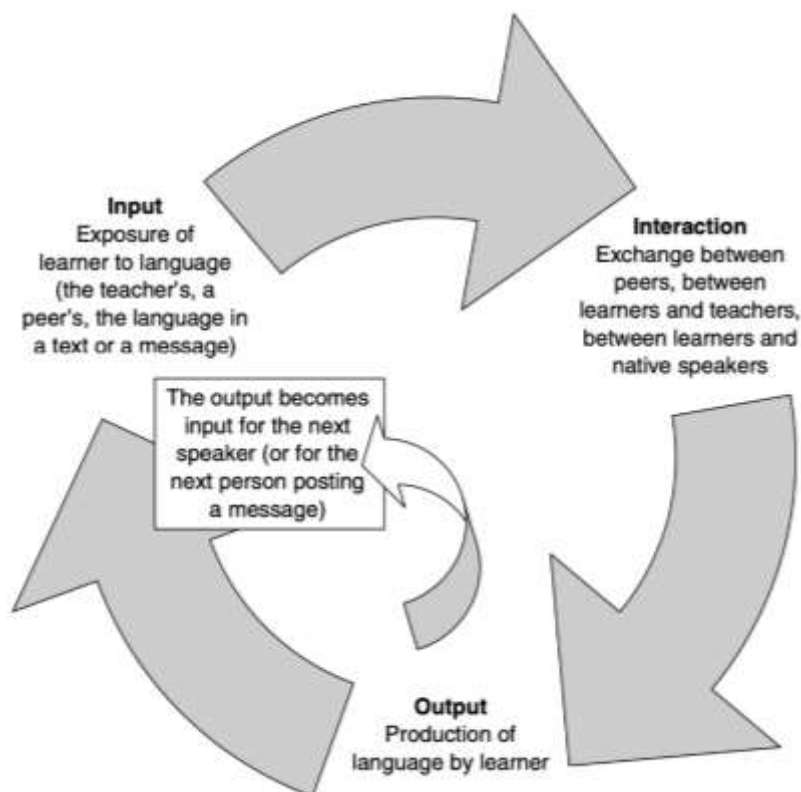
É interessante ressaltar que, assim como colocado por Levy (1998, p. 93), “ambas as posições teóricas têm o potencial de orientar pesquisas e práticas na informática educacional e no ensino de línguas mediado por computador (CALL).”¹⁴ Nesse sentido, tanto o paradigma cognitivo, quanto o sociocultural fundamentam a concepção de língua para este estudo. A fim de caracterizar tal processo, Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007) apresentam a figura a seguir, relacionando o *input* e o *output* (paradigma cognitivo) e a interação (paradigma sociocultural) no processo de aquisição de línguas:

¹² ZDP é um termo estabelecido por Vygotsky, o qual prevê que a “aprendizagem desperta uma variedade de processos de desenvolvimento internos que só podem operar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus colegas. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das conquistas de desenvolvimento independentes da criança.” (Vygotsky, 1978, p. 90, tradução nossa)

¹³ No original: “Two main paradigms have developed within SLA: the first is based on cognitive theories informed by psychology and linguistics; the second is influenced by sociocultural theories.”

¹⁴ No original: ‘both theoretical positions have the potential to inform research and practice in educational computing and in CALL’

Figura 2: Modelo *input-output* de aquisição de língua



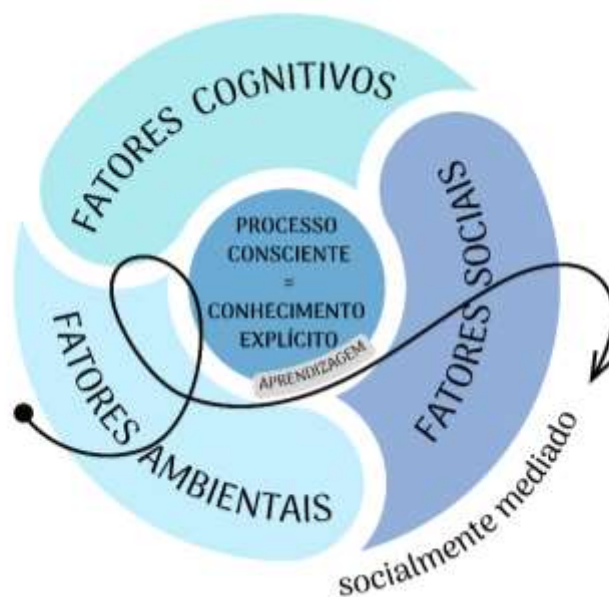
Fonte: Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 19)

O *input* é considerado a língua a qual o estudante é exposto e o *output* é a língua que ele/ela produz. A interação possibilita a aprendizagem, fazendo a troca entre professores-estudantes e estudantes-estudantes. Marie-Noëlle Lamy e Hampel afirmam que “embora essas teorias tenham sido desenvolvidas no contexto do ensino e aprendizagem tradicionais de línguas em sala de aula, elas também podem nos ajudar a analisar o ensino e a aprendizagem *online*.”¹⁵ (Marie-Noëlle Lamy; Hampel, 2007, p. 19).

Para este estudo levar-se-á em consideração a definição estabelecida por Krashen (1982, p. 10) de que a aprendizagem “é um processo consciente que resulta no conhecimento explícito da língua” juntamente com a influência de fatores cognitivos, sociais e ambientais mencionado por Ellis (1994), fundamentados no fato de a aprendizagem ser um processo mediado socialmente, como colocado por Vygotsky (1978). Tal correlação pode ser visualizada na figura a seguir:

¹⁵ No original: “Although these theories have been developed in the context of traditional language teaching and learning in the classroom, they can also help us examine learning and teaching *online*.”

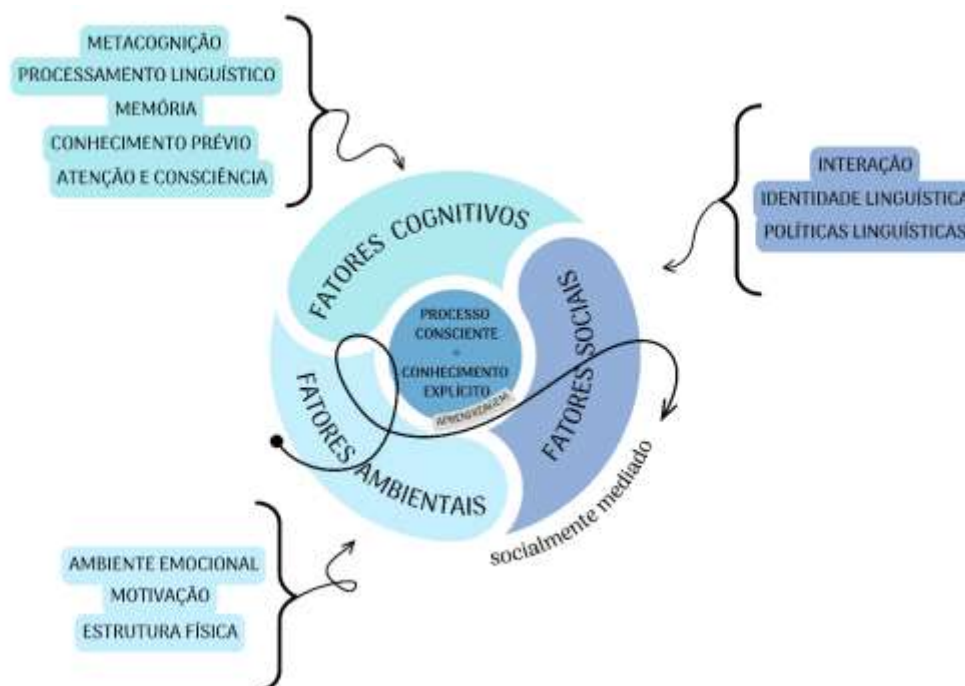
Figura 3: O processo de aprendizagem de língua adicional



Fonte: autoria própria, 2025

A seta no desenho acima representa um processo de aprendizagem, de algo específico, que foi mediado pela interação e, portanto, aprendido. Se o desenho representasse variados processos, ele então teria muitas outras setas perpassando e “tocando” todas as áreas para que ocorresse a aprendizagem. Assim, aprendizagem de língua é um processo consciente que resulta em conhecimento explícito, influenciado por fatores cognitivos, sociais e ambientais, que é mediado socialmente. Essa é a definição de aprendizagem em que se baseia esta tese e servirá de fundamento para a seção de análise de dados. Há, nesse sentido, características que estão inseridas nos fatores cognitivos, sociais e ambientais, permeados pela interação. Esses fatores serão detalhados na imagem a seguir:

Figura 4: Características que influenciam os fatores no processo de aprendizagem de língua adicional



Fonte: autoria própria, 2025

Assim, percebe-se que há características intrínsecas a cada fator, as quais serão caracterizadas na próxima seção.

2.3.5.1 Fatores cognitivos no processo de aprendizagem

A metacognição, o processamento linguístico, a memória, o conhecimento prévio e a atenção são algumas características que moldam o fator cognitivo no processo de aprendizagem.

2.3.5.1.1 Sobre a metacognição

Autran Lourenço, ao citar estudos de Ribeiro (2003), afirma que

a noção de metacognição pode ser entendida no âmbito da educação, inclusive no de ensino-aprendizagem de LM, L2/LE, a partir de duas perspectivas: a do conhecimento sobre o conhecimento e a do controle ou da autorregulação das atividades que realiza o aprendiz. (Autran Lourenço, 2018, p. 85)

Segundo Ribeiro (2003, p. 110), a primeira noção se refere à “tomada de consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa” pelo estudante. Ribeiro define a segunda perspectiva de metacognição como a “capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário” (Ribeiro, 2003, p. 110). Este estudo filia-se à ideia de metacognição como ter consciência e compreensão dos próprios processos de pensamentos.

2.3.5.1.2 Sobre o processamento linguístico

O processamento linguístico envolve tanto a exposição (*input*) quanto a produção (*output*) da linguagem, sendo, de acordo com Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 20), “o *input* a língua à qual o aprendiz é exposto e o *output* a língua que ele(a) produz.” Assim, “a aquisição [é] o resultado do processamento do *input* e do *output*”¹⁶ (Ellis, 2000, p. 194). Essa integração depende da habilidade de analisar, reorganizar e utilizar a linguagem de forma flexível, as quais amadurecem conforme a exposição e prática com a língua adicional aumentam.

2.3.5.1.3 Sobre a atenção e consciência

Bandar Al-Hejin (2024, p. 1), aponta quatro dimensões da consciência. Segundo o autor, “a segunda dimensão da consciência é a atenção, que se refere basicamente à detecção de um estímulo.”¹⁷ Ele afirma que,

O conceito de atenção tornou-se especialmente importante devido ao seu papel crucial em muitos aspectos das teorias de aquisição de segunda língua (ASL), como input, processamento, desenvolvimento, variação e instrução. Grande parte da literatura sobre atenção também aborda o conceito de consciência (*awareness*). Os dois conceitos estão intrinsecamente conectados, mas podem ser distinguidos operacionalmente.¹⁸ (Al-Hejin, 2024, p. 1, tradução nossa)

¹⁶ No original: *Which treat acquisition as the product of processing input and output.*

¹⁷ No original: *The second dimension of consciousness is attention, which basically refers to the detection of a stimulus.*

¹⁸ No original: *The concept of attention has become especially important because of its crucial role in so many aspects of SLA theory such as input, processing, development, variation, and instruction. Most of the literature on attention also addresses the concept of awareness. The two concepts are inherently connected but can be operationally distinguished.*

É interessante expor que, segundo Bandar Al-Hejin (2024, p. 2), na literatura, muitas vezes, não há distinção dos termos relacionados à atenção, como consciência, percepção, conscientização e compreensão. Segundo o autor, (2024, p. 5) “a maioria das teorias assume que a atenção desempenha um papel positivo no processamento do input, pois envolve detecção e seleção.”¹⁹ Dessa maneira, atenção e consciência são os primeiros filtros cognitivos que determinam quais estímulos linguísticos serão registrados e processados pelo aprendiz.

2.3.5.1.4 Sobre a memória

Ana Paula de Lima Vieira, ao estudar sobre memória e aprendizagem de línguas, afirma que “a memória é a retenção de qualquer aprendizagem”. Segundo a autora, em sentido amplo, “refere-se a uma série de manifestações diversas, tais como: fixação, evocação, retenção, reconhecimento e esquecimento”. (Vieira, 2004, p. 64). A memória não é um sistema único, mas sim complexo, que está ligado a diversas regiões cerebrais:

A relação entre memória e aprendizagem de fatos languageiros se dá pelo fato que só se pode gravar, armazenar ou fixar na memória elementos que de algum modo receberam tratamento adequado de nosso processador linguístico e, conseqüentemente, só se pode evocar, lembrar ou recuperar dados que desse tratamento foram adquiridos, ou seja, apreendidos. Considerando que a memória já não é mais definida como um reservatório de recordações, as quais eram acumuladas ao longo das atividades e aprendizagens do indivíduo, a questão da capacidade de armazenamento da memória é um importante aspecto a ser considerado, pois a aprendizagem implica o registro e a estocagem de informação. (Vieira, 2004, p. 66)

A autora não faz distinção entre os termos ‘aprendizagem’ e ‘aquisição’, afirmando que “a relação entre memória e língua estrangeira se dá pelo fato que, como qualquer conhecimento, a aquisição de uma língua, implica o registro, a armazenagem, ou a fixação na memória.” (Vieira, 2004, p. 67)

2.3.5.1.5 Sobre o conhecimento prévio

¹⁹ No original: *Most theories assume that attention plays a positive role in processing input because it involves detection and selection.*

O conhecimento prévio, organizado em esquemas mentais, influencia diretamente a maneira como novas informações são assimiladas e retidas. David Ausubel, psicólogo e educador, se desdobrou em estudar sobre aprendizagem significativa e os processos psicológicos envolvidos. Segundo pesquisadores da área, “para Ausubel, o fator mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe e o papel daquele que quer promover a aprendizagem é descobrir quais são os conhecimentos prévios do aluno e ensiná-lo de acordo com eles.” (Miranda Correia; Nardi Conceição; Dos Santos Ballego, 2021). Farias (2022), ao discutir sobre a teoria de Ausubel, afirma que

“a aprendizagem modifica a estrutura física do cérebro; pois o cérebro humano, ao realizar novas conexões de acordo com as necessidades que enfrenta, é levado a estar em contínua reorganização. Ausubel entende a aprendizagem como a ampliação ou reorganização da estrutura cognitiva por meio de novas ideias. Ele compreende a mente humana como uma estrutura extremamente organizada e hierarquizada, onde as ideias mais específicas são relacionadas a conceitos mais gerais. O que nos leva a considerar que uma estrutura com conceitos gerais mal definidos levaria o sujeito à dificuldade na aprendizagem.” (Farias, 2022, p. 70)

Destarte, este estudo concorda com a ideia de que “o mais importante é averiguarmos o que o indivíduo já sabe, uma vez que a partir desse ponto nos é possível auxiliá-lo na organização de sua estrutura cognitiva” (Farias, 2022, p. 70). No ensino de línguas, isso se traduz na ativação de contextos conhecidos para facilitar a compreensão de novos conteúdos linguísticos.

Nessa subseção, foram discutidos os fatores da metacognição, do processamento linguístico, atenção, memória e conhecimento prévio, as quais compõem o fator cognitivo no processo de aprendizagem. A seguir serão apresentados os fatores sociais que fazem parte desse processo.

2.3.5.2 Fatores sociais no processo de aprendizagem

A interação, a identidade linguística e as políticas linguísticas são alguns fatores sociais no processo de aprender uma nova língua. Todos eles são importantes para compreender, de forma efetiva, o fator social no processo de aprendizagem, no entanto, esta tese se atém a apresentar o fenômeno da interação, o qual será essencial para a análise de dados.

Interação é, segundo o dicionário Michaelis (2025) “ato de reciprocidade entre dois ou mais corpos” e também “qualquer atividade compartilhada”. Assim, no contexto de ensino-aprendizagem de línguas, segundo estudiosos da área, “a interação permite que os aprendizes negociem o significado, ou seja, que tentem tornar o significado compreensível.”²⁰ (Marie-Noëlle Lamy e Hampel, 2007, p. 21). Nesse sentido, a interação permite a negociação do sentido no processo de aprender, entre duas ou mais pessoas ou entre pessoas e objetos.

Long e Robison (1998) se debruçaram em estudos sobre a Hipótese da Interação, afirmando que

Um espaço crucial para o desenvolvimento da linguagem é a interação entre os aprendizes e outros falantes, especialmente — mas não apenas — entre os aprendizes e falantes mais proficientes, assim como entre os aprendizes e certos tipos de textos escritos, especialmente os elaborados.²¹ (Long e Robison, 1998, p. 22)

Os autores exemplificam que a interação é fundamental para que ocorra o desenvolvimento da linguagem. Tal processo pode surgir entre os aprendizes e falantes mais proficientes ou ainda entre aprendizes e textos mais elaborados. Segundo Ellis (2000, p. 209) “a aprendizagem não surge por meio da interação, mas na interação.”²² De acordo com o autor, os aprendizes conseguem se apropriar de uma nova função primeiramente com a ajuda de outra pessoa. Posteriormente, internalizam essa função até que consigam realizá-la sozinhos. É dessa maneira que a interação social faz a mediação da aprendizagem. (Ellis, 2000, p. 209)

Nessa perspectiva, Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 26) afirmam que “aprender uma língua estrangeira, portanto, significa engajar-se com o ambiente da L2, um ambiente que é constituído por práticas culturais, sociais e institucionais.”²³ Aprender uma língua outra representa, assim, o envolvimento com outras áreas que compõem essa língua: a cultura, as práticas sociais e institucionais.

A interação acontece quando há troca entre pares, entre aprendizes e professores. É interessante relembrar a teoria de Vygotsky sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), a qual, segundo o autor, é uma característica essencial no aprendizado,

Propomos que uma característica essencial da aprendizagem é que ela cria a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, a aprendizagem desperta uma variedade de

²⁰ No original: *Interaction allows learners to negotiate meaning, that is, to try to make meaning comprehensible*

²¹ No original: *A crucial site for language development is interaction between learners and other speakers, especially, but not only, between learners and more proficient speakers and between learners and certain types of written texts, especially elaborated one.*

²² No original: *Learning arises not through interaction but in interaction.*

²³ No original: *Learning a foreign language therefore means engaging with the L2 environment, an environment that is constituted by cultural, societal and institutional practices.*

processos internos de desenvolvimento que só podem operar quando a criança está interagindo com pessoas em seu ambiente e em cooperação com seus pares. Uma vez internalizados, esses processos passam a fazer parte das conquistas de desenvolvimento independentes da criança²⁴. (Vygotsky, 1978, p. 90)

Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 25) ressaltam que os estudos de Vygotsky e a sua ideia de que as estruturas sociais influenciam as atividades sociocognitivas contribuíram para pesquisas mais amplas sobre a aprendizagem. Sua investigação era sobre a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, mas foi extremamente relevante para outros estudos sobre o tema.

A interação refere-se ao processo de troca entre aprendizes e outros (professores, colegas, falantes nativos). A teoria da Hipótese da Interação (Long e Robison, 1998), como citada na seção 2.3.5.2, postula que a interação auxilia na aquisição por permitir o "negociar de significados". Já a mediação é um conceito mais amplo, vindo da teoria sociocultural de Vygotsky (1978), também discutida na seção 2.3.5. Destaca-se que a aprendizagem se dá com o auxílio de instrumentos e de outras pessoas. Dessa forma, a interação é um processo socialmente mediado.

Destarte, a interação, um dos fatores sociais que fazem o processo de aprendizagem funcionar, é imprescindível para que vários processos internos de desenvolvimento ocorram. Ao ponto que esses processos são internalizados, eles se tornam parte da conquista de aprendizagem do indivíduo.

O ambiente emocional e a estrutura física são alguns fatores ambientais que impactam o processo de aprendizagem. Ambos serão descritos na próxima seção.

2.3.5.3 Fatores ambientais no processo de aprendizagem

A aprendizagem é uma trajetória composta por fatores mencionados na figura 4. O ambiente emocional e o ambiente físico (estrutura física) são aspectos fundamentais para este estudo, os quais compõem os fatores ambientais no processo de aprendizagem. Para esta pesquisa, serão abordados os aspectos emocionais intrínsecos à aprendizagem de uma língua

²⁴ No original: *We propose that an essential feature of learning is that it creates the zone of proximal development; that is, learning awakens a variety of internal developmental processes that are able to operate only when the child is interacting with people in his environment and in cooperation with his peers. Once these processes are internalized, they become part of the child's independent developmental achievement.*

adicional, bem como a importância de uma estrutura física adequada para um processo de aprendizagem.

Antes de prosseguir com a seção sobre o ambiente emocional, é interessante apontar a hipótese do Filtro Afetivo, também concebida por Krashen (1983). Segundo o autor, o Filtro Afetivo está diretamente ligado às emoções e condições que influenciam no processo de aprender uma nova língua. De acordo com Resque,

O filtro afetivo é uma barreira imaginária que não permite a aquisição da linguagem a partir de um *input* disponível. ‘Afetar’ se refere a tais coisas, como: motivos, necessidades, atitudes e estados emocionais. Um falante que está tenso, aborrecido, ansioso, ou enfadado poderá eliminar o input, deixando-o indisponível para aquisição. Então, dependendo do estado mental ou da disposição do falante, o filtro limita o que é notado e o que é adquirido. O filtro será ‘ligado’ (bloqueando o input) quando o falante está estressado, consciente ou desmotivado. Ele será desligado quando o falante estiver relaxado e motivado. (Resque, 2010, p. 51)

Essa hipótese serve como uma base para os aspectos da motivação, ansiedade e medos relacionados à aprendizagem de línguas e brevemente discutidos nas próximas seções.

2.3.5.3.1 O ambiente emocional: a motivação

Muitos são os estudos que se dedicam a teorizar, explicar e exemplificar o fator da motivação (Gardner e Lambert 1959, 1972, Dörnyei 2018, Viana, 1990, Arcanjo 2019). Este estudo não se aprofunda na discussão das teorias que embasam o termo, assumindo, então, a definição de motivação como uma expressão para “descrever porque as pessoas decidem fazer algo, por quanto tempo elas se mantêm dispostas a sustentar a atividade, e como nela se empenham.” (Dörnyei, 2018, p. 01). Segundo Simôni Arcanjo (2019),

A palavra motivação é derivada do verbo *movere*, em latim, que, em português, significa “mover-se”. De uma maneira simplificada, poderíamos descrevê-la como um impulso que leva uma pessoa a agir e a se engajar em direção a determinado objetivo (Arcanjo, 2019)

Dessa forma, seja na aprendizagem, no ensino ou em qualquer outro processo, para que haja ação, é preciso algum tipo de motivação. A autora afirma que não existe, até o momento, uma teoria que integre todos os motivos que estão envolvidos no comportamento das pessoas.

Ao estudar sobre a motivação no contexto da educação, Guimarães e Burochovitch declaram que:

A motivação no contexto escolar tem sido avaliada como um determinante crítico do nível da qualidade da aprendizagem e do desempenho. Um estudante motivado mostra-se ativamente envolvido no processo de aprendizagem, engajando-se e persistindo em tarefas desafiadoras, despendendo esforços, usando estratégias adequadas, buscando desenvolver novas habilidades de compreensão e domínio. Apresenta entusiasmo na execução de tarefas e orgulho acerca dos resultados de seus desempenhos, podendo superar previsões baseadas em suas habilidades ou conhecimentos prévios. (Guimarães e Burochovitch, 2004, p. 143)

Um aprendiz que esteja motivado a avançar, engaja-se em tarefas mais difíceis, busca desenvolver novas habilidades, é entusiasmado e se supera com o passar do tempo, visto que a motivação é determinante para o avanço na aprendizagem. Nesse sentido, “a motivação é relacionada não apenas às nossas escolhas, mas também às nossas ações em um processo” (Arcanjo, 2019, p. 7).

Para este estudo utilizar-se-ão os dois tipos de motivação: a utilitária e a hedônica. Segundo o artigo sobre experiência de consumo, publicado por Hor-Meyll e Figueira (2014),

A dimensão hedônica está relacionada ao maior grau de envolvimento emocional, a partir de atributos sensoriais do produto que geram motivações intrínsecas ligadas ao prazer. A utilitária está relacionada à resolução prática de um problema, à visão mais racional do consumidor orientado ao cumprimento de uma tarefa. (Hor-Meyll; Figueira, 2014)

A motivação hedônica está ligada ao prazer ao desenvolver ou consumir algo, tendo assim um envolvimento emocional com o objeto. Já a motivação utilitária está relacionada à necessidade humana de cumprir uma tarefa, resolver um problema ou desenvolver algo com objetivos bem estabelecidos. Na seção de análise de dados, as definições de motivação estarão relacionadas aos resultados apresentados pelos estudantes da EOI.

O fator ansiedade será discutido e exemplificado na seguinte seção.

2.3.5.3.2 O ambiente emocional: a ansiedade

Autores têm estudado sobre o Letramento Emocional (Gomes e Gattolin 2024, Silveira, 2024 e Martins 2024) e o aspecto da ansiedade tem sido vastamente mencionado nos estudos cujos temas se inserem no campo do ensino-aprendizagem de línguas. A ansiedade é um fator emocional que influencia o processo de aprender. De acordo com Autran Lourenço,

A ansiedade é considerada um construto psicologicamente complexo e pode encontrar-se vinculada a sentimentos de desconforto, frustração, insegurança, apreensão e dúvida, relacionando-se, intrinsecamente, a questões de autoestima, o que

pode ocasionar interferências no processo de aprendizagem do indivíduo. (Autran Lourenço, 2018, p. 87 apud. Sellers, 2000, p. 512)

A ansiedade gera desconforto, frustração e inseguranças que afetam o processo de aprendizagem do estudante. Tais sensações podem emergir de fatores intrínsecos a cada estudante, mas também podem surgir de fatores externos, como o ambiente da sala de aula, por exemplo. Em seu artigo sobre Letramento Emocional, Martins (2024, pg. 251), ao mencionar sobre experiências da professora Ana Barcelos, comenta sobre o ambiente escolar ser uma das causas da ansiedade no ensino e aprendizagem, salientando a relevância de criar-se um ambiente em que aprendizes se sintam seguros, tendo autonomia, otimismo e que ajude na autoestima. Conforme Martins (2024, p. 251) “muitas crenças são acionadas nesse ambiente (não posso errar; tenho que falar com uma pronúncia perfeita, sem sotaque) e podem atuar como um empecilho para a aprendizagem.” Segundo a autora, “Martins (2017) e Andrade Neta e Martins (2021) já nos alertaram para a importância da ressignificação dessas crenças e a influência negativa delas nas emoções e ações tanto de professoras/es quanto discentes na aprendizagem de línguas.” (Martins, 2024, p. 251)

Nesse sentido, a habilidade de fala é a afetada pela ansiedade, assim como por outros fatores emocionais, o que pode gerar um bloqueio na produção linguística oral:

“outros aspectos que interferem diretamente no desenvolvimento da oralidade em língua inglesa incluem os fatores relacionados às emoções inerentes à aprendizagem de uma língua adicional, como a ansiedade, a baixa autoestima e a vergonha para falar em público, por exemplo. (Silveira, 2024, p. 79)

No capítulo dedicado à análise de dados, esses aspectos serão retomados e exemplificados, de acordo com os resultados coletados.

A ansiedade é um aspecto complexo que influencia o ambiente emocional, impactando de forma direta o processo de aprendizagem de língua adicional. Tal fator pode ser relacionado com o medo, como descrito a seguir.

2.3.5.3.3 O ambiente emocional: os medos

A ansiedade, assim como colocado na seção 2.3.5.3.2, está relacionada a preocupações como “Preciso falar perfeitamente”, “E seu eu errar?”, “O que vão pensar de mim?”. Ela é abrangente e difusa. Já o sentimento de medo pode ser relacionado a uma situação específica,

como o medo de errar determinada pronúncia e medo de falar em público de forma geral e não somente por meio da língua adicional, conforme colocado por autoras da área “o medo de errar, de sua fala parecer ridícula, de a acharem engraçada ou de sofrer julgamentos são características comuns em estudantes de língua inglesa no Brasil” (Pereira e Barros, 2021, p.1)

O medo é pontual: o aprendiz pode ter medo de se expor, de ficar em evidência, de errar a pronúncia de determinadas palavras, de não conseguir formular frases completas por meio da língua adicional. Tais medos desencadeiam respostas fisiológicas, como colocado abaixo:

O medo de falar em público ou quando se está em evidência é um dos fatores que pode comprometer o aprendizado de não só aprendizes de língua inglesa, mas também alunos de diferentes níveis de ensino. Entre as possíveis reações ao se ver em uma situação de destaque estão sintomas como palpitação, suor e trepidação, (Pereira e Barros, 2021, p.3)

Apesar de parecer um aspecto puramente negativo, o medo é uma emoção natural e inerente ao ser humano. Em algum momento do processo de aprendizagem de línguas, o aprendiz vai se deparar com alguma situação que o fará se sentir inseguro, ansioso e com medo. No entanto, tal sentimento funciona como um mecanismo de defesa, ajudando a identificar e reagir a possíveis ameaças. É nesse momento de identificação e reação que as atitudes do professor como mediador da aprendizagem impactam a conduta do aprendiz perante o medo: enfrentamento ou rejeição. Sob esse ponto de vista, Pereira e Barros (2021) pontuam que

Estudantes ativos e passivos consideram os instrutores um dos principais fatores de estímulo ao bom empenho e à motivação em sala de aula. Quando um instrutor é amigável e acessível, conhece bem cada aluno, não os critica e sempre demonstra bom humor, alunos tendem a não sentir medo ou vergonha de falar em aula. Oferecer oportunidades iguais para participar e fornecer anotações antes da aula para que eles se preparem contribui para que alunos não se sintam deixados de lado, encoraja-os a participar ativamente e a falar em momentos de perguntas e respostas (Pereira e Barros, 2021, p.8)

A esse respeito, é essencial que o professor entenda as emoções dos estudantes no processo de aprendizagem e a maneira com que elas influenciam diretamente tal processo. Este estudo compartilha da mesma visão que as autoras Pereira e Barros (2021, p.13) têm sobre o estudante: “entender que cada aluno é um ser único é a base para que uma educação sem medos e vergonhas ocorra”.

2.3.5.3.4 O ambiente físico

A estrutura física é outro aspecto que interfere no processo de aprender uma nova língua. Esta pesquisa, ao descrever a EOI e afirmar que sua abordagem está inserida no campo de estudos CALL, caracteriza a estrutura física de maneira que tanto o professor quanto o aprendiz precisam utilizar computador, celular ou tablet com acesso à internet para que ocorra o ensino e a aprendizagem. É interessante ressaltar que os estudantes da EOI utilizam o material impresso do livro didático, além do acesso às plataformas digitais. De acordo com pesquisadores da área, tal combinação fornece a vivência de diferentes linguagens, já que “a mistura da cultura impressa com cultura digital propicia a experimentação de linguagens diferentes, de recursos, suportes e ferramentas variados sem negar ou menosprezar uma ou outra forma de o texto acontecer em nossa sociedade. (Viana e Coscarelli, 2022, p. 7).

Os fatores cognitivos, sociais e ambientais foram detalhados e descritos na seção 2.3.5, compondo assim o processo de aprendizagem de uma língua adicional no qual este estudo se fundamenta. Tais fatores, ao atuarem como uma engrenagem e sendo socialmente mediados, geram o conhecimento explícito: o estudante, ao vivenciar esse processo e ao ser influenciado por fatores externos e internos, aprende, assim, a língua adicional.

Após o detalhamento desse processo, faz-se necessário, por conseguinte, apresentar na próxima seção brevemente a abordagem de aprender e de ensinar na EOI.

2.3.5.4 A abordagem de aprender

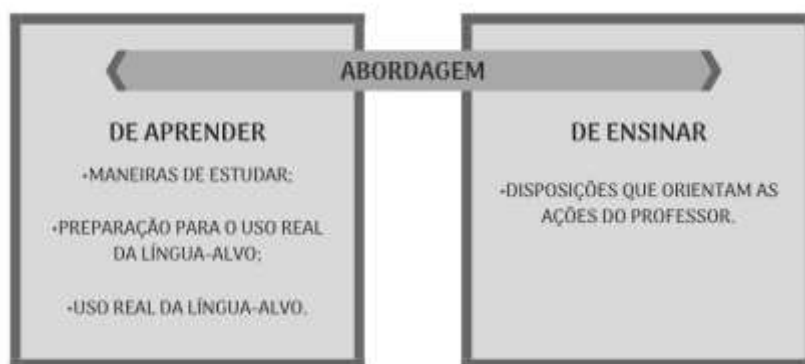
Assim como definido na seção 2.3.2, a abordagem é uma força potencial que orienta o trabalho do professor, exercendo, então, influência na maneira com que se aprende. Há uma distinção feita por Almeida Filho (2007) sobre a abordagem de aprender e a abordagem de ensinar. Franchi-Mello e Teixeira da Silva (2019) afirmam que

A abordagem de aprender é, segundo Almeida Filho (2007, p. 13) “caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como “normais”. Assim sendo, o aluno só consegue usar a língua-alvo de maneira real se a abordagem do professor proporcionar isso. A abordagem de ensinar, por sua vez, foco principal deste estudo, “se compõe do conjunto de disposições de que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira” (Almeida Filho, 2007, p. 13). Esse “conjunto de disposições” citada pelo autor orienta sua abordagem, ou seja, seu modo global (inteiro) de ensinar.

Portanto, é a abordagem e tudo que ela abrange que orienta o ensino. (Franchi-Mello e Teixeira da Silva, 2019, p. 90)

Baseadas na colocação acima, as autoras disponibilizam a figura a seguir, a qual caracteriza a abordagem de aprender e ensinar a língua-alvo:

Figura 5: Caracterização da abordagem de aprender e ensinar a língua-alvo



Fonte: Franchi-Mello e Teixeira da Silva , 2019

As maneiras de estudar, de se preparar e de utilizar a língua adicional compõem a abordagem de aprender do estudante²⁵, o qual neste estudo, aprende utilizando as TDICs por meio da Abordagem na Área de CALL. Os professores, por sua vez, possuem sua abordagem de ensinar, apresentada na próxima seção.

2.3.5.5 A abordagem de ensinar

A abordagem de ensinar é moldada por múltiplos aspectos, como exposto a seguir:

Tal operação é complexa e envolve diversos fatores inseridos em uma sala de aula, como, por exemplo, as competências do professor (implícita, metacompetência profissional, teórica aplicada, linguístico- comunicativa), outros aspectos como os valores desejados pela instituição, a abordagem de aprender do aluno, a abordagem do material adotado, o filtro afetivo do professor e do aluno. Todos esses aspectos, juntamente com as concepções de linguagem, de aprender e de ensinar que o professor possui, também são essenciais e interferem na maneira com que o professor ensina. (Franchi-Mello e Teixeira da Silva, 2019, p. 90)

²⁵ A maneira que descreve como o estudante aprende foi apresentada na seção 2.3.5 deste estudo.

Com base na Figura 5, apresentada na seção 2.3.5.4, que trata da abordagem de aprender e de ensinar, pode-se afirmar que diversas disposições orientam o trabalho do professor. Suas competências implícitas, profissional, teórico-aplicada, linguístico-comunicativa (Almeida Filho, 2007), a abordagem de aprender do aluno, a instituição, o material adotado e o filtro afetivo tanto do professor quanto do aluno estão interligadas ao processo de ensinar e aprender. O professor é, então, mediador desse processo de aprender: ele cria um ambiente favorável à interação e à construção do conhecimento. Como afirmam Heemann e Leffa (2013, p.45), ao abordar as ideias de Vygotsky, a Zona de Desenvolvimento Proximal é a distância entre o que se pode fazer sozinho e o que se poderia fazer com a ajuda de outra pessoa.²⁶

A AA CALL e as TDICs são fatores que, neste estudo, viabilizam as disposições que orientam o trabalho do professor. A esse propósito,

É preciso, então, garantir que essa aprendizagem relacionada aos usos de tecnologias digitais para fins educacionais continue acontecendo, se fortaleça com redes de trocas entre os profissionais e nas formações de professores que visam a articulação entre a teoria e prática de maneira a tornar as aulas ainda mais proveitosas e interativas (Viana e Coscarelli, 2022, p. 26)

Ao considerar as TDICs na AA CALL, é importante mencionar o texto “Tecnologia Digital e Ensino: Breve Histórico e Seis Elementos Para a Ação”, de Ana Elisa Ribeiro (2016), é um artigo que apresenta parte da história do uso das tecnologias digitais em sala de aula e destaca seis recursos que os professores devem possuir para usar as TDICs. Embora o estudo seja sobre o uso dessas tecnologias em sala de aula presencial, alguns excertos são relevantes para explicar situações que também acontecem em salas de aula *online*.

A autora destaca seis recursos essenciais que considera de natureza humana, fundamentais para que o professor possa refletir e atuar em sala de aula. São eles: vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e gerir o tempo de trabalho.

A vontade de aprender é uma característica intrínseca ao professor, considerada por Ribeiro (2016) como imprescindível para o desenvolvimento das aulas. Para a autora, “qualquer movimento será impossível se faltar ao professor a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais envolvem.” (Ribeiro, 2016, p. 100). Assim como em outras, se não em todas as áreas profissionais, o interesse e a curiosidade em aprender, descobrir, entender sobre o funcionamento e sobre a utilização de novas ferramentas podem direcionar o trabalho

²⁶ A nota de rodapé de número 11 descreve o termo ZDP.

para novas práticas e adaptações. E, conseqüentemente, como colocado pela autora, surge “o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra.” (Ribeiro, 2016, p. 100)

O segundo elemento é o de ‘usar’ as tecnologias. Apesar de parecer óbvio à primeira vista, trata-se de um aspecto de grande relevância, pois, como aponta Ribeiro, “conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula.” (Ribeiro, 2016, p. 101). O terceiro aspecto refere-se à capacidade de relacionar os objetivos da aula e os conteúdos a serem trabalhados com novas formas de ensinar que incorporem as tecnologias digitais.

O quarto elemento refere-se ao fato de que é “fundamental que se possa experimentar o ensino.” (Ribeiro, 2016, p. 103). As novas TDICs surgem a todo momento, fazem parte da dinâmica e dos objetivos das aulas, e para isso, se faz necessário testar tais tecnologias. Nesse contexto,

O tempo de experimentar dispositivos, modos de fazer, considerando-se os tempos de ajuste e aperfeiçoamento é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume, verdadeiramente, a responsabilidade sobre seu fazer. Ele domina, ele defende e ele sabe explicar suas escolhas. Sem o tempo de experimentar, o que resta é repetir, ecoar, até que se torne mecânico, automático e sem voz. Perde-se, aí, também, a capacidade da sedução e do convencimento. Grande parte do que está nas novas tecnologias é o modo como elas podem atualizar algo, renovar, revestir, aquecer, colorir e revitalizar. Na maioria das vezes, elas nem trazem grande inovação, mas podem associar, com facilidade, elementos que trarão vivacidade ao que estava um tanto esquecido. (Ribeiro, 2016, p. 103)

O tempo para experimentar as tecnologias revela-se fundamental para que o profissional não torne suas aulas mecânicas, sem expressão e sem novidades. Como salientado pela autora, “é preciso ter tempo para experimentar, pilotar e aperfeiçoar.” (Ribeiro, 2016, p. 103).

Outro elemento que impulsiona a ação do professor em aula é o de avaliar a própria prática pedagógica, fazer uma autoavaliação, avaliar os efeitos de sua prática, “é concluir: “isto me serviu bem” ou “pronto, é isto”. Se não for, não cabe desistir. É avaliar a experiência para ajustá-la, desistir ou avançar em outra proposta.” (Ribeiro, 2016, p. 104)

O último elemento, mas não o menos importante para a prática e vida profissional do professor, é a gestão do tempo de trabalho. Ana Elisa Ribeiro ressalta que professores que trabalham em plataformas virtuais devem estar conscientes de que realizar atendimentos e responder a alunos por meio do celular é trabalho. A autora afirma que “é fundamental que a

gestão do tempo, dos atendimentos e das atividades seja feita levando-se em conta que tudo é trabalho, e nem sempre será remunerado.” (Ribeiro, 2016, p. 106) Uma boa gestão do tempo de trabalho pelo professor é favorável à vida profissional e pessoal deste, visto que “as tecnologias podem ajudar, e não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.” (Ribeiro, 2016, p. 106).

Há um caminho a ser percorrido pelos professores, no que tange às aulas mediadas pelas TDICs. Esses aspectos impactam tanto a eficiência das aulas e o progresso na aprendizagem, quanto a qualidade de vida do profissional. Os seis elementos para a ação, descritos nesta seção, são fundamentais para professores e instituições que fazem o uso da TDCIs e buscam avançar na formação continuada.

2.3.5.6 A avaliação da aprendizagem na EOI

O termo ‘avaliação’ recebe grande atenção na área da Linguística Aplicada por diversos pesquisadores (Scaramucci 2016; Quevedo-Camargo e Scaramucci 2018, Luckesi 2005, Lucena 2004) visto que “inerente ao processo de ensino e aprendizagem está a avaliação da aprendizagem. Não se pode desconsiderar sua existência, tampouco sua importância para o processo de ensino e de aprendizagem, pois coexistem” (Tonelli e Quevedo-Camargo, 2019, p. 584).

Apesar de não ser o enfoque desta pesquisa, há, nos próximos parágrafos, uma breve discussão sobre o tema, visto que não é possível descrever processos sobre ensino-aprendizagem sem abordar a avaliação da aprendizagem. Nesse sentido, a avaliação da aprendizagem e o processo de ensino-aprendizagem caminham juntos, de acordo com os autores supracitados.

Luckesi (2005, p. 6) menciona que “a idéia de avaliação da aprendizagem chegou ao Brasil em fins dos anos 1960, mas com ênfase a partir do início dos anos 1970.” Em seu texto, o autor discorre sobre os processos avaliativos no Brasil e em outros países, destacando a influência exercida sobre a Educação.

Este estudo compreende o ato de ensinar, aprender e avaliar como um processo construído entre os envolvidos, como afirmado por Lucena (2004, p.6), “a aprendizagem, e consequentemente a avaliação, deve ser um processo construído entre todos os atores do cenário educacional.” Tal afirmação mostra-se válida e abrangente ao comparar-se o processo de ensino

e aprendizagem descrito na seção 2.3.5 e todos os fatores envolvidos nesse, com o conceito de avaliação descrito nesta seção, assumindo assim uma perspectiva cognitiva e sociointerativa para ambos os termos. Nesse sentido, ao comentar as ideias de Lantolf (2001), Lucena afirma que

muito embora a teoria cognitiva tenha desempenhado um papel extremamente forte na Abordagem Comunicativa de Línguas – na qual a atenção por muito tempo se voltou especialmente para o fato de como o insumo apresentado era processado pelos aprendizes -, logo ficou evidenciado que entender o funcionamento do cérebro humano não era suficiente para compreender o complexo processo de aprendizagem. Na busca por esta compreensão, e diante de teorias que consideram a natureza social da linguagem, houve então, nos últimos anos um crescente interesse entre estudiosos da área de educação em línguas estrangeiras, acerca da teoria sociocultural proposta na influente obra do russo Lev Vygostky. Educadores e pesquisadores envolvidos com ensino-aprendizagem de LEs, passaram a perceber na teoria sociocultural uma base teórica complementar para os princípios visionados na abordagem comunicativa, cujo mote central é que indivíduos somente aprendem uma língua estrangeira quando há uma interação significativa entre eles (Lucena, 2004, p.7)

Sob essa visão, Lucena (2004) sustenta que os estudantes aprendem quando estão envolvidos não somente como processadores de *input* e/ou *output* (teoria cognitiva), mas também quando há interação entre eles e o ambiente (teoria sociointeracionista), de forma integrada. A avaliação, portanto, deve ser processual e autêntica. Como afirma Hoffmann (1993), “a avaliação é uma reflexão permanente sobre a realidade, e acompanhamento, passo a passo, do educando, na sua trajetória de construção de conhecimento”. (Cavalcanti Neto e Aquino, 2009, p.224 apud. Hoffmann 1993)

De acordo com estudiosos da área,

Sob a perspectiva de uma visão de “linguagem como ação no mundo” (SCARAMUCCI, 2006, p. 60) e da importância do contexto da prática na formação docente, a avaliação torna-se um grande desafio para o professor de línguas estrangeiras (LE) ao buscar ir além da acurácia linguística e levar em consideração o uso da língua e o domínio de conhecimentos socioculturais, situacionais e discursivos (SCARAMUCCI, 2006). (Quevedo-Camargo e Scaramucci, 2018, p. 1055).

Além da avaliação processual da aprendizagem de línguas, outro aspecto relevante para a eficácia da aprendizagem é o esforço, considerado, em muitas culturas, como uma chave para o sucesso acadêmico dos estudantes.

De acordo com Lumsden (1997), em muitas culturas, o esforço é considerado uma chave para o sucesso acadêmico dos alunos. Nelas, preservam-se altas expectativas para todos os alunos, e se algum deles não vai bem, isso é atribuído a falta de esforço e trabalho, não a incapacidade intelectual inata. Bamberg (1994, apud LUMSDEN, 1997, p.2) menciona uma filosofia de “predestinação educacional” presente nos EUA,

onde habilidade inata é o principal fator determinante do sucesso acadêmico em vez de esforço, trabalho duro, qualidade e quantidade de ensino ou envolvimento familiar. (De Miranda Pereira; Sabino Barros, 2021, p.5)

Nessa perspectiva, dá-se ao esforço um destaque, visto que por meio dele é possível alcançar o sucesso acadêmico dentro das possibilidades de cada indivíduo. Afastando-se da filosofia da “predestinação educacional”, acredita-se, então, que o trabalho focado, de qualidade e envolvimento fazem a diferença para o avanço na aprendizagem. É interessante, então, comentar sobre a visão que os professores têm sobre seus estudantes, pois tal perspectiva impacta grandemente os processos de aprendizagem. De Miranda Pereira Sabino Barros (2021) comentam que as expectativas e suposições dos professores sobre seus estudantes exercem grande influência em quão bem e em quanto eles aprendem, visto que estudantes tendem a internalizar a visão de seus professores sobre si.

De forma geral, no que depender do envolvimento dos estudantes e das boas práticas dos professores, boas práticas de ensino e de avaliação favorecem os sujeitos envolvidos nesse processo. Ao citar as ideias dos autores Mosquera e Macías (2014), Tonelli e Quevedo-Camargo (2019) relatam que

No conceber dos mesmos autores, boas práticas avaliativas podem beneficiar tanto alunos quanto professores de várias formas: auxiliam professores a identificar se um determinado conteúdo ou o ritmo da aula é ou não adequado; ajudam os professores a monitorar a aprendizagem dos alunos ao longo do curso; auxiliam os alunos a identificar o próprio progresso e fortalecem a autoconfiança dos aprendizes. (Tonelli e Quevedo-Camargo, 2019, p. 4)

Boas práticas avaliativas processuais são benéficas para todos os envolvidos no ensino-aprendizagem, uma vez que permitem aos professores perceber se o conteúdo é adequado e se o tempo utilizado em aula é suficiente. Os professores passam a dedicar atenção ao processo individual de seus estudantes, podendo assim identificar os avanços e os desafios envolvidos ao aprender uma língua adicional, já que “avaliar línguas requer competências adicionais que compreendem conhecimentos sobre avaliação e sobre línguas” (Quevedo-Camargo e Scaramucci, 2018, p. 234).

O próximo capítulo apresenta os aspectos metodológicos estabelecidos para este estudo.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo dedicado aos aspectos metodológicos, pretende-se apresentar uma descrição sobre um fenômeno específico: o processo de aprendizagem de língua inglesa na EOI. Para isso, a investigação foi conduzida por meio de um estudo de caso. Neste capítulo foram descritos os instrumentos para a coleta de dados, os contextos macro e micro de pesquisa e os participantes deste estudo.

3.1 A Pesquisa Qualitativa

Para este presente estudo, realizou-se o registro de dados, bem como a análise dos mesmos, a partir de uma perspectiva de pesquisa qualitativa-interpretativista, a qual busca compreender e interpretar fenômenos sociais, tem caráter exploratório e volta sua atenção para o processo, trabalhando com dados reais e gerados em contextos cotidianos. Nesta maneira de estudar a realidade, o pesquisador observa o contexto em que está presente, registrando assim os dados pela perspectiva de seu foco. Segundo Larsen-Freeman e Long (2014),

a metodologia qualitativa é um estudo etnográfico no qual os pesquisadores não estabelecem para testar hipóteses, mas sim para observar o que está presente a partir de seu foco, e consequentemente os dados, livres para variarem durante o curso da observação. (Larsen-Freeman e Long, 2014, p. 11)²⁷

O paradigma qualitativo de pesquisa possui diversos atributos, de acordo com Larsen-Freeman e Long (2014). Este paradigma preocupa-se em compreender o comportamento humano dos indivíduos envolvidos, possui o foco na descoberta, é exploratório, expansionista, descritivo e indutivo, tem a atenção voltada para o processo, preocupa-se com a validade pois trabalha com dados reais e aprofundados, é não-generalista porque se baseia no estudo de casos particulares, procura abranger o todo e assume uma realidade dinâmica.

Várias são as metodologias de pesquisa inseridas no paradigma qualitativo, dentre elas a pesquisa-ação, a introspecção e o estudo de caso. A metodologia selecionada para o presente estudo é o estudo de caso, o qual será conceituado e contextualizado na próxima seção.

²⁷ No original: Qualitative methodology is an ethnographic study which the researchers do not set out to test hypothesis, but rather to observe what is present with their focus, and consequently the data, free to vary during the course of the observation.

3.2 Estudo de Caso

Nesta pesquisa, utiliza-se o estudo de caso, que, de acordo com Yin (2015), é uma investigação empírica a qual “investiga um fenômeno contemporâneo (o “caso”) em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes” (Yin, 2015, p.17). O autor ainda explica que o pesquisador pode pretender usar a pesquisa de estudo de caso por querer “entender um fenômeno do mundo real e assumir que esse entendimento provavelmente englobe importantes condições contextuais pertinentes ao seu caso” (Yin, 2015, p.17). Portanto, considera-se que esse tipo de investigação é adequado quando fatos relevantes a contextos específicos são observados, registrados e analisados. Essas observações são feitas a partir da perspectiva do pesquisador, que as conduz com base em um foco pré-determinado.

Yin (2015) caracteriza a investigação de estudo de caso da seguinte maneira:

- [O estudo de caso] enfrenta a situação tecnicamente diferenciada em que existirão muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e como resultado,
- conta com múltiplas fontes de evidência, com os dados precisando convergir de maneira triangular, e como outro resultado
- beneficia-se do desenvolvimento anterior das proposições teóricas para orientar a coleta e a análise de dados (Yin, 2015, p. 18)

Considerando as definições acima sobre o estudo de caso, destaca-se que esse método de investigação utiliza múltiplas fontes de evidência. Ou seja, diversos dados foram coletados por métodos semelhantes, permitindo que sejam observados, comparados e analisados. Dessa forma, o estudo de caso possibilita a triangulação dos dados e a validação dos resultados.

3.2.1 Instrumentos para a coleta de dados

Compreende-se que existem diversas formas de coleta de dados, ou seja, diferentes instrumentos metodológicos de pesquisa, assim como técnicas auxiliares de registro. Nesta pesquisa, utilizam-se a observação de aulas *online*, os registros no diário da pesquisadora, questionários, reuniões com os professores participantes e dados históricos como formas de coleta e registro de dados.

Segundo Cunha (2007), “observar é o primeiro ato de fazer ciência”. Ao observar e tomar notas, o pesquisador de alguma maneira já está interpretando a realidade observada. Cunha (2007, p. 61) relata que “não há dados verdadeiramente brutos (puros) pois, de alguma forma, o registro já é editado e transformado pelo homem ou por seus instrumentos.” A mesma autora diz que “as pessoas veem a realidade a partir do ângulo em que elas se colocam e, assim, dois observadores, posicionados em pontos distintos de uma sala não têm dela a mesma visão” (Cunha, 2007, p. 62).

Observar o contexto e a situação de pesquisa, bem como as atitudes dos participantes e concepções sobre determinados assuntos, fazem parte da observação como um procedimento metodológico.

Há dois tipos principais de observação: a sistemática e a assistemática, também chamada de simples. A observação sistemática é aquela que, segundo Cunha (2007, p. 64), “o pesquisador já tem pré-selecionados os aspectos da atividade do grupo que vai observar”. Ou seja, nesse tipo de observação geralmente são utilizadas tabelas para enquadrar as ações e recorrências dos observados. Já na pesquisa assistemática, o pesquisador observa o cenário e os sujeitos da pesquisa de maneira espontânea, geralmente mantendo uma postura de espectador (Cunha, 2007). Tal observação, a assistemática, pode ser classificada como participante ou não participante. A observação não participante, segundo Marconi e Lakatos (2010, p. 176) ocorre quando o pesquisador “presencia o fato, mas não participa dele”, não se envolve nas situações, fazendo o papel de espectador.

Neste estudo, a observação assistemática e não-participante foi adotada. Assistemática uma vez que não há um quadro com aspectos pré-estabelecidos a ser preenchido. E não-participante, visto que a pesquisadora observou as aulas de forma natural e espontânea – ou o mais próximo do espontâneo possível, considerando que, segundo o sociolinguista William Labov, a presença do observador pode afetar o desempenho dos sujeitos de pesquisa (William Labov apud Cunha 2007, p. 65).

Outro instrumento metodológico é o diário, que, conforme Cunha (2007, p.68) “é um relato sistemático geralmente escrito, mas que pode também ser feito por meio da gravação em áudio ou vídeo”. Neste estudo, os dados foram registrados por escrito em um diário, permitindo o acompanhamento de observações feitas durante conversas com professores, reuniões pedagógicas, aulas e outras situações relevantes.

A aplicação de questionários a alguns participantes da pesquisa também é um outro instrumento de registro de dados, o qual, segundo Cunha (2007, p. 70),

compõe-se de um número de questões elaboradas com o objetivo de investigar, entre outros, opiniões, crenças, valores e vivências de um indivíduo ou de um conjunto deles. Essas questões são elaboradas de acordo com os objetivos da pesquisa e podem ser fechadas, abertas ou relacionadas. (Cunha, 2007, p. 70)

Esse instrumento de coleta de dados foi utilizado em alguns momentos: o primeiro questionário (vide apêndice A) foi aplicado aos professores da EOI, com duas questões sobre a AA CALL, logo após a apresentação sobre a mesma. O segundo questionário (vide apêndice B) também foi enviado aos professores, com questões concernentes à estrutura da escola, planejamento e desenvolvimento das aulas e envolvimento dos alunos na aprendizagem. O envio deste último foi feito após a apresentação e o encerramento do primeiro semestre de 2024.

O terceiro momento de aplicação do questionário (vide apêndice C) foi realizado para um grupo reduzido de estudantes. Este questionário investigou aspectos relacionados à relação entre o aluno, a escola e a aprendizagem. Ele continha questões sobre como o aluno conheceu a EOI, o motivo da escolha da escola, observações sobre a didática e o desenvolvimento das aulas, além de uma autoavaliação acerca da sua aprendizagem na língua inglesa. Os questionários foram aplicados por meio de formulários *online* com perguntas feitas pela pesquisadora. O quarto momento consistiu no envio de um questionário aos professores dos estudantes que faziam parte do grupo reduzido, abordando o processo de aprendizagem.

O último procedimento metodológico utilizado para o levantamento de dados foi a análise de fontes históricas. Para esse fim, foram analisadas fotos, vídeos e anotações feitas desde 2021, data de início das aulas na EOI.

Os dados registrados a partir da aplicação dos procedimentos metodológicos supracitados foram observados, triangulados e analisados. É relevante ressaltar a importância desses dados registrados pelo pesquisador, uma vez que, segundo Cunha (2007, p. 62), eles “são aceitos como a fonte de informação mais confiável de um pesquisador por seu círculo acadêmico. Assim, o trabalho científico formaliza-se com dados, para os quais o pesquisador sempre retorna na sua análise e interpretação dos fatos.”

Em suma, o registro e a coleta de dados para o desenvolvimento da pesquisa foram compostos pelos seguintes instrumentos, descritos no Quadro 2:

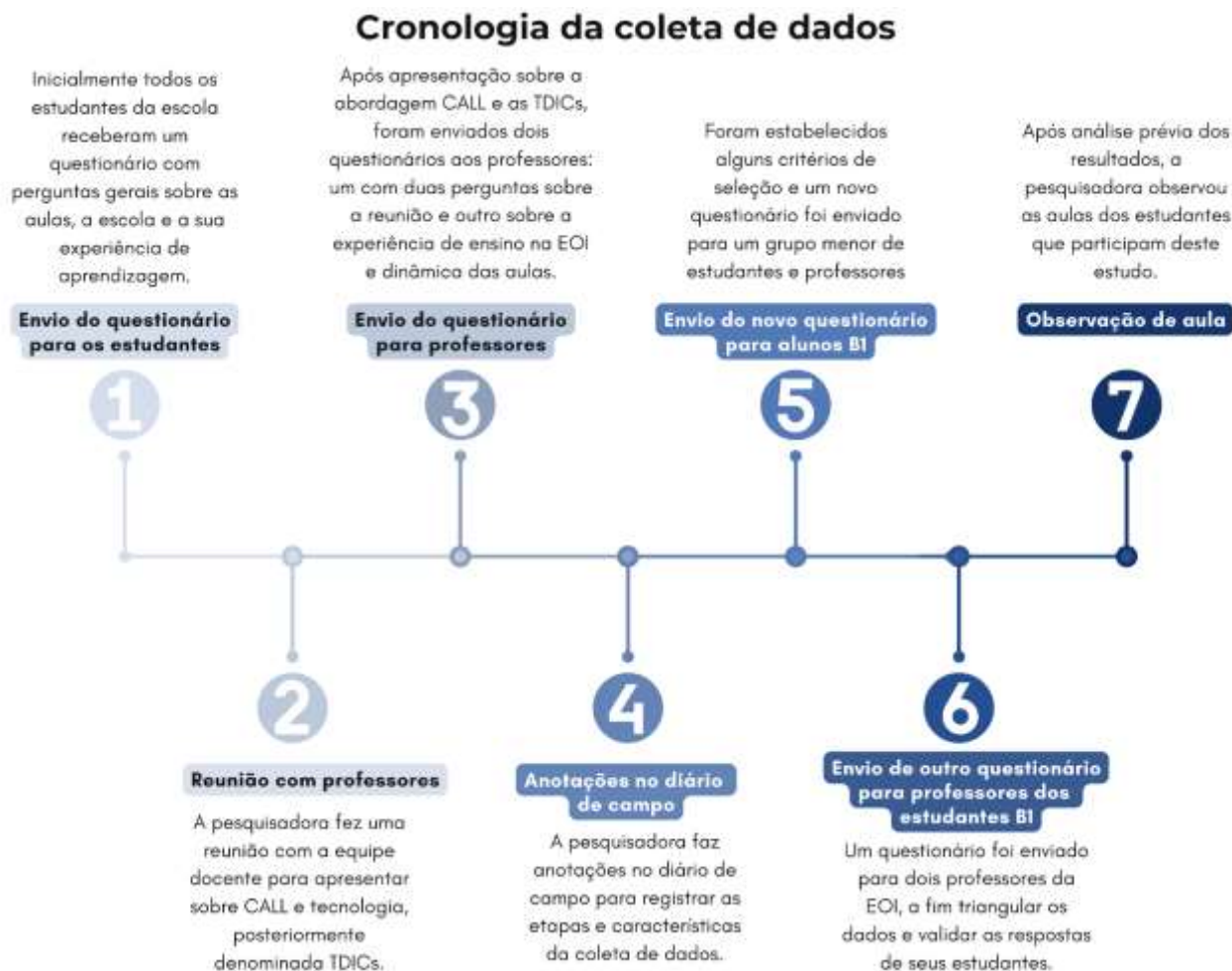
Quadro 2: Organização dos dados coletados

INSTRUMENTO	SIGLA	COR	DETALHE DE COLETA
O primeiro questionário enviado aos professores da EOI após apresentação sobre a AA CALL em 2024	(QPG CALL)		8 professores participaram da reunião de apresentação, dos quais 6 responderam às duas perguntas enviadas sobre CALL. As respostas estão identificadas como professor 1, professor 2, a fim de facilitar a discussão, no entanto, a ordem dos professores no QPG CALL não corresponde a ordem dos professores listados no QPG.
O segundo questionário geral enviado aos professores da EOI em 2024	QPG		O questionário foi enviado para 11 professores, dos quais 8 responderam. As respostas estão identificadas como professor 1, professor 2, a fim de facilitar a discussão, no entanto, a ordem dos professores no QPG não corresponde a ordem dos professores listados no QPG CALL.
O primeiro questionário geral enviado aos estudantes da EOI em 2024	QEG		A EOI possuía por volta de 80 estudantes, dos quais 38 responderam.
O questionário enviado para Tom e Lia, professores dos estudantes do nível 3 (B1 CEFR) da EOI, participantes da pesquisa em 2025	QP		Estes foram os professores selecionados a partir dos pré-requisitos detalhados na seção 3.2.1.
O questionário enviado aos estudantes do nível 3, participantes da pesquisa em 2025	QE		Estes foram os estudantes selecionados a partir dos pré-requisitos detalhados na seção 3.2.1.
Os registros colocados no diário da pesquisadora em 2024 e 2025	DP		As anotações foram feitas em arquivo do <i>Google Docs</i> , de acordo com o que a pesquisadora pensou ser pertinente registrar
Os quadros preenchidos pelos estudantes e professores cujas aulas foram observadas em 2025			Após observação das aulas dos estudantes que responderam ao questionário, ambos professores e estudantes preencheram um quadro com informações sobre as aulas observadas

Fonte: Autoria própria, 2025

É necessário destacar alguns detalhes do processo de coleta de dados a fim de validar os resultados para a análise. A cronologia da coleta de dados está caracterizada na figura a seguir.

Figura 6: Cronologia da Coleta de Dados



Fonte: Autoria Própria, 2024

Para a coleta de dados foram utilizados quatro instrumentos: questionários, observação de aulas, anotações no diário da pesquisadora e reunião com participantes da pesquisa. Inicialmente, um questionário foi enviado para todos os alunos da escola, o qual foi respondido por 38 estudantes. No entanto, após conversa com outros pesquisadores da área, decidiu-se criar e reenviar outro questionário, dessa vez com perguntas focadas no processo de aprendizagem, para um grupo menor de alunos e seus professores.

O primeiro questionário para os professores, o QPG CALL, foi enviado para 8 profissionais que participaram da reunião, mas apenas 6 responderam. O segundo questionário,

o QPG, foi enviado a todos os professores, que na época eram 11²⁸, dos quais 8 responderam. O primeiro questionário para estudantes, o QEG, foi respondido por 38 alunos.

Alguns requisitos foram definidos para padronizar o perfil dos estudantes de pesquisa que responderiam o QE: escolheu-se o nível de inglês dos alunos, que também precisavam ser alunos de professores que ministravam aulas na EOI há mais de um ano. Todos os participantes necessitavam aceitar de livre e espontânea vontade participar e deveriam ter mais de 18 anos de idade. Com isso, os dados coletados por meio de um formulário digital foram respondidos por alunos da Escola *Online*, os quais:

- Aceitaram o convite para participar desta pesquisa;
- Utilizavam o mesmo material didático (*EVOLVE 3*), que corresponde ao nível B1 na CEFR;
- Eram maiores de 18 anos;
- Eram alunos de professores que ministram aulas há mais de 1 ano na Escola *Online* de Inglês;

Os alunos foram contatados por *Whatsapp*, explicando sobre o estudo e perguntando sobre o interesse em fazer parte da pesquisa. Alguns alunos responderam prontamente ao convite, enquanto outros não responderam à mensagem. Após consentimento e participação dos alunos, os professores foram selecionados automaticamente: os alunos que se enquadraram nos critérios de seleção e aceitaram colaborar precisavam ter seus professores respondendo aos questionários também. Esses professores foram contatados e aceitaram participar do estudo. Sendo assim, 6 estudantes do nível 3 (nível B1 da *CEFR*) e 2 professores contribuíram para esta pesquisa, dentro desta seleção. É importante ressaltar que o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) requerido pela Plataforma Brasil, foi enviado aos estudantes e professores, devidamente assinado e devolvido à pesquisadora, juntamente com as respostas dos formulários.

3.3 O Contexto da pesquisa

É pertinente apresentar os contextos macro e micro em que este estudo está inserido. No contexto macro, tem-se a escola, a EOI, que oferece o curso regular de inglês geral, além de

²⁸ Em maio de 2025 há 13 professores lecionando na EOI.

edições pontuais de cursos complementares, como inglês para viagens, entre outros. O contexto micro refere-se ao curso de inglês geral, mais especificamente voltado para alunos do nível 3 (equivalente ao nível B1 da CEFR). Embora o material didático sirva como guia principal, o curso permite a inclusão de atividades adaptadas às necessidades dos estudantes, como a preparação para apresentações profissionais, a análise de músicas escolhidas pelos próprios alunos ou conversas informais que incentivam o uso espontâneo da língua. Essas práticas funcionam bem no dia a dia, como descrito na seção de análise de dados.

Figura 7: Contextos da pesquisa: macro e micro



Fonte: autoria própria, 2025

O foco deste estudo está no contexto micro, ao descrever o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EOI no curso de inglês. No entanto, vale salientar que o contexto macro também será descrito, visto que é nele em que está o processo de aprendizagem, isto é, na escola.

A próxima seção apresenta detalhes sobre o contexto macro deste estudo: há uma descrição sobre a história da EOI, sobre os estudantes e sobre o funcionamento da mesma.

3.4 Contexto Macro: a Escola *Online* de Inglês

No capítulo de introdução abordou-se, brevemente, a história do surgimento e da criação da EOI. Nesta seção, será apresentada uma descrição mais detalhada sobre a escola, informações sobre a criação do nome, da marca, dos processos pedagógicos e administrativos. Serão expostas também informações sobre o perfil dos alunos e dos professores, bem como características que constituem a escola. Para que o leitor possa ter uma visão geral da escola, bem com o percurso trilhado pela mesma, abaixo está uma figura que apresenta uma linha do tempo da história da escola.

Figura 8: Linha do tempo da EOI



Fonte: autoria própria, 2024

3.4.1 Surgimento da Escola

Era 2020, ano em que a pandemia da COVID-19 transformou a relação do mundo com a internet, para grande parte da sociedade, o trabalho tornou-se remoto. A maioria das compras passou a ser *online*, por meio de *sites* e aplicativos e os estudos também ocorreram de forma remota. Alguns estudantes tinham acesso às aulas por meio da televisão, outros recebiam as

atividades em grupos de *Whatsapp*. Muitos estudantes passaram a ter aulas remotas ao vivo, com atividades síncronas e assíncronas. A sociedade mudou a forma de se relacionar, de fazer compras, de estudar e de se exercitar. Foi então, assim como relatado no capítulo de introdução, em uma caminhada ao ar livre, uma das poucas atividades permitidas durante a pandemia, que surgiu a ideia da criação de uma escola *online*.

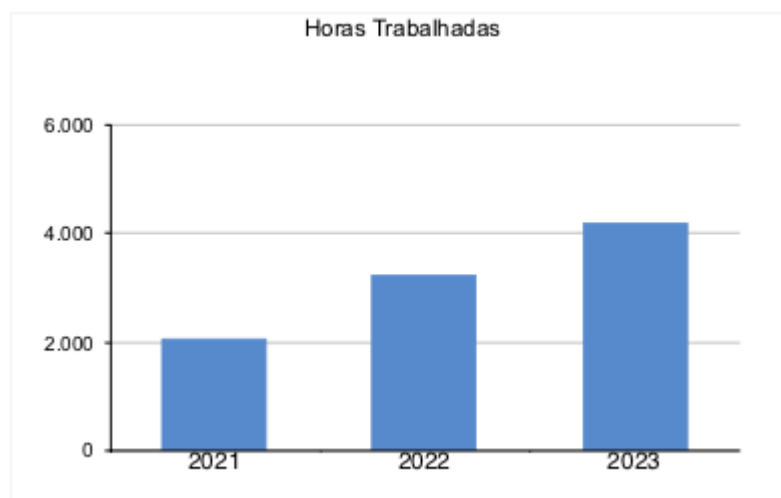
Antes de prosseguir com a narração, faz-se necessário especificar que a idealizadora da escola já ministrava aulas particulares para alguns alunos e que, durante o distanciamento social na pandemia da COVID-19, essas aulas passaram a ser *online*. Surpreendentemente, o número de pessoas procurando por aulas de inglês *online* aumentou e então ficou inviável para a pesquisadora assumir mais aulas *online*. Desta forma, a ideia que surgiu durante aquela caminhada veio à tona novamente e, assim, a professora-idealizadora da EOI-pesquisadora convidou duas amigas para ministrarem aulas com ela. Seu parceiro concordou e a motivou, e admirou-se com a quantidade de trabalho que estava surgindo com o passar dos dias. Aos poucos, a escola foi tomando forma. Na próxima seção, serão apresentados os detalhes do nome e da marca da escola.

3.4.2 Os primeiros alunos

Os primeiros alunos da escola foram os alunos da idealizadora, que, com o passar do tempo, passaram a ser alunos de outras professoras, já que esta precisou assumir, além da parte pedagógica, os aspectos administrativos da empresa. Além desses alunos, outros estudantes chegaram por meio de propagandas em grupos de *Whatsapp*, *Instagram* e o último, mas não menos importante, a indicação direta. Nesse ínterim, a escola passou a receber estudantes de muitos lugares do Brasil e do mundo, uma vez que, por meio das redes sociais, os próprios alunos fizeram postagens e propagandas, as quais atingiam seus seguidores.

O número de aulas cresceu com o passar do tempo: em 2021 a escola finalizou o ano com 2040 aulas ministradas. Em 2022, foram ministradas 3236 horas de aula e, em 2023, 4193 horas. Segue abaixo um gráfico que representa o crescimento do número de aulas ministradas na escola. Em abril de 2024, a escola contava com 117 aulas semanais.

Gráfico 1: Total de aulas ministradas nos três primeiros anos da EOI



Fonte: autoria própria, 2024

É importante ressaltar que, até o momento, não se trabalhou com publicidade paga; a divulgação ocorre apenas por meio de parcerias com alguns alunos, que produzem fotos e vídeos sobre as aulas e os compartilham em suas redes sociais. Desta forma, o crescimento da escola tem ocorrido de forma orgânica até então. Na condição de pesquisadora deste estudo e idealizadora da escola, parte-se do princípio de que o crescimento observado deve ser acompanhado por um processo de amadurecimento institucional, tanto nos aspectos pedagógicos — como o processo avaliativo, os relatórios e o planejamento de aulas — quanto nos administrativos.

3.4.3 Cuidando dos alunos

Toda instituição possui suas especificidades e aspectos que a tornam única e que a diferencia de outras empresas do mesmo ramo. Além da história de cada uma, a maneira com que a empresa estabelece sua relação com o outro, suas práticas de comunicação e entrega de produtos e serviços faz toda a diferença na vitalidade e continuidade da instituição. A EOI conta com alguns detalhes e ações que, realizadas ao longo dos quatro anos de existência da escola, hoje se destacam como diferenciais, são eles:

- Comunicação direta com a equipe administrativa e pedagógica da escola;
- Escolha de um horário fixo que se encaixe melhor na rotina do estudante;

- Possibilidade de alteração no planejamento do curso a fim de atender demandas específicas de cada aluno, como, por exemplo, práticas para apresentações profissionais, estudos para provas escolares, entre outras;

- Flexibilidade para pausa ou cancelamento do curso;
- Envio de cartões postais em datas especiais;
- Envio de brinde para o aluno em agosto, no Dia do Estudante;

Tais ações supracitadas não limitam, mas sim impulsionam a criação de outras ações que formam a identidade da EOI.

3.4.4 Os estudantes

A EOI conta com alunos de diversas faixas etárias, provenientes de diferentes contextos e com variados objetivos de aprendizagem. Os alunos chegam até a escola principalmente por meio de indicação de conhecidos e também por conta das redes sociais, especialmente o *Instagram*. Atualmente, a EOI conta com mais de 100 alunos ativos, distribuídos em diversos níveis do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), desde o nível A1 (iniciante) até o C2 (proficiente). A seguir, estão duas tabelas que apresentam a relação entre o número de alunos e seus níveis de proficiência nos anos de 2021 e 2024, respectivamente:

Tabela 1: Relação entre o número de alunos e o nível de proficiência em inglês em 2021

MAIO DE 2021		
Livro	CEFR	Número de alunos
<i>EVOLVE</i> 1	A1	14 alunos
<i>EVOLVE</i> 2	A2	9 alunos
<i>EVOLVE</i> 3	B1	4 alunos
<i>EVOLVE</i> 4	B1+	4 alunos
<i>EVOLVE</i> 5	B2	8 alunos
<i>EVOLVE</i> 6	C1	2 alunos
Total de alunos utilizando <i>EVOLVE</i> : 41		
UNCOVER ²⁹ 1	A1	4 alunos
UNCOVER 2	A2	1 aluno
UNCOVER 4	B1+	1 aluno
Total de alunos utilizando UNCOVER: 6		
Total de alunos utilizando material <i>Cambridge</i> : 47		

Fonte: autoria própria, 2024

Tabela 5: Relação entre o número de alunos e o nível de proficiência em inglês em 2024

²⁹ Em 2021 o material utilizado para os adolescentes era o *UNCOVER*, da Cambridge. Em 2022 o material aderido foi o *Shape It!*.

Tabela 2: Relação entre o número de alunos e o nível de proficiência em inglês em 2024

MARÇO DE 2024		
Livro	CEFR	Número de alunos
<i>EVOLVE 1</i>	A1	45 alunos
<i>EVOLVE 2</i>	A2	12 alunos
<i>EVOLVE 3</i>	B1	14 alunos
<i>EVOLVE 4</i>	B1+	4 alunos
<i>EVOLVE 5</i>	B2	6 alunos
<i>EVOLVE 6</i>	C1	3 alunos
Total de alunos utilizando <i>EVOLVE</i> : 84		
<i>Shape it! 1</i>	A1+	5 alunos
<i>Shape it! 2</i>	A2	3 alunos
<i>Shape it! 3</i>	B1	2 alunos
<i>Shape it! 4</i>	B1+	1 aluno
Total de alunos utilizando <i>Shape It!</i> : 11		
Super Minds Starter	Pré-A1	2 alunos
Super Minds 2	Pré-A1	2 alunos
Total de alunos utilizando material <i>Cambridge</i> : 99		

Fonte: autoria própria, 2024

Tanto no ano de 2021, primeiro ano de atuação da escola, quanto em 2024, a maioria dos estudantes está no nível A1 da CEFR, ou seja, são iniciantes na jornada de aprendizagem de inglês como língua adicional. É importante ressaltar que o crescimento da escola é orgânico e contínuo, no entanto, há também um índice de evasão dos alunos por motivos pessoais, profissionais, financeiros e por redirecionamento de objetivos.

3.4.5 O clube do livro para adolescentes

Juntamente com o início do curso de língua inglesa na EOI, surgiu a ideia de fazer um clube do livro para adolescentes. Esse curso foi criado para atender à demanda de adolescentes já fluentes em inglês — muitos dos quais haviam morado em países de língua inglesa —, mas que ainda necessitavam continuar praticando a língua a fim de aperfeiçoá-la e mantê-la ativa no uso cotidiano. O primeiro título foi *'Alice in Wonderland'*. Os alunos liam o livro e a cada aula faziam atividades de conversação e interpretação juntos. Foi enviado para cada aluno um material físico com atividades extras sobre a história. Depois do primeiro livro, os adolescentes escolheram outros títulos para o clube. Esta é, de fato, uma seção à parte, pois o clube já não está mais ativo. No entanto, é interessante mencioná-lo, visto que foi um diferencial para o início da escola.

As próximas seções são dedicadas à descrição e à apresentação de informações sobre os materiais utilizados nas aulas, tanto para crianças, como para adolescentes e adultos.

3.5 Contexto Micro: o curso online de Inglês

O curso online de inglês da EOI será descrito nas seções seguintes, que apresentam detalhes sobre o material didático utilizado, as plataformas empregadas, os testes de nivelamento, o processo de avaliação e as formas de acesso e participação nas aulas.

3.5.1 O material e as plataformas

Desde o início das aulas particulares ministradas pela fundadora da escola, o material utilizado era da editora *Cambridge University Press*. Inicialmente, esse material era adotado apenas com os adolescentes. Com a criação da escola, surgiu a necessidade de selecionar materiais também para adultos e crianças, os quais deveriam atender às demandas da escola, ao seu formato *online* e aos objetivos dos estudantes. Todos os materiais podem ser comprados de forma *online* ou diretamente com a escola. Eles são adotados por volta de 12 meses, e devido às férias, os alunos utilizam o mesmo livro por mais de um ano. Optou-se pelo uso de um livro físico, já que as aulas, o material do professor e a plataforma de atividades são todos digitais e

online. Dessa forma, com um livro diante de si, o aluno consegue acompanhar as aulas e realizar as atividades em seu livro físico.

Todo o material selecionado possui seus níveis baseados na *Common European Framework of Reference for Languages (CEFR)*³⁰. É interessante ressaltar que a *Cambridge English* se envolveu na construção da CEFR e continua desenvolvendo projetos que contribuem para o contínuo aperfeiçoamento dessa escala.

Figura 9: Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)



Fonte: Tese Prime,³¹ 2024

De acordo com a escala acima, o falante básico se enquadra nos referenciais A1 (iniciante) e A2 (básico). O falante independente é considerado B1 (intermediário) e B2 (intermediário avançado). Já o falante proficiente pode ser C1 (avançado) ou C2 (proficiente). Os materiais adotados pela EOI estão embasados na CEFR, bem como os testes de nivelamento, que consideram essa escala para selecionar o material mais adequado para cada estudante. A próxima seção descreve o material didático selecionado para crianças.

³⁰ The Council of Europe's Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) is a series of descriptions of abilities which can be applied to any language. These descriptors can be used to set clear targets for achievements within language learning, to help define language proficiency levels and to interpret language qualifications. It has become accepted as a way of benchmarking language ability, not only within Europe but worldwide, and plays a central role in language and education policy. Cambridge English was involved in the development of the CEFR and continues to work towards its future development. Disponível em: <https://www.cambridgeenglish.org/english-research-group/fitness-for-purpose/#cefr-relationship>

³¹ Disponível em: <https://www.teseprime.org/cefr/>

3.5.2 Material para crianças

Dentre as escolhas de materiais didáticos para as aulas para o público infantil na EOI, a coleção selecionada para as crianças é a *American Super Minds Second Edition*, apresentada na Figura 5 a seguir:

Figura 10: Coleção *Super Minds* da Editora *Cambridge University Press*



Fonte: Site da *Cambridge University Press*³², 2024

Na *EOI Kids*, utiliza-se o livro do aluno e o livro de atividades, que permite acesso à plataforma *online* de atividades extras. Este livro é usado em aulas para crianças de 6 a 10 anos e contempla os níveis Pré-A1 ao A2+ da CEFR, porém, a escola utiliza os livros do *Starter* (Pre-A1) ao nível 4 (A1). A partir do nível A2 os estudantes começam a utilizar o material para adolescentes. Na *EOI Kids*, a escolha do material é orientada pela relação entre a idade e o nível do livro, de acordo com a CEFR. Certamente, há casos em que são necessárias adaptações, considerando as necessidades e a realidade dos estudantes. Abaixo está uma tabela que apresenta o material adotado para cada faixa etária:

Tabela 3: Material didático para as faixas etárias do EOI Kids

Idade	Ano escolar	Super Minds Level	CEFR Level
6 anos	1o ano	Super Minds Starter	Pré-A1
7 anos	2o ano	Super Minds Level 1	
8 anos	3o ano	Super Minds Level 2	
9 anos	4o ano	Super Minds Level 3	

³² Disponível em: <https://www.cambridge.es/en/catalogue/primary/courses/superminds2ed>

10 anos	5o ano	Super Minds Level 4	A1
---------	--------	---------------------	----

Fonte: Autoria própria, 2024

Após a entrevista inicial com a família, ao entender os objetivos e necessidades específicas de cada um, o aluno é direcionado para a compra do material. Ao receber um dos livros ilustrados acima, o estudante é inserido em duas salas de aulas *online*: uma sala na plataforma *Cambridge One* e outra na *Google Classroom*. Ambas as plataformas serão exemplificadas em breve. Os livros possuem códigos que são ativados pela equipe administrativa da EOI. Após ativação desses na *Cambridge One*, o aluno passa a ter acesso ao *Student's eBook* e *Student's Digital Pack*, apresentados nas figuras 6 e 7 abaixo:

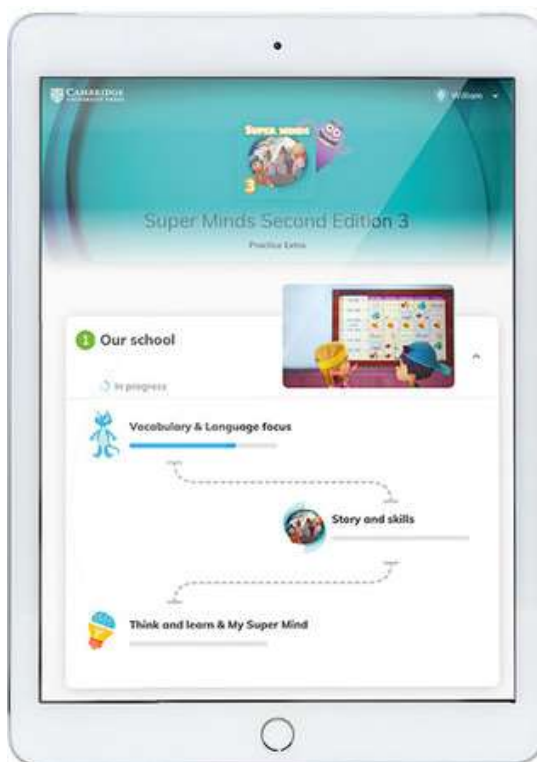
Figura 11: *Student's eBook*



Fonte: Site da Cambridge University Press³³, 2024

³³ Disponível em: <https://www.cambridge.es/en/catalogue/primary/courses/superminds2ed>

Figura 12: Student's *Digital Pack*



Fonte: Site da Cambridge University Press³⁴, 2024

Isso permite que a família acesse os áudios e vídeos disponibilizados para o estudante a fim de retomar conteúdos e praticar as habilidades linguísticas além do horário das aulas. O *Digital Pack* do aluno oferece acesso ao *Practice Extra*, que são atividades extras apresentadas como jogos. Dessa forma, de maneira dinâmica e lúdica, as crianças são motivadas a realizar as atividades, conquistando pontos e troféus e passando para novas fases na plataforma. O *Digital Pack* também oferece recursos de áudios e vídeos para *download*.

Quanto aos professores, estes possuem o *Teacher's Digital Pack*, o qual permite acesso ao livro do professor com comentários e dicas para as aulas, livro do aluno, jogos extras, áudios, *flashcards* e testes. O professor entra em seu perfil na *Cambridge One* e acessa todos esses recursos disponíveis:

³⁴ Disponível em: <https://www.cambridge.es/en/catalogue/primary/courses/superminds2ed>

Figura 13: *Teacher's Digital Pack*



Fonte: Site da Cambridge University Press³⁵, 2024

3.5.3 Material para adolescentes

Shape it! é o material utilizado para adolescentes de 11 a 14 anos nas aulas da EOI. Assim como o material infantil, optou-se por adotar o livro do estudante e o livro de atividades (*workbook*), além da plataforma com atividades extras. *Shape it! Full Combo* foi a escolha para esse público:

Figura 14: Coleção do livro *Shape it!* da Cambridge University Press



Fonte: Site da Cambridge University Press³⁶, 2024

³⁵ Disponível em: <https://www.cambridge.es/en/catalogue/primary/courses/superminds2ed>

³⁶ Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/secondary/shape-it/content/students-book?>

Diferentemente do EOI *Kids*, no EOI *Teens*, os estudantes que ingressam na escola realizam um teste de nivelamento, caso já se sintam confortáveis em se comunicar, ler e interpretar textos em língua inglesa. Se o aluno é iniciante nesse processo, ele não realiza o teste. Abaixo, está um *QRcode* para o teste de nivelamento dos alunos adolescentes:

Figura 15: *QRcode* para o teste de nivelamento para adolescentes



Fonte: Autoria própria, 2024

Desta forma, a escolha do livro depende diretamente do resultado do aluno no teste, de seu desempenho na entrevista oral e do consenso da família sobre o nível adequado à realidade do aluno. A métrica utilizada para classificar o nível de proficiência do estudante é a CEFR, de acordo com a tabela abaixo:

Tabela 4: Material didático e níveis da CEFR na EOI Teens

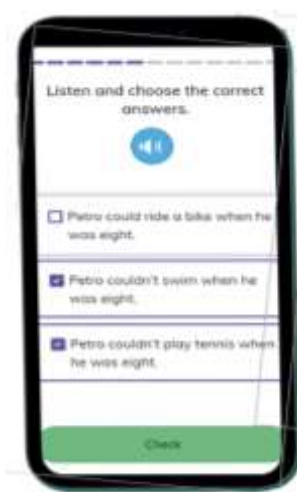
Super Minds Level	CEFR Level
<i>Shape it!</i> Level 1	A1+
<i>Shape it!</i> Level 2	A2
<i>Shape it!</i> Level 3	B1
<i>Shape it!</i> Level 4	B1+

Fonte: Autoria própria, 2024

Acredita-se que os alunos nessa faixa etária necessitam de ferramentas para avançar na fixação de vocabulário, interpretação de textos, práticas de escuta e fala. O tempo disponível para os estudos, de forma geral, ainda é maior na adolescência do que na vida adulta, portanto, as famílias enfatizam a importância do comprometimento de seus filhos com a aprendizagem da língua inglesa.

Assim sendo, um adolescente que faz aulas na EOI possui 3 recursos principais para se envolver e avançar na aprendizagem de língua inglesa: o primeiro, é o *Student's Book*, que contém textos, explicações, e propostas de atividades que são prioritariamente desenvolvidas durante as aulas; o segundo é o livros de atividades (*workbook*) que, na versão utilizada pela escola, fica na segunda metade do livro do aluno, nas páginas brancas e cinza; o terceiro, mas não menos importante, é o *Practice Extra*, a plataforma na *Cambridge One*, o qual permite que os alunos revisitem os conteúdos aprendidos em aula e realizem exercícios e atividades, incluindo as habilidades de fala e escuta, assim como apresentado pela editora em seu *website*:

Figura 16: Practice Extra do material Shape it!



Fonte: Site da *Cambridge University Press*³⁷, 2024

De acordo com o *site* da *Cambridge* (2024), a seção *Practice Extra* disponibiliza uma plataforma e conteúdo compatíveis com dispositivos móveis, atividades de aprendizagem de tamanho reduzido, tarefas de conversação *online* com áudio e vídeo e acompanhamento de desempenho e gamificação³⁸. Além dos recursos relacionados ao material da *Cambridge*, os professores também disponibilizam propostas de atividades, vídeos, músicas, textos e informações adicionais nas salas de aula *Google*. Essas propostas serão detalhadas na seção ‘*Google Sala de Aula*’.

³⁷ Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/secondary/shape-it/content/students-book?>

³⁸ No original: Mobile friendly platform and content, bite-sized learning activities, *online* speaking tasks with audio and video, performance tracking and gamification. Disponível em: <https://www.cambridge.org/br/cambridgeenglish/catalog/secondary/shape-it/product-details/digital-tools>

3.5.4 Material para adultos

O material escolhido para o curso de estudantes adultos é a coleção *EVOLVE*, que engloba 6 livros, contemplando dos níveis A1 ao *Cambridge One* da *Common European Framework*, apresentados a seguir:

Figura 17: Coleção *EVOLVE*, da editora Cambridge



Fonte: Cambridge University Press³⁹, 2024

De acordo com o site da editora, o material *EVOLVE* oferece um curso de inglês com habilidades integradas, que tem como essência a fala. Em cada unidade há uma lição dedicada a essa habilidade, intitulada *Time to Speak*. Há também atividades compatíveis com dispositivos móveis, destinadas a motivar e fazer com que os alunos falem com confiança. Ao participar das aulas e realizar as lições apresentadas em cada unidade, o estudante passa a perceber que a fala é a habilidade mais encorajada no processo de aprendizagem, sendo a leitura, escrita e escuta também integradas, para que a primeira seja adquirida com eficácia. Abaixo, está uma imagem que representa a lição *Time to Speak*, a última de cada unidade:

³⁹ Disponível em: <https://view.ceros.com/cambridge/evolve/p/1>

Figura 18: Lição Time to Speak



Fonte: Cambridge University Press⁴⁰, 2024

Os adultos ingressantes no curso de inglês da EOI realizam o teste de nivelamento disponibilizado pelo próprio material e adaptado pela escola, a fim de entender em qual nível eles iniciarão o curso. O teste pode ser acessado pelo *QRcode* abaixo:

Figura 19: *QRcode* para o teste de nivelamento para adultos



Fonte: Autoria própria, 2024

⁴⁰ Disponível em: <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/evolve>

O teste é formado por 70 questões, divididas em 3 seções: a primeira é a seção de escuta, com 10 questões. A segunda parte é a seção de leitura, também com 10 questões. A terceira e última seção é a de uso da língua, com 50 questões. Na EOI, o teste é realizado por meio de um formulário *Google*. O estudante recebe o *link* para o teste e, após concluí-lo, a equipe da escola confere o resultado, triangula com a entrevista oral em inglês e indica o material adequado para o nível do aluno. Convém ressaltar que o teste é baseado na CEFR, mas não é um teste de proficiência oficial, que geralmente é aceito internacionalmente. Cada livro possui seu nível baseado na CEFR, assim como apresentado abaixo:

Tabela 5: Material didático *EVOLVE* e níveis da CEFR

<i>Evolve Level</i>	CEFR Level
<i>Evolve Level 1</i>	A1
<i>Evolve Level 2</i>	A2
<i>Evolve Level 3</i>	B1
<i>Evolve Level 4</i>	B1+
<i>Evolve Level 5</i>	B2
<i>Evolve Level 6</i>	C1

Fonte: Autoria própria, 2024

Todos os estudantes adultos da EOI utilizam, além dos materiais digitais, o livro físico, que pode ser adquirido por meio de *sites* de vendas ou diretamente com a escola. O livro do adulto possui 12 unidades e cada uma é dividida em cinco lições, com foco nas quatro habilidades para a aprendizagem de inglês. Ele dá maior ênfase à habilidade da fala, que permeia todas as lições. De acordo com o material, cada página de abertura da unidade auxilia o estudante a acessar conhecimento e vocabulário prévios e faz com que os alunos falem imediatamente:

Lições 1 e 2

Essas lições apresentam e praticam o vocabulário e a gramática da unidade dentro de um contexto, ajudando os alunos a descobrirem as regras do idioma por si próprios. Os alunos têm, então, a oportunidade de usar esse idioma em momentos de conversação personalizadas e bem estruturadas.

Lição 3

Esta lição é construída em torno de um diálogo interessante que pratica habilidades de escuta. Ele também modela e contextualiza habilidades úteis de fala. O objetivo final é de conversação e baseia-se na linguagem e nas estratégias da lição.

Lição 4

Esta é uma lição que foca na habilidade de leitura, e fornece ao estudante textos envolventes. Nesta lição os estudantes são requisitados a pensar criticamente e então desenvolver sua escrita por meio de diversos gêneros textuais, como prática de redação.

Lição 5

Time to Speak é uma lição inteira dedicada ao desenvolvimento de habilidades de fala. Os alunos trabalham em tarefas colaborativas e imersivas, que envolvem compartilhamento de informações e tomada de decisão.

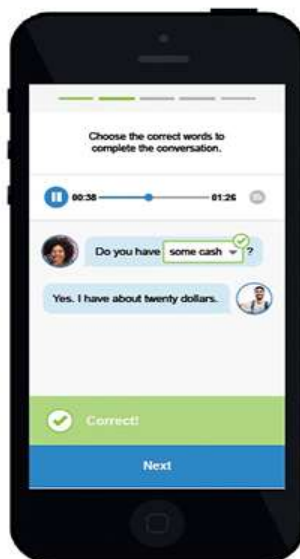
Fonte: Página xi do livro *Evolve*, tradução nossa⁴¹

O livro adotado pela EOI para adultos e jovens adultos não possui o caderno de atividades (*workbook*). A escola priorizou os materiais digitais como recursos extras para esses alunos. Contudo, os estudantes que desejam dispor de mais recursos físicos para praticar a língua, podem adquirir o livro com o caderno de atividades acoplado.

Sobre os recursos digitais, os estudantes têm acesso ao *Practice Extra*, que contém uma plataforma e conteúdo compatíveis com dispositivos móveis, atividades de aprendizagem de tamanho reduzido, tarefas de conversação *online* com áudio e vídeo e acompanhamento de desempenho e gamificação. Para cada lição da unidade, há uma seção na plataforma com atividades e exercícios. Dessa forma, se o estudante completou a lição 3.5 do livro, ele também precisa separar um momento para realizar as atividades disponibilizadas na lição 3.5 da plataforma. Abaixo está um exemplo de atividade na plataforma:

⁴¹ No original: *Each unit opening page activates prior knowledge and vocabulary and immediately gets students speaking. Lessons 1 and 2: These lessons present and practice the unit vocabulary and grammar in context, helping students discover language rules for themselves. Students then have the opportunity to use this language in well scaffolded, personalized speaking tasks. Lesson 3: This lesson is built around an off-the-page dialogue that practices listening skills. It also models and contextualizes useful speaking skills. The final speaking task draws on the language and strategies from the lesson. Lesson 4: This is a skills lesson based around engaging reading. Each lesson asks students to think critically and ends with a practical writing task. Lesson 5: Time to speak is an entire lesson dedicated to developing speaking skills. Students work on collaborative, immersive tasks. which involve information sharing and decision making*

Figura 20: Practice Extra do livro *Evolve*



Fonte: *Cambridge University Press*⁴², 2024

Outro aspecto relevante a ressaltar sobre esse material, é que para a sua criação, foi realizada uma pesquisa com mais de 2.000 estudantes de diversas partes do mundo, investigando quais assuntos eles gostariam de discutir em inglês e em quais situações gostariam de poder falar com mais confiança. As ideias estão incluídas em todo o livro e os alunos aparecem em pequenos vídeos respondendo às questões para discussão, como representado na figura abaixo:

Figura 21: Vídeos com insights de alunos do livro *Evolve*



⁴² Disponível em: <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/evolve>

Fonte: *Cambridge University Press*⁴³, 2024

Já para o professor que utiliza esse material, há, na plataforma da *Cambridge*, o *Presentation Plus*, que contém o livro do aluno e exercícios interativos, áudios e vídeos, atividades extras e jogos. A plataforma é acessível *online* e *offline*. Há também um banco de recursos para professores, com uma área de recursos *online* com projetos culturais, atividades de prática de gramática e vocabulário, atividades de vídeo e de comunicação, propostas de redação, *vlogs* de gramática e atividades orais extras. Existe também o Centro de Testes, que inclui testes de fim de unidade, testes semestrais e testes finais. Há também a possibilidade de usar o *Test Generator* para criar os próprios testes personalizados. A partir disso, os professores podem explorar e enriquecer suas aulas à medida que os estudantes demonstram interesse e envolvimento nelas. Na próxima seção, será explicado como o processo avaliativo é elaborado e aplicado aos alunos da escola.

3.5.5 Avaliação na EOI

Como parte do curso geral de inglês na EOI, contexto micro deste estudo, encontra-se a avaliação, a qual, nesse cenário, é tanto processual quanto pontual. É processual porque, durante as aulas, o professor e o estudante acompanham de forma ativa o que está sendo estudado, verificando se há dúvidas e se o aluno consegue aplicar o conteúdo em sala e em contextos reais. Ambos estão envolvidos no processo de aprendizagem demonstram disposição para retomar conteúdos, refazer atividades e buscar novas ferramentas que contribuam para uma avaliação eficaz daquilo que foi, de fato, compreendido.

Ao mesmo tempo, a avaliação também é pontual, uma vez que, no curso para adultos, são realizadas duas avaliações ao longo do ano. A primeira é chamada de *mid-term*, que ocorre após o término da unidade 6 do livro *EVOLVE*, e o *final test*, que é enviado aos estudantes após o término da unidade 12 do livro. As crianças e os adolescentes ainda não realizam a avaliação de *mid-term* e *final test*. Esses testes mencionados são realizados por meio de formulário *Google*. A EOI disponibiliza ao professor os *links*, os quais após o término das unidades 6 e 12,

⁴³ Disponível em: <https://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/catalog/adult-courses/evolve>

respectivamente, são enviados aos alunos para que realizem a atividade durante a aula, com o professor compartilhando a tela.

Após o término da avaliação pontual, o professor analisa os resultados e prepara uma aula de retorno revisando com o estudante os pontos que precisam ser retomados e reforçados.

3.6 O estudante entrou na EOI, e agora?

Ao ingressar na escola, o estudante recebe três convites por *e-mail*: o primeiro corresponde ao *link* das aulas ministradas via *Google Meet*, adicionado à agenda; o segundo refere-se ao acesso à *Google Sala de Aula*; e o terceiro, ao ambiente virtual da *Cambridge*.

3.7 Ferramentas digitais: *Google Agenda*, *Google Meet* e *link* para as aulas

Após a definição do dia e horário da aula, o estudante recebe orientações para aceitar o convite em sua agenda *Google* e também o passo a passo para ingressar em sua aula, a qual possui o mesmo *link* semanal. Dessa forma, assim que o aluno aceita o convite, em todas as aulas, ao entrar no aplicativo do *Google Meet*, ele já terá seu acesso disponibilizado automaticamente, tal como apresentado no *Guide to Access*, enviado para os alunos, e igualmente disponibilizado no *QRcode* a seguir:

Figura 22: *QRcode* para acessar o *Guide to Access*



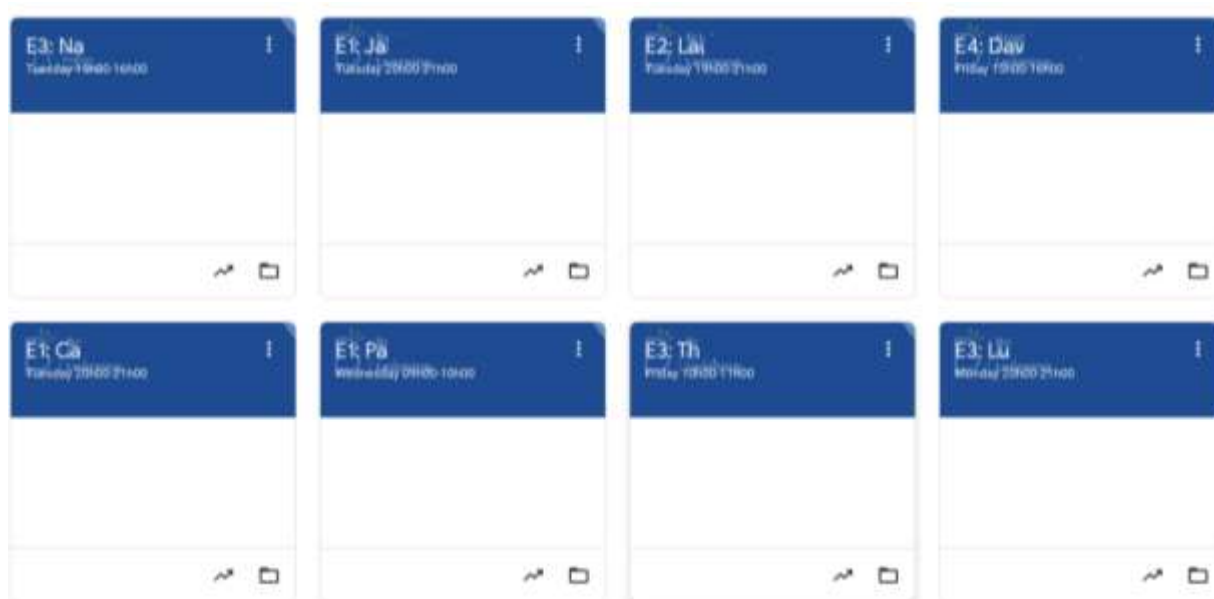
Fonte: Autoria própria, 2024

Após aceitar o convite do *Google Meet*, o estudante precisa aceitar o convite para a *Google Sala de Aula*.

3.7.1 *Google Sala de aula*

Dentre os recursos utilizados pela escola e pelos professores para a organização das aulas e dos materiais empregados nas aulas, está a *Google Sala de aula*, uma plataforma da *Google* por meio da qual é possível criar salas de aula individuais ou coletivas, de maneira que cada professor pode organizar sua sala de aula: criar tópicos com propostas de atividades, disponibilizar vídeos, fornecer dicas de uso da língua e, especialmente, utilizar o caderno *online*. Abaixo, encontra-se uma imagem de algumas salas de aula frequentadas pelos alunos da escola.

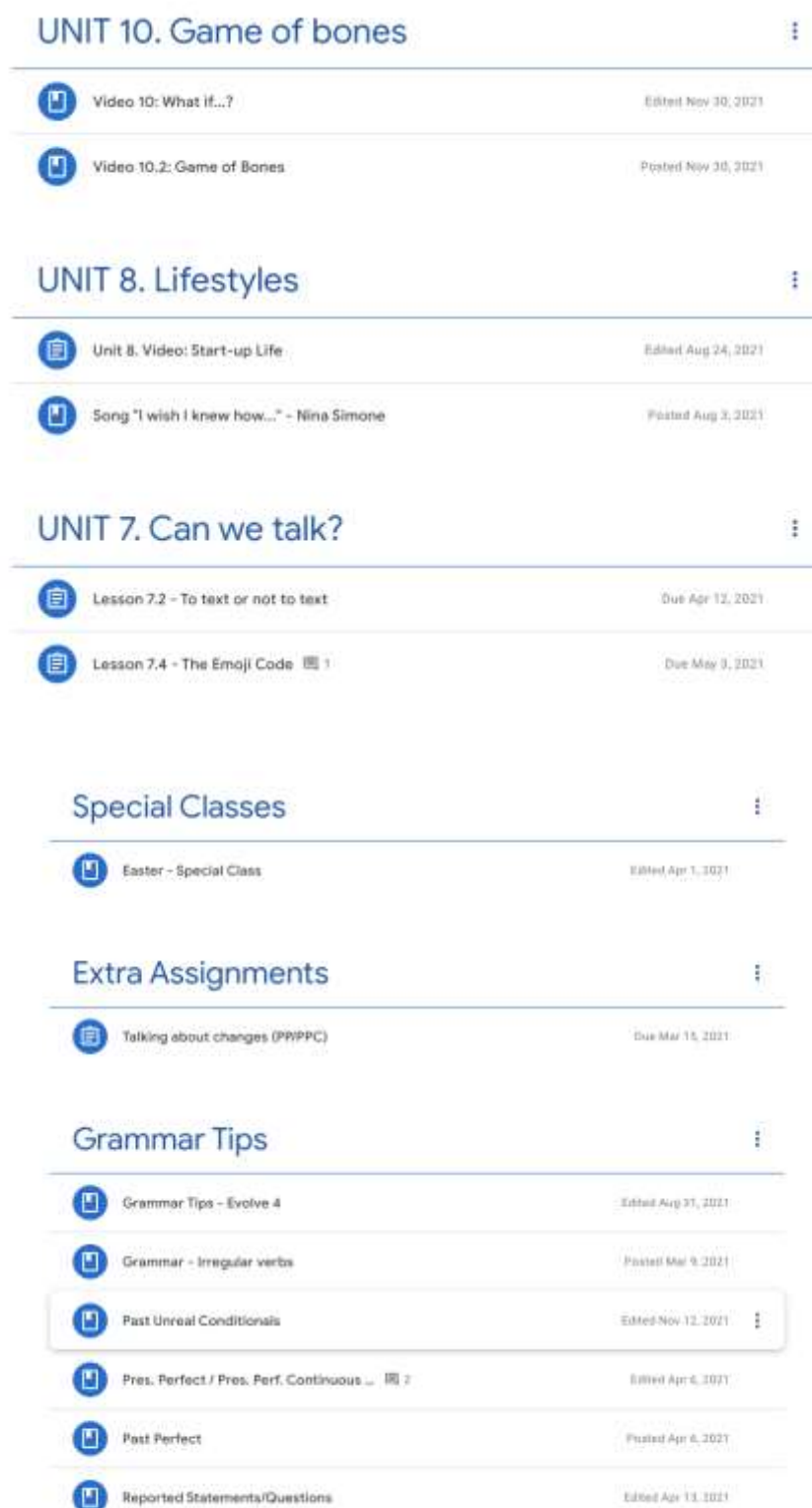
Figura 23: *Google Classroom*



Fonte: repositório de imagens da EOI, 2024

As atividades dos estudantes são organizadas em tópicos, em cada sala de aula. O professor disponibiliza recursos sobre os assuntos trabalhados e pode aprimorar as postagens ao levar em consideração as necessidades de cada aluno e seus interesses pessoais, assim como é apresentado na figura a seguir:

Figura 24: organização da *Google Classroom* na EOI



Fonte: repositório de imagens da EOI, 2024

Um recurso muito utilizado pelos professores e estudantes é o caderno *online*, um documento *Google* no qual são inseridas propostas de atividades extras, atividades de escrita, lembretes de tarefas de casa, *links* extras e qualquer outro material ou recurso que o professor considere interessante disponibilizar para o aluno. Nele, os estudantes escrevem seus textos, exemplificam com fotos, tiram suas dúvidas. Dessa forma, o professor consegue corrigir, dar dicas e inserir lembretes. Abaixo, há excertos de um caderno *online* de uma aula para uma turma de *Evolve 3*. As alunas estão na escola desde o início dela e, para cada material utilizado, é criado um caderno para as atividades daquele nível. O professor faz registros e as alunas conseguem editar e realizar as atividades propostas.

Figura 25: O caderno online

Y/N: Do you like chocolate?
InQ: What type of chocolate do you like?

Favoritism:

a guessing game I just came up with

Guess your partner's favorite...

	Mel-4	Mo-6	Tho-6
meal of the day	dinner	dinner	breakfast
time of the day	night	evening	morning
fruit	melon, grapes	strawberry, citrus	apple
month	August	November	May, December
school subject	portuguese	history	history
movie genre	history-based, romantic comedy	romantic comedy	historical drama
Bible verse	1 Co 13, Ap 17	Joshua 1.9	John 17.17
weekend activity	Going to church	Going to church	Going to church
12 disciples	Peter	John	John, Thomas

HOMEWORK:

- Review vocabulary and expressions
- Book pg. 141 ex. 1.1
- Book pg. 3 ex. 3b

New rules:

1. Interrupt your teacher.
2. I will not answer questions that you can make in English.

Introduction & Lesson 1.1a

Tuesday, April 23rd, 2024

Finished at ex. 3a

VOCABULARY:

- Germany
- Development
- Losing
- Fear
- Speaking
- Overrated =
- Easy/easier = fácil e mais fácil
- Taught = ensinou
- Meal = refeição

EXPRESSIONS:

- Look forward to = estar ansioso (positivo)
- To be anxious = estar ansioso (negativo)
- "How do I say..." = "Como eu falo..."
- Up tight - the opposite of easy going

"I think Star Wars is overrated."

What is the difference between an information question and a yes/no question?

- YES/NO question can be answered with yes or no.
- Information questions need MORE information.

Fonte: repositório de imagens da EOI, 2024

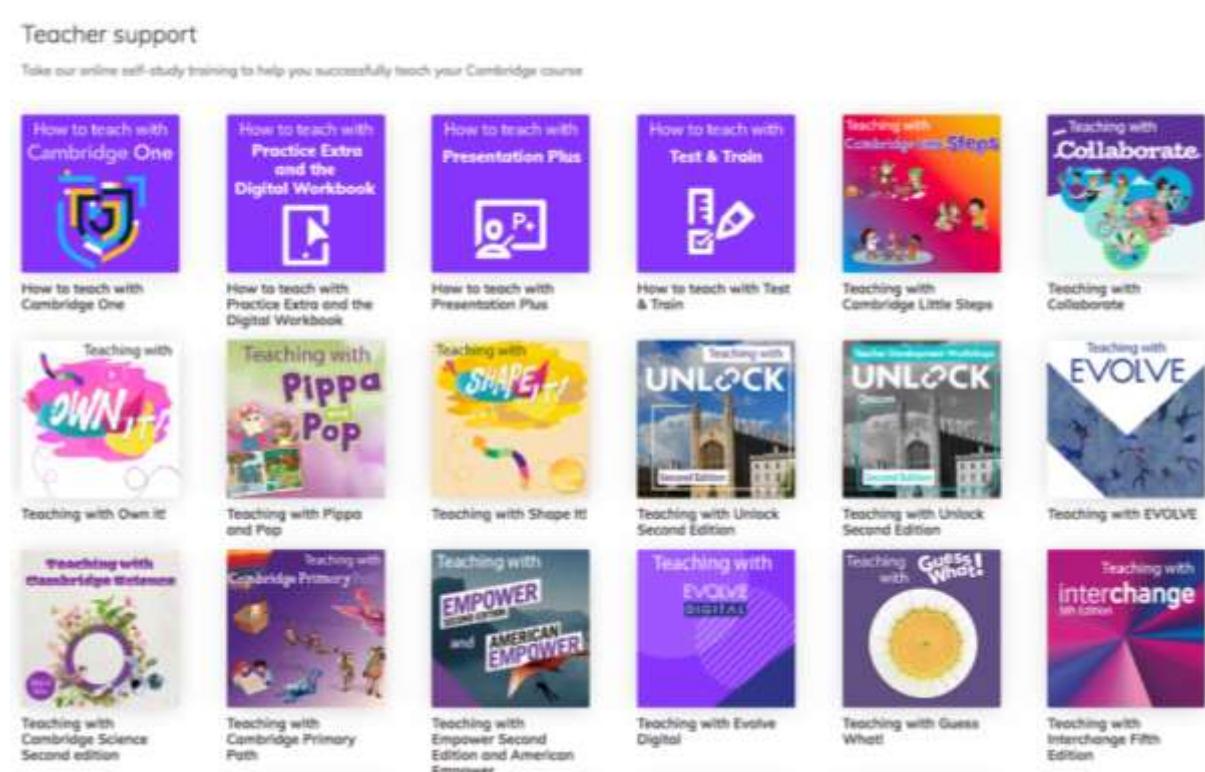
O recurso do caderno *online* é essencial para as práticas de uso da língua, interação e correção de atividades, já que este facilita o acesso do professor às produções dos alunos, as quais ocorrem durante as aulas ou fora delas. Além desses recursos já apresentados, utiliza-se também, assim como mencionado anteriormente, a *Cambridge One*, plataforma da editora cujo material é utilizado pela EOI. Na seção a seguir, a plataforma será apresentada.

3.7.2 Cambridge One

Alguns aspectos da plataforma já foram expostos na seção em que são apresentados os materiais utilizados nas aulas. Esta seção apresenta mais detalhes sobre a *Cambridge One*, seus recursos e funcionamento.

A *Cambridge One* disponibiliza cursos para os professores sobre os materiais utilizados em aula, ensinando-os a usar os recursos, jogos, livro digital e a criar tarefas para os estudantes. Os professores da EOI completam três cursos, de acordo com os materiais utilizados:

Figura 26: Cursos para professores disponibilizados pela *Cambridge One*

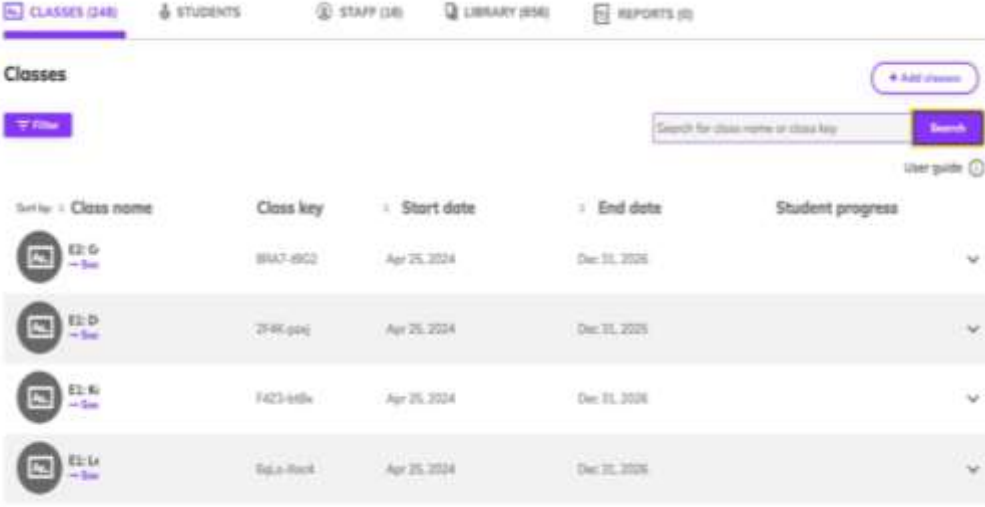


Fonte: plataforma da *Cambridge One*, 2024

O primeiro curso é o *Teaching with Super Minds Second Edition*, o qual ensina os professores a utilizarem o material para o público infantil. O segundo curso é o *Teaching with Shape it!* para os professores de adolescentes. E o terceiro curso é o *Teaching with Evolve*, para todos os professores que ministram aulas para adultos. Os cursos são curtos e são essenciais para que os professores tenham domínio da plataforma. Além dos cursos sobre os materiais, há também cursos sobre o processo de ensino-aprendizagem de novas línguas.

Ao acessar a plataforma, o administrador da escola consegue visualizar todas as salas de aula, assim como o progresso de cada estudante, quanto tempo ele passou na plataforma e quais atividades completou. Além desse acompanhamento, o administrador pode criar novas salas e explorar os recursos disponibilizados para as aulas, como apresentado abaixo:

Figura 27: Salas de aula na *Cambridge One* da EOI

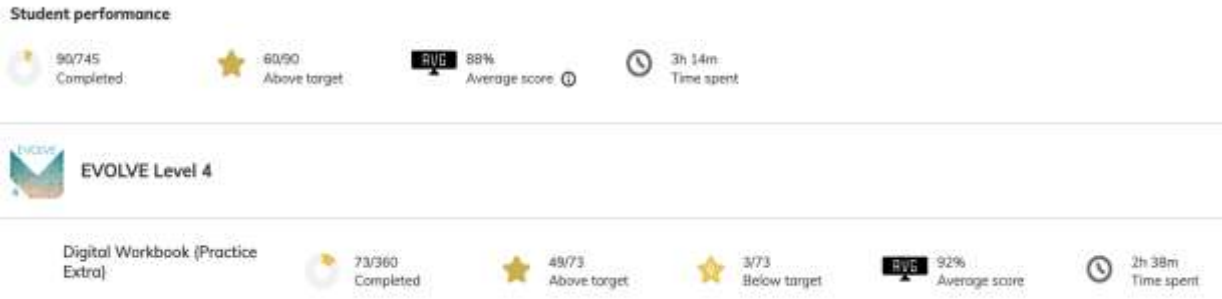


Sort by	Class name	Class key	Start date	End date	Student progress
	E2: G	88A7-89C2	Apr 25, 2024	Dec 31, 2025	
	E2: D	2F46-644C	Apr 25, 2024	Dec 31, 2025	
	E2: K	F423-648a	Apr 25, 2024	Dec 31, 2026	
	E2: L	8d4a-80a4	Apr 25, 2024	Dec 31, 2026	

Fonte: plataforma da *Cambridge One*, 2024

Abaixo está uma imagem que apresenta o envolvimento do aluno com a aprendizagem por meio da plataforma:

Figura 28: Performance do estudante na plataforma da *Cambridge One*

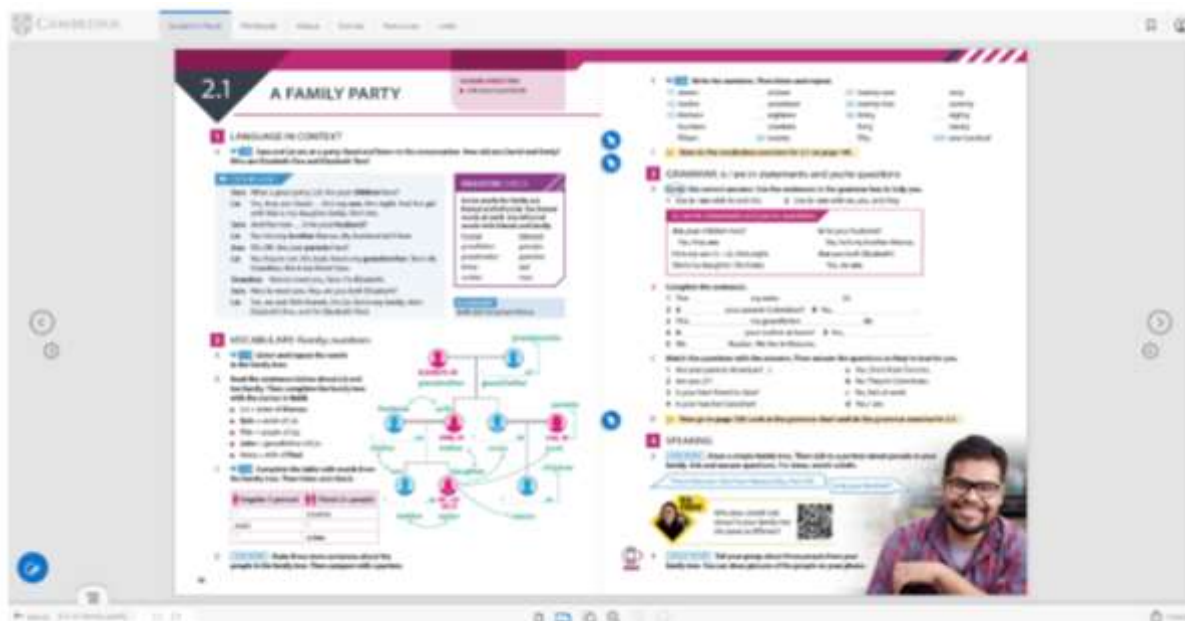


Fonte: plataforma da *Cambridge One* na EOI, 2024

Ao criar uma sala de aula para um aluno, o administrador da escola adiciona também o professor. Desta forma, esta sala aparecerá automaticamente na plataforma do professor. A administração da escola solicita à *Cambridge* os códigos para ativação na plataforma. Com a liberação desses códigos, eles são ativados, permitindo que os professores acessem os livros em seus computadores e dispositivos móveis.

Figura 29: Materiais didáticos na *Cambridge One*

The screenshot displays the 'Bright English Learning' interface. At the top, there are tabs for 'Administrator' and 'Teacher'. Below this, a navigation bar shows 'CLASSES (248)', 'STUDENTS (227)', 'STAFF (18)', 'LIBRARY (556)', and 'REPORTS (0)'. The 'LIBRARY' tab is selected, showing search results for 'evolve level 1'. A search bar contains 'evolve level 1' and a 'Search' button. The results list includes 'EVOLVE Level 1', 'EVOLVE Level 1 (Sample)', 'EVOLVE DIGITAL Level 1', 'EVOLVE Level 1A', 'EVOLVE Level 1B', and 'EVOLVE Level 2'. Each item has a 'See materials' link. Below the list, a detailed view for 'EVOLVE Level 1' is shown, including a description: 'EVOLVE (1st Level) contains a Digital Workbook, Class Audio and Workbook audio download, Test Generator, and Presentation Plus'. Under the 'Learning materials' section, there are links to 'Digital Workbook (Practice Extra)', 'Audio', 'Test Generator', 'Presentation Plus', 'Teacher Resources', and 'Video', each with a brief description and a right-pointing arrow.



Fonte: plataforma da *Cambridge One*, 2024

O professor consegue, assim, planejar suas aulas, organizar atividades e compartilhar a tela do material digital durante as vídeochamadas com os estudantes. É nesta página que o professor acessa os vídeos, jogos, *links* extras e recursos, como por exemplo, o livro do professor. Dessa forma, o professor consegue se organizar e planejar suas aulas. A próxima seção descreve a maneira como o professor da EOI registra os conteúdos ministrados em suas aulas, as tarefas de casa atribuídas aos estudantes e faz anotações sobre a presença dos alunos.

3.8 A organização das aulas

Como uma forma de organização da escola e das aulas, todos os professores possuem um arquivo do *Google Sheets* com uma página para cada aluno. Com isso, o professor insere em sua planilha a data da aula, a presença do estudante, o conteúdo ministrado, as atividades direcionadas para casa e observações adicionais, caso sejam necessárias. A figura abaixo exemplifica essa organização:

Figura 30: Planilha para organização das aulas

JANEIRO	Frequency	Conteúdo dado:	Homework:
Janeiro 19		Lesson 12.1	C1 12.1 + Book pg. 152 ex. 12.1 + pg. 140 ex. 12.1
Janeiro 26		Lesson 12.2	C1 12.2 + Book pg. 152 ex. 12.2 + pg. 140 ex. 12.2
FEVEREIRO	Frequency	Conteúdo dado:	Homework:
Fevereiro 2		Lesson 12.3	C1 12.3 + writing
Fevereiro 9		Lesson 12.4	
Fevereiro 16		Lesson 12.5	Progress Check UNIT 12
Fevereiro 23		UNITS Review 10-12	nenhum
MARÇO	Frequency	Conteúdo dado:	Homework:
Março 1		Final Test EVOLVE 4	nenhum
Março 8		Intro EVOLVE 5	
Março 15		Lesson 1.1	C1 1.1 + writing
Março 22		Lesson 1.2	C1 1.2 Book pg. 141 ex. 2.1 Book pg. 129 ex. 2.1
ABRIL	Frequency	Conteúdo dado:	Homework:
Abril 5		Lesson 1.3	C1 1.3 + Book pg. 141 ex. 2.1 Book pg. 129 ex. 2.1
Abril 12		Lesson 1.4	
Abril 19		Lesson 1.5	C1 1.5 +
Abril 26		Lesson 2.1	C1 2.1 + Book pg. 142 ex. 2.1
MAIO	Frequency	Conteúdo dado:	Homework:
Maio 3		Lesson 2.1b	C1 2.1
Maio 10		Lesson 2.2	C1 2.2 + Book pg. 130 ex. 2.1a & 2.2a

Fonte: repositório de imagens da escola, 2024

Cada professor é responsável por inserir os dados acima, para que tenha controle dos conteúdos já ensinados, registre informações sobre o processo de aprendizagem do estudante e consiga se organizar para as próximas aulas.

3.8.1 Recursos para as aulas disponibilizados pela EOI

Além dos recursos apresentados acima, a escola disponibiliza recursos próprios para enriquecer a aprendizagem dos alunos e facilitar o planejamento dos professores. Há uma sala de aula denominada *Teachers' Lounge*, na qual estão postados arquivos como recursos para serem utilizados nos cadernos *online*, apresentações com explicações sobre todos os pontos gramaticais apresentados nos livros utilizados pela escola e apresentações com dicas para uso da língua inglesa durante a aula. Há também atividades avaliativas disponibilizadas em formulários *Google*, as quais são realizadas ao finalizar as primeiras seis unidades do livro (*mid-term*) e também no término das doze unidades (*final test*).

3.9 Considerações éticas

Os participantes da pesquisa incluíram onze professores de inglês e quarenta e quatro estudantes. Esse grupo de participantes demandou precauções éticas, como os termos de consentimento para a participação na pesquisa ao responder questionários. Todos os participantes eram maiores de dezoito anos.

O projeto da pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar/SP, em 17 de julho de 2024, sob o protocolo CAAE 79035724.0.0000.5504.

Este capítulo descreveu os aspectos metodológicos da pesquisa, bem como sua natureza, o contexto no qual foi desenvolvida, seus participantes e suas ferramentas para registro de dados. O capítulo quatro apresentará a análise e a discussão dos resultados deste estudo.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Este capítulo apresenta a análise descritiva dos resultados obtidos na pesquisa, com o objetivo de explorar as tendências e colocações emergentes nos dados coletados, a fim de responder e discutir as duas perguntas de pesquisa que orientam este estudo. Segundo Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007, p. 17), “trabalhos descritivos são importantes para pesquisas em CALL”. De acordo com os autores, “pesquisadores precisam ser altamente sensíveis ao novo fenômeno que surge em ambientes de aprendizagem CALL mediados”. Assim, pretende-se apresentar detalhes sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio da AA CALL, de acordo com as experiências dos estudantes e professores envolvidos nesse processo.

Para além dos resultados alcançados com a pesquisa e da descrição do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido na EOI, é fundamental destacar que a essência deste estudo reside, em grande parte, na própria criação da escola. Nesse sentido, o ato de descrever tal processo tem a intenção de não apenas documentar uma experiência pedagógica, mas também constituir um movimento de validação da existência, atuação e desenvolvimento da instituição, pretendendo assim, após este estudo, conferir-lhe legitimidade e reconhecimento no campo educacional.

Por conseguinte, os dados foram coletados por meio de questionários enviados aos participantes da pesquisa, reuniões, anotações no diário da pesquisadora e observação de aulas, assim como descrito na seção 3.2.1. As informações contidas nos questionários foram registradas na nuvem de armazenamento para simplificar o acesso e interpretação dos mesmos e, após coleta, foram tabelados seguindo um agrupamento de temas. Para facilitar a compreensão e leitura dos resultados, a seguir estão disponibilizadas as duas perguntas que orientam este estudo:

1: Como o estudante percebe o próprio processo de aprendizagem de inglês na Escola *Online*?

2: De que forma ocorre a Abordagem na Área de CALL na Escola *Online* de Inglês, considerando as TDICs utilizadas durante as aulas?

As duas perguntas de pesquisa serão respondidas em duas seções neste capítulo. A primeira seção de número 4.1 abordará resultados referentes à primeira pergunta de pesquisa, sobre a visão do estudante da EOI em relação ao seu processo de aprendizagem de inglês na

escola. A seção 4.2 deste capítulo apresentará resultados para responder à segunda pergunta de pesquisa, sobre a Abordagem na Área de CALL e as TDICs na EOI.

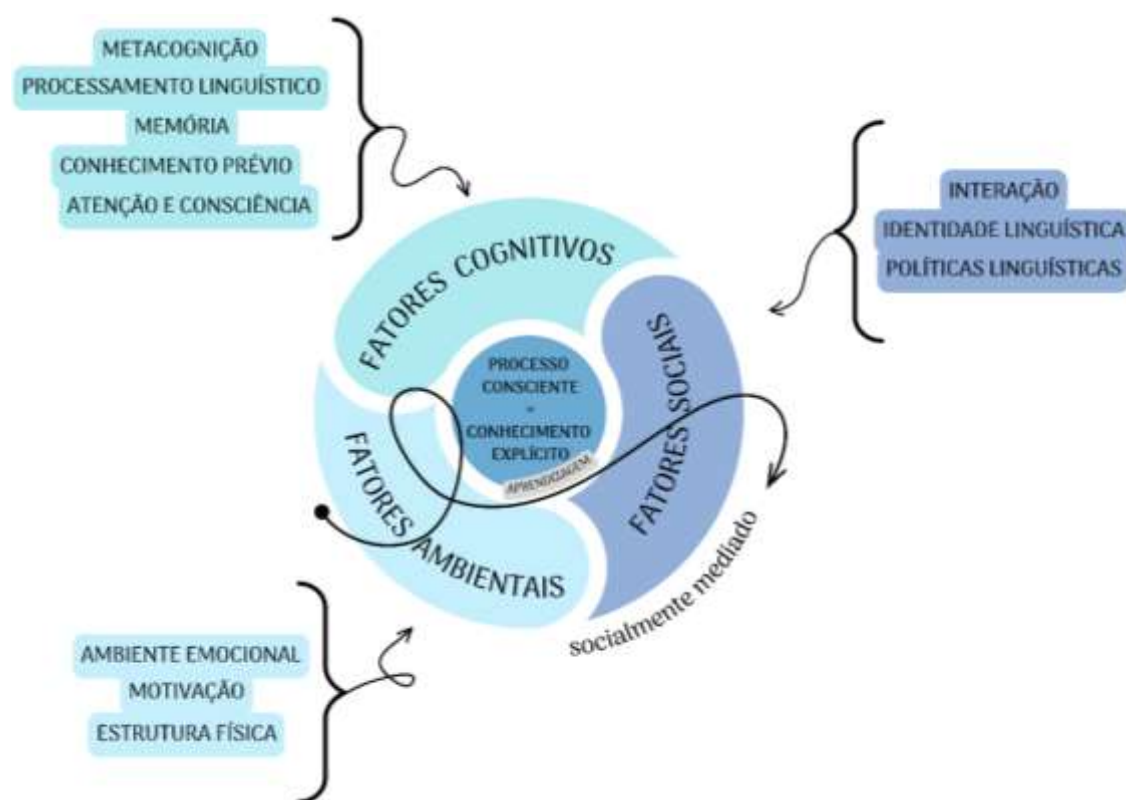
4.1 O processo de aprendizagem de língua inglesa na EOI

Para responder tal pergunta nesta primeira seção, serão utilizados os dados registrados por meio dos cinco instrumentos listados a seguir:

- 1 – O questionário enviado aos estudantes do nível 3 que aceitaram participar da pesquisa (QE);
- 2 – O questionário enviado para Tom e Lia, professores dos estudantes do nível 3 da EOI, participantes da pesquisa (QP);
- 3 – Os registros sobre a observação das aulas colocados no diário da pesquisadora (DP);
- 4 – Os quadros preenchidos pelos estudantes (QOE) cujas aulas foram observadas;
- 5 – Os quadros preenchidos pelos professores (QOP) cujas aulas foram observadas.

Os resultados obtidos por meio dos instrumentos supracitados serão cotejados com a teoria apresentada na seção 2.3.5, sobre o processo de aprendizagem de língua inglesa que envolve os fatores cognitivos, sociais e ambientais. Com o objetivo de facilitar a compreensão leitora, a figura norteadora da seção será apresentada a seguir, a qual relaciona os fatores cognitivos, ambientais e sociais envolvidos no processo de aprendizagem.

Figura 4: Características que influenciam os fatores no processo de aprendizagem de língua adicional



Fonte: autoria própria, 2025

Para dar início à apresentação dos resultados, os primeiros dados coletados tanto no Questionário do Estudante (QE) como no Questionário do Professor (QP) estão apresentados nos quadros a seguir: os identificados com a cor amarela contêm as respostas dos estudantes. Os azuis apresentam as respostas dos professores. O primeiro quadro mostra, de forma geral, as características dos estudantes de nível 3 (nível B1 da *CEFR*) participantes da pesquisa: a idade, cidade em que residem, formação e tempo de estudo na EOI, como colocado abaixo:

Quadro 3: Identificação e formação dos estudantes da EOI

Identificação e Formação							
Nome	Idade	Cidade	Nível de Inglês	Formação	Tempo na EOI	Modalidade aula	Horas/Aula semanais
Mel	19 anos	Piracicaba - SP	E3	Ensino Médio completo	Há mais de 3 anos	Grupo	1H30

Mônica	23 anos	Piracicaba - SP	E3	Ensino Médio completo	Há mais de 3 anos	Grupo	1H30
Gal	22 anos	Uberlândia - MG	E3	Superior incompleto	Entre 2 e 3 anos	Individual	1h00
Vitor	25 anos	Sete Lagoas - MG	E3	Superior completo	Entre 1 e 2 anos	Individual	1h00
Thay	32 anos	Londres - UK	E3	Pós-graduação	Entre 1 e 2 anos	Individual	2h00
Tita	29 anos	Piracicaba - SP	E3	Superior completo	Entre 1 e 2 anos	Individual	1h00

Fonte: autoria própria, 2025

Os estudantes que responderam ao questionário têm entre dezoito e trinta e dois anos, dos quais duas alunas completaram o Ensino Médio, uma está cursando a faculdade, dois já finalizaram o ensino superior e uma delas está na pós-graduação. Todos eles usam o livro *EVOLVE 3* e estão, segundo o material didático, no nível B1 de inglês de acordo com a CEFR.

Mel e Mônica estudam na EOI desde o início dela, por isso, estão na escola há mais de 4 anos. Ambas fazem parte da mesma turma, e portanto, fazem aula uma vez por semana, com duração de uma hora e meia. Gal está na escola há mais de dois anos, faz aula particular uma vez por semana, com duração de uma hora, assim como Vitor e Tita, que estão na escola há mais de um ano. Thay estuda na EOI há mais de um ano e faz duas aulas semanais, com duração de uma hora cada.

As alunas Mel, Mônica, Gal, Thay e Tita fazem aula com o professor Tom. Vitor é aluno da professora Lia. Esses são alunos que atendem aos critérios de seleção, sendo que um desses critérios é ser aluno de professor que ministra aulas na EOI há mais de um ano. Dessa forma, dois professores foram selecionados para participar: Tom e Lia. Tom é falante nativo de inglês, possui alguns cursos de formação e tem o Ensino Médio completo. É professor de inglês há quatro anos e leciona na EOI há mais de dois anos. Lia é formada em Letras, é professora há quatro anos e ministra aulas na EOI há um ano, assim como colocado no seguinte quadro:

Quadro 4: Identificação e formação dos professores da EOI

Identificação e Formação			
Nome	Qual é a sua formação?	Há quanto tempo ministra aulas de inglês?	Há quanto tempo é professor na EOI?

Tom	<i>Ensino Médio completo</i>	<i>Entre 2 e 5 anos</i>	<i>2 anos</i>
Lia	<i>Letras</i>	<i>Entre 2 e 5 anos</i>	<i>1 ano</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Inicialmente, o objetivo era organizar os dados coletados de acordo com a mesma separação da fundamentação teórica (considerando a figura 4 e os fatores envolvidos no processo de aprendizagem), no entanto, como a aprendizagem efetiva abarca todos os fatores de aprendizagem mencionados, haveria, dessa forma, muita repetição dos dados apenas para um fim de organização textual. Não diminuindo a importância deste último, mas com o objetivo de destacar o cotejamento dos dados e a apresentação do processo de ensino e aprendizagem, os resultados serão apresentados de acordo com uma organização temática e ao serem discutidos, os fatores cognitivos, sociais e ambientais serão mencionados de forma intercambiável.

A organização desta seção segue os tópicos apresentados na figura a seguir:

Figura 31: Organização temática da primeira seção da análise de dados



Fonte: autoria própria, 2025

Levando em consideração que uma pesquisa em linguística aplicada parte da prática à teoria, considerar-se-á prioritariamente os dados coletados (a prática) e então a teoria, tendo as perguntas do QE como ponto de partida.

4.1.1 Experiências no ensino e na aprendizagem

Os estudantes compartilharam experiências anteriores em relação à aprendizagem de língua inglesa como língua adicional. Mel, Vitor, Thay e Tita disseram que já fizeram aula em outras escolas. Mel, Mônica e Gal apontaram que assistem a vídeos, filmes e séries em inglês. Mônica utiliza o aplicativo *Duolingo*. Thay e Tita afirmam que tiveram experiências no exterior. Gal diz que interagir com pessoas nativas ou fluentes no inglês também faz parte de sua experiência de aprendizagem, como colocado a seguir:

Quadro 5: Sobre a aprendizagem de Inglês

Sobre a aprendizagem de inglês	
Pergunta	Quais outras experiências de aprendizagem de inglês você possui?
Nome	
Mel	<i>Já fiz curso em uma outra escola quando era pequena, mas parei e tenho poucas lembranças do que aprendi. Sempre escutei muita música em inglês e gostava de procurar traduções, o que me ajudou e ainda ajuda a aprender muita coisa nova também, também assisti muitos vídeos na internet e com filmes e séries também. Também tive esse contato na escola mesmo, durante o fundamental II e o Ensino Médio.</i>
Mônica	<i>Aplicativo como Duolingo; matéria escolar; buscas individuais por pesquisas ou consumindo conteúdo em inglês.</i>
Gal	<i>Aprendizado por séries e filmes com legenda em inglês e músicas. Contato com pessoas que possuem inglês como língua nativa ou falam fluentemente.</i>
Vitor	<i>Wizard</i>
Thay	<i>No momento estou exposta ao inglês 24h por dia por viver uma experiência no exterior, além disso já realizei outros cursos.</i>
Tita	<i>Viagem para o exterior / Outra escola de inglês</i>

Fonte: autoria própria, 2025

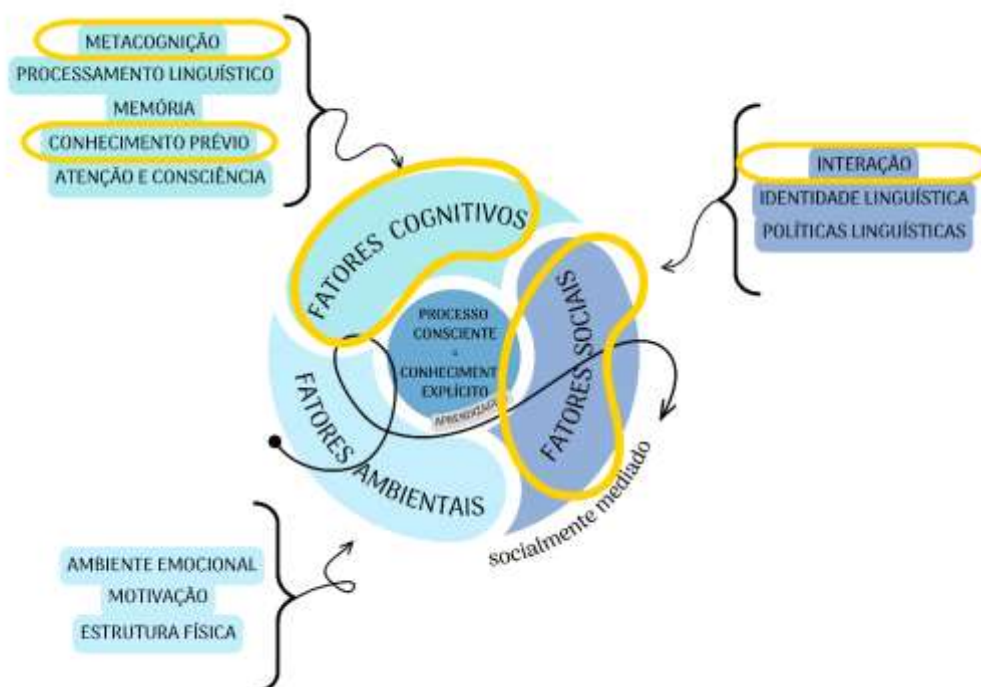
As respostas concedidas pelos estudantes apresentam maneiras como adquiriram conhecimento prévio sobre o idioma. A metacognição, a consciência e compreensão dos próprios processos de pensamentos, também é um aspecto que emerge nas respostas. Como

exemplo, pode-se citar a resposta de Mel: “sempre escutei muita música em inglês e gostava de procurar traduções, o que me ajudou e ainda ajuda a aprender muita coisa nova também”. Nesse sentido, Mel tinha “consciência dos processos e das competências necessárias para a realização da tarefa” (Ribeiro, 2003, p. 110). Mônica também relata que fez “buscas individuais por pesquisas ou consumindo conteúdo em inglês”. Essas falas demonstram que as alunas tinham consciência do processo de pensamento e aprendizagem, como conceituado na seção 2.3.5.1.1, por meio das músicas e outros conteúdos em inglês e que não as escutava/procurava somente por diversão, mas também para aprender a língua inglesa.

Outro aspecto encontrado nas falas é o da interação. Thay comenta “no momento estou exposta ao inglês 24h por dia por viver uma experiência no exterior”. Tal situação é parte do seu processo de aprendizagem de língua inglesa, assim como Gal, que afirma que o “contato com pessoas que possuem inglês como língua nativa ou falam fluentemente” influenciaram sua aprendizagem. Acredita-se, dessa maneira, que tal fato é reafirmado pela colocação de Long e Robinson (1998, p. 22), que dizem que “um espaço crucial para o desenvolvimento da linguagem é a interação entre os aprendizes e outros falantes”.

Nesse sentido, no tema abordado nessa pergunta do QE sobre outras experiências de aprendizagem de língua inglesa além da EOI, os aspectos de conhecimento prévio, metacognição e a interação foram os que surgiram nas respostas, como identificado na figura a seguir:

Figura 32: Aspectos da aprendizagem na experiência dos estudantes



Fonte: autoria própria, 2025

Ao falar sobre as experiências de aprendizagem dos estudantes, faz-se relevante comentar, mesmo que brevemente, sobre as experiências de formação continuada dos professores Tom e Lia. Nesse sentido, é necessário refletir sobre os ambientes de aprendizagem e as experiências pessoais que cada um traz consigo. Coscarelli e Ribeiro salientam que a escola tem a necessidade de incluir, ampliar e rever conceitos e práticas:

Para atualizar os docentes é preciso repensar a sala de aula, refletir sobre os ambientes de ensino/aprendizagem, reconfigurar conceitos e práticas. Assim, com a emergência de novas tecnologias, emergiram formas de interação e até mesmo novos gêneros e formatos textuais. E então a escola foi atingida pela necessidade de incluir, ampliar, rever. (Coscarelli; Ribeiro, 2005, p. 8)

Desse modo, além da experiência pessoal que cada profissional traz consigo, existe também um alinhamento pedagógico necessário para que a instituição caminhe no mesmo sentido. Para tanto, como exposto na Figura 26, encontram-se os cursos oferecidos pela plataforma, além da primeira reunião entre a EOI com o profissional, que oferece um panorama geral do funcionamento da escola, bem como uma demonstração sobre como criar links das aulas e como desenvolver os recursos que precisam ser disponibilizados nas salas de aula. Outros mini cursos foram ministrados, a fim de alinhar práticas pedagógicas e elucidar o uso

de recursos que se encontram disponíveis aos educadores em uma sala intitulada *Teacher's Lounge*.

Ambos os profissionais relataram que ao entrar na escola, fizeram cursos de formação que os prepararam para as aulas na EOI. Tom acrescentou que recebe apoio e retorno da equipe diretiva. Lia também comentou sobre os cursos da plataforma da *Cambridge* e que assistir às aulas de outros professores também faz parte de seu desenvolvimento profissional na EOI:

Quadro 6: Desenvolvimento profissional dos professores da EOI

Desenvolvimento profissional na EOI	
Pergunta	Como são os cursos que você recebe na escola-online?
Nome	
Tom	<i>Os cursos são próprios da plataforma usada pela escola-online. São práticos e funcionais. Também recebo apoio e retorno da equipe diretiva.</i>
Lia	<i>Fiz cursos na própria plataforma do Cambridge, sobre como utilizar os materiais e recursos. Também assisti algumas aulas de outros professores.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Carvalho, Sataka e Rozenfeld ressaltam sobre “a importância de uma formação apropriada por parte dos professores, para preparar os professores pré-serviço ou em serviço com o novo perfil do aluno, usando as TDICs de maneira adequada” (2023, p. 8). Além dos cursos oferecidos pela EOI, pela plataforma *Cambridge* e as conversas formais e informais de orientação ao profissional, cada um deles é responsável por usar os recursos, buscar novas alternativas para dinâmicas em aula, estar em constante processo de avaliação com os estudantes e gerir seu tempo de trabalho. No sentido de formação continuada, além da busca pessoal por crescimento profissional, é interessante retomar os seis elementos que são necessários para pensar e agir nas aulas, apontados por Ana Elisa Ribeiro (2016) e descritos na seção 2.3.5.4, sendo eles: vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar, e gerir o tempo de trabalho. Nesse sentido, no decorrer desta análise tais elementos serão retomados na seção 4.2.2.1.

As informações apresentadas acima englobam assuntos gerais sobre os estudantes e professores selecionados para participar deste estudo, bem como um breve relato sobre as experiências de aprendizagem de língua inglesa. A próxima seção trata sobre motivações, dificuldades e outras experiências envolvidas nesse processo.

4.1.2 Ensino-aprendizagem de Inglês na EOI

Torna-se necessário compreender as diversas perspectivas oferecidas pelos estudantes e professores em relação a EOI. Cada um desses grupos possui uma visão única sobre as dinâmicas e desafios enfrentados no ambiente educacional. A percepção dos estudantes, por exemplo, pode refletir diretamente suas experiências diárias e interações com o conteúdo e a abordagem pedagógica. Em contrapartida, os professores podem oferecer *insights* sobre a eficácia das estratégias de ensino e as barreiras enfrentadas no desenvolvimento das atividades.

Após a observação das aulas, tanto o estudante quanto o professor preencheram os quadros com informações sobre as mesmas. Na aula de Thay e Tom (QOE e QOP encontrado no Apêndice J), por exemplo, a aluna descreveu a aula da seguinte maneira:

Iniciamos com a observação de uma figura e sobre o que eu acho a respeito do *working from home*. Depois pude ler um texto sobre uma mulher que pede conselhos, por estar começando o seu trabalho em casa, e como ela pode se organizar nesse sentido. Mais à frente lemos algumas palavras sobre *Employment* e dividimos entre substantivos e verbos e por fim discutimos sobre o que é pior no trabalho em casa, se é trabalhar muito ou não trabalhar muito. Foi uma aula divertida e aprendi bastante. (QOE Thay, Apêndice J)

Percebe-se na colocação de Thay, que a conversação durante a aula fluiu seguindo o tema norteador sobre o trabalho em casa. De acordo com as observações feitas pela pesquisadora no DP, Tom guiou a aula, fazendo observações e correções necessárias, mas mantendo a fluidez da mesma:

Thay: I think when I work in my house.. Is good because I stay im my house and it's comfortable. But if you have a child sometimes it's difficult because you need to take care of your child, of your work and of the things in the house... But I prefer it like this

Tom: Even if it's difficult?

Thay: Yes, I think it's better because if you work outside...work outside?

Tom: Outside your home...

Thay: Yes, when the child is cold, you are there...

Tom: Have a cold is used when the child is sick..

(Diálogo registrado no DP)

Assim, Thay comentou (QOE Thay encontrado no Apêndice J) que o que mais gostou na aula foi que:

Pudemos conversar sobre momentos reais que vivencio em minha vida, o que casou bastante com os exercícios propostos. Gosto muito da forma com que a aula se desenvolve, pois posso me soltar e falar com liberdade com o inglês que venho adquirindo ao longo dessa caminhada de aprendizagem. (QOE Thay, Apêndice J)

Sob essa perspectiva, a descrição de excertos de uma aula, como colocado acima, é essencial para uma compreensão geral do processo de ensino-aprendizagem na EOI. De acordo com um artigo publicado pela British Council em 2014, “a busca por uma escola de idiomas é a principal forma de suprir a necessidade do inglês fora da formação básica.” (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014, p.22). Entende-se, a partir dessa afirmação, que estudantes sentem a necessidade de procurar escolas de idiomas para aprender inglês porque o que foi aprendido no ensino básico não é capaz de suprir as suas necessidades. Assim,

No Brasil, 5,1% da população de 16 anos ou mais afirma possuir algum conhecimento do idioma inglês. Existem, porém, diferenças entre as gerações. Entre os mais jovens, de 18 a 24 anos, o percentual dos que afirmam falar inglês dobra, chegando a 10,3% das pessoas nessa faixa etária. Para 2014, 9% das pessoas de 16 anos ou mais afirmam que pretendem iniciar um curso de inglês (1). A falta de um ensino básico de qualidade, somada ao baixo acesso a cursos privados de inglês, faz com que o mercado de trabalho tenha dificuldade em encontrar profissionais com proficiência na língua. (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014, p.7).

Embora essa pesquisa tenha sido desenvolvida há mais de 10 anos, as informações contidas nela são de grande valia para entender o nível de inglês das pessoas no cenário brasileiro. Os resultados ressaltam que uma porcentagem bastante reduzida possui, em termos gerais, habilidade para se comunicar em inglês. O estudo afirma que a falta de um ensino básico de qualidade e a dificuldade de acesso a cursos privados contribuem para a baixa experiência com a língua inglesa no cenário nacional.

As barreiras para aprender a língua inglesa no Brasil são grandes, como exposto no Quadro 8. No entanto, as motivações que impulsionam o desenvolvimento do conhecimento linguístico precisam ser maiores do que os desafios para que haja sucesso no processo de aprendizagem.

A seguinte seção aborda o tema sobre a motivação e os desafios para aprender a língua inglesa.

4.1.3 A motivação e os desafios para aprender a língua inglesa

Considerando as afirmações expostas na seção anterior, a primeira pergunta desta seção é sobre a motivação que o estudante tem para aprender inglês. O QE apresentou a pergunta “Porque você quer aprender inglês?” e as respostas dos estudantes estão colocadas no seguinte quadro:

Quadro 7: Sobre a aprendizagem de inglês

Sobre a aprendizagem de inglês	
Pergunta	Porque você quer aprender Inglês?
Nome	
Mel	<i>Eu sempre gostei muito de aprender e conhecer coisas novas, e o Inglês sempre foi um idioma que gostei bastante. Então é tanto por realização pessoal, por gostar muito e também porque sei que abrirá muitas portas para mim</i>
Mônica	<i>Mais do que um “complemento”, acredito ser uma necessidade para comunicação, trabalho, viagens e até mesmo conhecimento geral. Por gostar do idioma, ter interesse em cultura de países que falam inglês e para o trabalho, procurei aprender!</i>
Gal	<i>Desenvolvimento pessoal e maiores oportunidades no mercado profissional.</i>
Vitor	<i>Curiosidade e necessidade futura caso apareça oportunidades de emprego que tenham como requisito a língua inglesa.</i>
Thay	<i>Necessito da língua para o meu trabalho e pesquisa.</i>
Tita	<i>Fazer intercâmbio em breve.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Mel, Mônica e Vitor dizem que gostam do idioma e têm curiosidade em aprendê-lo. Quatro entre os seis participantes mencionam que estão aprendendo a língua devido ao trabalho e oportunidades profissionais. Ao ler as respostas redigidas, observa-se que o que direciona os estudantes a aprenderem a língua são, em grande parte, as motivações utilitárias e, em sua minoria, as motivações hedônicas.

Como mencionado na seção 2.3.5.3.1, a motivação hedônica (Hor-Meyll; Figueira, 2014) está ligada ao prazer ao desenvolver ou consumir algo, tendo assim um envolvimento emocional com o objeto. Tal motivação pode ser observada nos alunos que comentam que querem aprender inglês como uma “realização pessoal”, “por gostar muito” e por terem “curiosidade”. Já a motivação utilitária está relacionada à necessidade humana de cumprir uma

tarefa, resolver um problema ou desenvolver algo com objetivos bem estabelecidos. Tal motivação aparece nas respostas que englobam frases nas quais, para os estudantes, o inglês “abrirá novas portas”, ou que querem aprender pelo “desenvolvimento pessoal”, “mercado de trabalho”, “para trabalho e pesquisa”, “mudar de país” e “oportunidades de emprego”.

A motivação utilitária foi a que mais apareceu nas respostas e, segundo dados registrados no diário da pesquisadora, em conversas informais com membros da escola, foi relatado pelo gestor que

“Desde o início a gente pergunta ao aluno, seu objetivo é pessoal ou profissional? Isso já indica a real motivação do aluno” (Diário da pesquisadora, 2025)

O gestor também comentou que a maioria dos estudantes quer fazer o curso uma vez que tem o objetivo de receber novas oportunidades profissionais e querem, assim, alavancar suas carreiras no mercado de trabalho. Evidentemente, a motivação é utilitária já que os participantes possuem um objetivo definido. Segundo um artigo publicado pela British Council (2014), “ampliar o conhecimento e conseguir emprego são as principais motivações para cursar inglês.” (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014, p.22). São válidas para este estudo as colocações supracitadas pois há semelhança entre a afirmação realizada pelo estudo e as motivações dos alunos da EOI.

A fim de compreender melhor o processo de aprendizagem, é necessário, além de entender as motivações dos estudantes, como colocadas nos excertos anteriores, reconhecer também as maiores dificuldades que cada um tem ao aprender inglês. Foi perguntado a eles sobre as barreiras que enfrentam nesse processo. A insegurança para falar, ter que conciliar a aula com outros compromissos e praticar a conversação foram os principais motivos, como apresentado a seguir:

Quadro 8: Sobre as barreiras aprendizagem de inglês

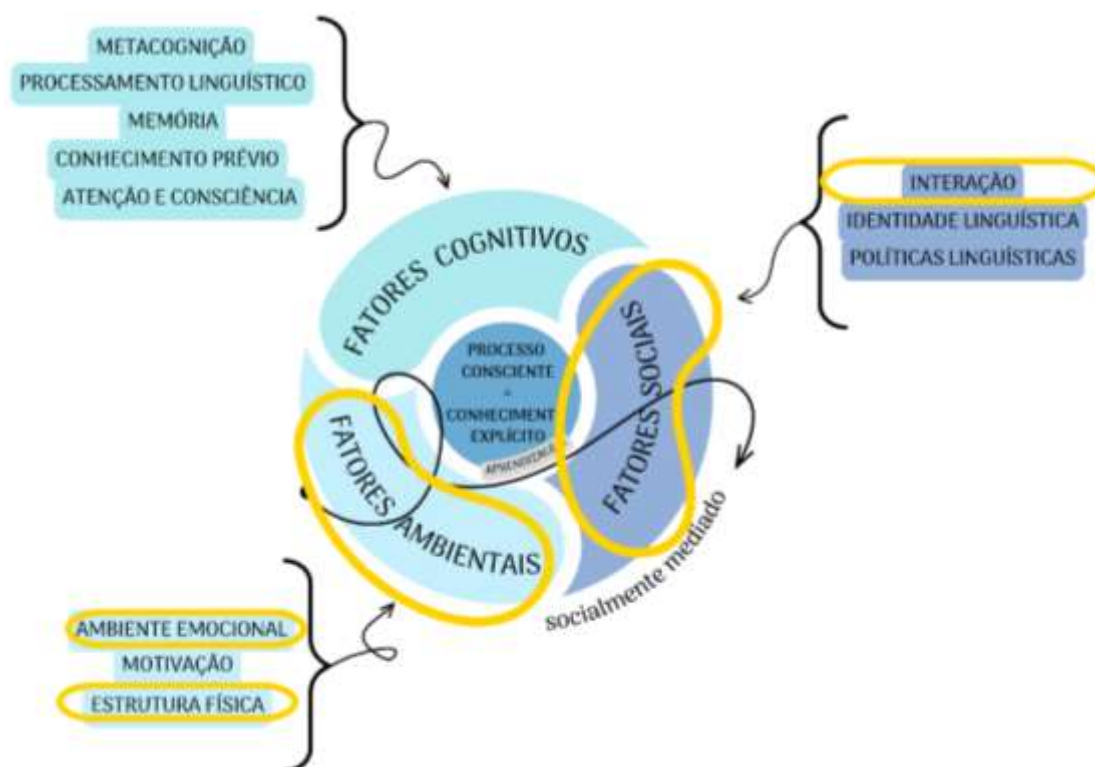
Sobre a aprendizagem de inglês	
Pergunta	Quais barreiras você enfrentou ou enfrenta para aprender inglês?
Nome	
Mel	A insegurança para falar.

Mônica	<i>Encaixar a aula nos diversos compromissos que já existem e conciliar com os dias de muito trabalho, por exemplo.</i>
Gal	<i>Conseguir criar uma rotina de estudos e meios para praticar conversação.</i>
Vitor	<i>Encontrar mais tempo para desenvolver a língua assistindo séries e outros recursos.</i>
Thay	<i>O medo de me expor.</i>
Tita	<i>Timidez / Falta de tempo.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Ao observar e analisar as respostas fornecidas pelos estudantes, é possível perceber que estas, ao serem cotejadas com a Figura 4, sobre os fatores envolvidos no processo de aprendizagem, apontam para os aspectos da interação, estrutura física (rotina e tempo de estudos) e ambiente emocional (insegurança, medo e timidez), como colocado na figura a seguir.

Figura 33: Aspectos da aprendizagem e a motivação e desafios para aprender a língua inglesa na EOI

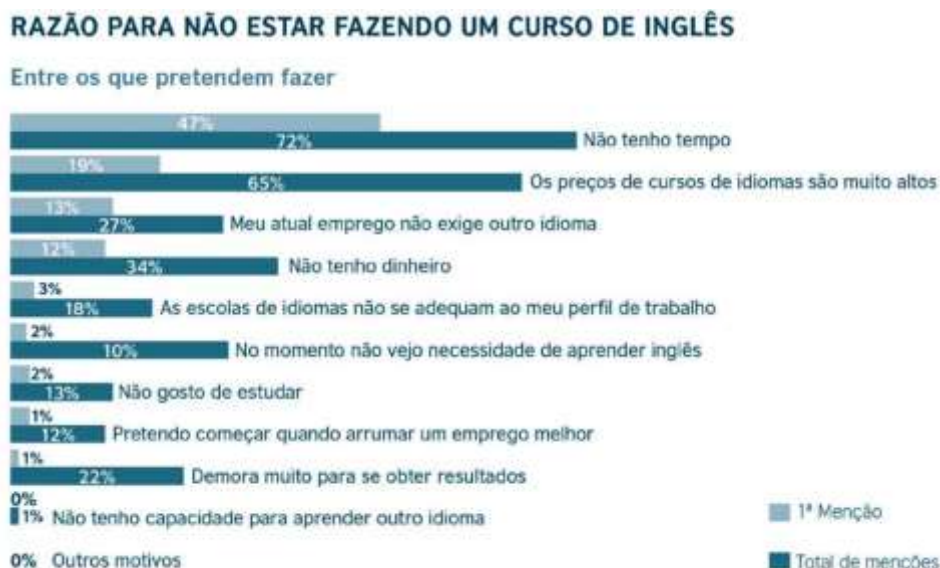


Fonte: autoria própria, 2025

Em relação a estrutura física (rotina e tempo de estudos), quatro estudantes relataram que a maior barreira é “conciliar a aula com outros compromissos”, “criar uma rotina de estudos”, “tempo” e “encontrar mais tempo para desenvolver a língua”. Tais dados são

validados pelos resultados apresentados no estudo da British Council (2014, p. 21), que afirma que 72% das pessoas que não estão cursando inglês relataram que o motivo principal é que não o fazem por não terem tempo, como apresentado no seguinte gráfico:

Gráfico 2: Razão por não estar fazendo um curso de inglês de acordo com artigo publicado pelo British Council



Fonte: British Council, 2014

O alto custo dos cursos de idiomas é outro fator que interfere na decisão de não aprender outra língua, mas a falta de tempo é a justificativa que prevalece. Há, portanto, uma certa semelhança entre o fato de alguém não conseguir estudar inglês por falta de tempo e o relato dos nossos estudantes, que apontam a gestão do tempo como a principal barreira para continuar aprendendo o idioma.

Entender a experiência individual de cada estudante é importante para compreender o processo de aprendizagem de línguas. Algumas alunas também relataram aspectos emocionais (fator ambiental), como exposto no Quadro 8, porque encontram barreiras devido à insegurança para falar, o medo de se expor e a dificuldade na comunicação interpessoal. Assim, sabe-se que

Diversos são os fatores que fazem com que alguém tenha dificuldade e insegurança em falar em público, e tais empecilhos afetam também sua participação em atividades de prática da língua inglesa em sala de aula, o que pode resultar em maior dificuldade em aprender o idioma. (Pereira e Barros, 2021, p. 3)

Tais fatores ambientais estão relacionados às emoções que interferem no processo de aprendizagem. Kurtz (2009) afirma que “o fator que mais exerce influência nesse caso

[aprendizagem de línguas] é o componente emocional que envolve outras variáveis relacionadas como motivação, interesse, autoestima e ansiedade.” (Kurtz, 2009, p.70).

As emoções envolvidas nas dificuldades expostas pelas alunas interferem diretamente na sua relação com a língua, com a aula, com os materiais e com o professor. A hipótese do Filtro Afetivo (como apresentado na seção 2.3.5.3) é interessante, uma vez que, seguindo a ideia de Krashen, “é um bloqueio mental que impede o indivíduo de utilizar por completo o *input* compreensível que ele recebe.” (Kurtz, 2009, p.70). Assim, quando o filtro está alto, ou seja, o aprendiz está desmotivado, ansioso e inseguro, é mais provável que ele aprenda menos. Quando há menos medo e preocupações, o filtro permanece baixo e portanto, “o indivíduo não está preocupado com a possibilidade de falhar na aquisição da língua e [...] se considera um membro potencial do grupo falante da língua-alvo. (Kurtz, 2009, p.70).

Durante as aulas, o filtro afetivo dos alunos precisa estar baixo. Sabe-se, no entanto, que muitos fatores interferem nesse sistema. Alguns deles são internos e estão ligados aos próprios alunos, mas outros fatores são externos, como, por exemplo, a didática do professor, a interação professor-aluno e a troca de experiências. O professor Tom mencionou, por algumas vezes, que deixa o aluno bem a vontade durante as aulas, e, conseqüentemente, seus alunos, especialmente a Thay, disse que agora se sente confortável em falar inglês nas aulas e que está conseguindo transpor tal segurança em ambientes reais de conversação por meio dessa língua, já que no momento está morando em um país cuja primeira língua é o inglês. Kurtz (2009), ao mencionar as ideias de Gardner, relata que

“medidas de ansiedade envolvendo o aprendizado de língua estrangeira correlacionam-se negativamente com medidas de sucesso nessa variável, isto é, à medida que o sucesso aumenta, a ansiedade diminui. Alguns pesquisadores relatam que a ansiedade em língua estrangeira interfere no aprendizado porque reduz a habilidade de concentrar-se na língua-alvo e pode impedir a eficiência da memória (Kurtz, 2009, p.72)

Sob esse ponto de vista, é provável que o sucesso de Thay em se comunicar por meio da língua inglesa aumente devido à diminuição da sua ansiedade.

Ainda sobre o fato do filtro afetivo estar baixo, é interessante constatar que em determinados momentos durante a observação de aula, a interação professor-aluno foi percebida de forma espontânea, o que, aos olhos da pesquisadora, trouxe leveza e segurança durante as aulas, como apresentado no diálogo entre Vitor e Lia,

Depois de terminar de realizar a atividade, Vitor disse:
V: *Lia, I saw your last post on Instagram!*
L: *Oh, yeah?!*
V: *Your Instagram is like a monthly dump.*
L: *I like to post, but not everyday...*
V: *If I do it on my Instagram it would be a lot of plants...*
L: *and corn!*
V: *Yes, corn! (laughing)*

Tal liberdade de comunicação e espontaneidade indica que o filtro afetivo do estudante está baixo, visto que ele faz comentários em língua inglesa de forma natural sobre assuntos que vão além do conteúdo das aulas. Ainda sobre a observação dessa aula, a pesquisadora comenta em seu diário:

É interessante observar que Vitor estava bem à vontade durante a aula. Tirou dúvidas, fez perguntas. Lia e Vitor aparentemente têm um bom relacionamento. Participei de 25 minutos da aula, disse a eles que estava muito interessante ficar lá, mas que precisaria desligar. Enviei os links com as tabelas para que preencham no final da aula. Comentário retirado do Diário da Pesquisadora

A relação entre o baixo filtro afetivo e a aprendizagem, pode ser validada pela resposta de Vitor apresentada no QOE, apresentado de forma completa no Apêndice K. Quando o aluno é questionado sobre o que sente que realmente aprendeu durante a aula, ele responde:

“Usar o tempo verbal e posicionar corretamente algumas palavras como pick, catch, manufacture, produce...”. (QOE Vitor e Lia, Apêndice K)

Os fatores envolvidos no processo de aprendizagem em relação à motivação e os desafios para aprender a língua inglesa na EOI apontam, como colocados nesta seção, para os aspectos da interação, estrutura física (rotina e tempo de estudos) e ambiente emocional (insegurança, medo e timidez). Nesse sentido, sabe-se que os diferentes contextos de vida moldam a experiência do estudante. Assim, entende-se que a perspectiva sobre o desenvolvimento das aulas passa a ser única também. O próximo tema a ser discutido expõe a visão dos estudantes e dos professores em relação às aulas, abordado na seguinte seção.

4.1.4 A aula de inglês na EOI: as perspectivas dos estudantes e dos professores

O tema advindo da pergunta que está no QE envolve uma descrição de como ocorre uma aula de inglês na EOI e as respostas dos estudantes estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 9: Como ocorre uma aula de inglês na EOI na perspectiva do estudante

Sobre as aulas na Escola <i>Online</i> de Inglês	
Descreva, de forma geral, como ocorre uma aula de inglês na EOI	
Mel	<i>Estudo do material e prática do que aprendemos. Tudo bem explicado, o que facilita muito.</i>
Mônica	<i>Sempre inicia com um momento mais “descontraído” que traz muito aprendizado: a “conversação” em inglês sobre a semana. Em seguida temos o conteúdo guiado pelo livro Evolve da Cambridge e alguns materiais extras. Fazemos atividades juntos e individualmente e todas são corrigidas.</i>
Gal	<i>As aulas ocorrem ao vivo com o professor através do Google Meet, ministradas em inglês para praticar a conversação e adquirir vocabulário. Os conteúdos são passados seguindo o material disponibilizado no livro físico e online e, eventualmente, o professor apresenta materiais extras para complementar a compreensão do assunto.</i>
Vitor	<i>As aulas são leves, descontraídas e toda [aula] aprendo algum vocabulário novo.</i>
Thay	<i>Minha aula é dada por um nativo, tenho experienciado muito da conversação, porém o foco é o aprendizado completo da língua, sendo eles listening, reading e speaking.</i>
Tita	<i>Conecto no Google Classroom. o professor pergunta como foi a semana, se tenho alguma novidade. Conversamos em inglês a respeito disso tudo e após isso vamos para a aula. Onde é uma aula lúdica, que o professor está 100% disponível para o aluno. Temos o livro físico e a plataforma online - Cambridge One</i>

Fonte: autoria própria, 2025

De acordo com as respostas dadas acima pelos estudantes, pode-se destacar algumas semelhanças nas percepções sobre as aulas: Mônica, Vitor e Tita mencionam que as aulas são leves, descontraídas e que há interação entre professor e estudante de forma que ambos conversem sobre a semana e eventuais novidades. Os estudantes também mencionam que o conteúdo é bem explicado, os professores trazem materiais extras para as aulas, há aprendizado de novos vocabulários e muita prática da língua por meio da conversação.

De acordo com Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p. 3) “em decorrência da maior disponibilidade de conteúdos, modificou-se também o acesso a materiais, como livros didáticos virtuais e arquivos de áudio.” Os autores também mencionam que os estudantes podem acessar ferramentas *online* valiosas, como dicionários, áudios, acesso a comunidades e sites de seu interesse. (Carvalho, Sataka E Rozenfeld, 2023). Nesse sentido, Mônica, Gal e Tita comentam sobre a utilização das ferramentas *Google* e plataforma *Cambridge* durante as aulas, além de materiais extras criados pelos professores, como apresentação de slides, atividades utilizando vídeos, entrevistas, entre outros. É possível então relacionar as respostas dadas pelos estudantes com as colocações feitas pelos profissionais Tom e Lia:

Quadro 10: Como ocorre uma aula de inglês na EOI na perspectiva do professor

Sobre suas aulas na EOI	
Pergunta	Descreva, de forma geral, como ocorre a aula ministrada por você.
Nome	
Tom	<i>As minhas aulas são descontraídas e práticas, buscando evitar que o aluno se sinta fadigado ao cumprir as atividades. Começo a aula com conversação e direciono o assunto para o mesmo da lição a ser ensinada. Procuro terminar uma lição sem o aluno sentir pressionado para "completar" tarefas.</i>
Lia	<i>Eu cumprimento o aluno, corrijo a lição de casa e sigo com o livro de onde paramos, fazendo as atividades propostas. Quando necessário, utilizo o caderno online com o aluno para atividades de escrita e maiores explicações do assunto.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Tom comentou que suas aulas são descontraídas e práticas, dessa forma, o professor busca envolver o estudante na aprendizagem ao invés de meramente fazer e corrigir atividades. Ele comenta que inicia a aula com conversação e que, por meio dela, contextualiza o assunto que será abordado naquela aula. Suas alunas dizem que a aula começa com um momento “mais descontraído, que traz muito aprendizado” e também que é “tudo bem explicado, o que facilita muito”, como apresentado no Quadro 10.

Ao observar algumas aulas de Tom, a pesquisadora comenta em seu diário:

*Entrei na aula da Gal. Professor e aluna estavam rindo. Tom disse:
T: Wow, our conversation went far now!
Aparentemente estavam conversando sobre um filme
Diário da Pesquisadora, 2025*

Tal informação afirma a descrição de Tom sobre suas aulas. Lia menciona que cumprimenta o aluno e corrige as tarefas de casa. Sua colocação soa como se fosse uma aula distante, no entanto, é interessante ressaltar que seu aluno Vitor, ao responder sobre como acontecem suas aulas de inglês, diz que “as aulas são leves, descontraídas e toda [aula] aprende algum vocabulário novo”. Ou seja, o estudante demonstra se sentir bem e confortável com a abordagem de ensinar de Lia. Essa colocação pode ser exemplificada com a resposta de Lia escrita no QOP, sobre uma breve descrição de como foi a aula, como apresentado no Apêndice K, cujo excerto encontra-se abaixo:

A aula se iniciou com os cumprimentos comuns, perguntei como ele estava e como foi a semana, sempre em inglês. Caminhei para a lição de casa de vocabulário, que ele não tinha feito, então fizemos juntos. Depois, continuamos de onde paramos no livro, nessa aula vimos gramática (Simple Past Passive), fizemos exercícios do livro e praticamos um pouco no notebook com frases sobre a origem de objetos do aluno. Com o tempo restante, iniciamos a lição seguinte sobre expressões de como reagir às compras de outra pessoa. (QOP de Lia, Apêndice K)

Nesse sentido,

[...] Julgamos que professores e pesquisadores devem se preocupar em desenvolver estratégias que minimizem o nível de ansiedade, seja através da elaboração de atividades, seja através da motivação, proporcionando um ambiente agradável e construtivo em sala de aula. (Kurtz, 2009, p.76)

Sobre o ambiente agradável e construtivo, a pesquisadora escreveu em seu diário um breve diálogo entre Lia e Vitor, o qual, segundo sua visão, exemplifica a colocação de Kurtz acima:

V: *Oh, I need to load my phone!*
 Aluno foi pegar o celular e quando voltou, professora disse:
 L: *Você foi carregar o telefone?*
 V: *Sim...*
 L: *So you needed to charge your phone.... CHARGE.*
 V: *Ah é, load é para carregar caminhão né?!*
 L: *Sim, ou o videogame, loading...*
 Diálogo transcrito durante a observação de aula de Lia e Vitor, retirado do DP

No diálogo supracitado, Vitor tem contato com um novo vocabulário por meio de uma situação da vida real, a qual a professora, estando atenta ao contexto e ao aluno, pode fazer uma intervenção pedagógica a fim de colaborar com informação que, quando internalizada, passa a ser parte do conhecimento de Vitor.

Por meio dos relatos dos professores e estudantes sobre as aulas, é possível constatar que o ambiente social que influencia a aprendizagem é agradável e, portanto, os níveis de medo, ansiedade e preocupações exacerbadas podem ser reduzidos, proporcionando assim sucesso no aprendizado. Nessa perspectiva, foi perguntado aos estudantes sobre o que eles consideram eficiente durante as aulas, o que gostam e não gostam das mesmas, como colocado abaixo:

Quadro 11: O que os estudantes consideram eficiente em aula

Sobre as aulas na Escola Online de Inglês		
Pergunta	O que considera eficiente durante as aulas online?	Do que gosta e não gosta das aulas online?
Nome		

Mel	<i>Poder fazer a aula independente do lugar que estiver. Flexibilidade</i>	<i>Gosto da flexibilidade, conforto e segurança por ser tudo bem organizado. Não gosto quando a internet está ruim, mas vejo como algo que não tem como ter controle</i>
Mônica	<i>A correção do que não foi escrito ou pronunciado corretamente e bastante tempo de conversação.</i>	<i>Gosto da praticidade e de ter a oportunidade de estudar em uma Escola com profissionais que estão geograficamente distantes. Para mim, me parece mais difícil assumir o compromisso de acessar o online tendo tantos compromissos “ao vivo”... Mas o fato de serem aulas com interação e “ao vivo” torna isso muito mais fácil do que apenas “assistir um conteúdo gravado”.</i>
Gal	<i>O incentivo a praticar a fala durante toda a aula, isso ajuda a tornar o diálogo mais fluido e permite correção de dúvidas quanto a pronúncias.</i>	<i>Gosto da praticidade de realizar as aulas de qualquer lugar e a flexibilidade de horários que a escola oferece, porém a troca de interações presencialmente fazem falta até para incentivar mais o aprendizado.</i>
Vitor	<i>A flexibilidade de poder remarcar aulas</i>	<i>Gosto da flexibilidade e conforto, mas sinto falta de interações mais humanas, online me sinto menos envergonhado em falar inglês, pessoalmente fico mais travado.</i>
Thay	<i>A troca constante de conhecimento e o processo individualizado para o aprendizado.</i>	<i>Eu particularmente gosto de tudo, principalmente o fato do meu professor compreender minhas necessidades momentâneas e não se engessar ao modelo tradicional.</i>
Tita	<i>Facilidade em sanar as dúvidas imediatamente com o professor e praticar a conversação.</i>	<i>Particularmente eu gosto de tudo. Não tenho o que reclamar. Aulas didáticas e com boa facilidade de entendimento.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Sobre os gostos e insatisfação em aprender a língua inglesa como língua adicional na EOI, os vocábulos ‘flexibilidade’, ‘praticidade’ e ‘conforto’ foram recorrentes, aparecendo três, duas e duas vezes, respectivamente. Os estudantes gostam do fato de poder acessar a aula de qualquer lugar, de ter contato com professores que estão geograficamente distantes e de ter flexibilidade de horários. Thay e Tita disseram que “particularmente, gostam de tudo.”. Gal e Vitor mencionam que sentem falta da interação presencial, entretanto, Vitor diz que “pessoalmente se sente mais travado em falar em inglês.” Mel menciona que não gosta quando a internet não funciona adequadamente, mas sabe que tal situação foge de seu controle.

Sobre o que consideram eficiente nas aulas, Mel e Vitor mencionam novamente a flexibilidade: por poderem assistir à aula de qualquer lugar e por terem a possibilidade de remarcação. Mônica, Gal e Tita falam sobre ter bastante tempo de conversação e por receberem incentivo para praticar a fala durante toda a aula. Mônica, Gal e Tita também consideram eficiente a oportunidade de sanar dúvidas e de serem feitas correções de pronúncia e escrita. Thay expressa que o processo individualizado do aprendizado é eficiente. Tais afirmações corroboram com Kurtz, quando a autora escreve que “a sala de aula e as tarefas propostas pelo

professor são fatores decisivos para o sucesso no aprendizado, é imprescindível que se invista com mais ênfase em abordagens de ensino voltadas às necessidades do aprendiz.” (KURTZ, 2009, p.76).

Nesse sentido, a professora Ana Lígia Silva (2018), em seu artigo sobre aulas de inglês personalizadas para adultos, aponta que “adultos tendem a demonstrar maior interesse em aprender algo que irá auxiliá-los a desempenhar tarefas práticas em situações do dia-a-dia, em suas vidas particulares ou dentro das instituições em que estão inseridos” (Silva, 2018, p.17). O estudante adulto precisa perceber que o objeto de seu estudo pode ser utilizado em um contexto real, dessa forma, a aprendizagem será mais interessante.

Tal informação é validada neste estudo visto que em alguns momentos, durante as observações de aula realizadas pela pesquisadora, foi possível observar que os estudantes recorrentemente relacionavam a aula com seu contexto de atuação profissional ou pessoal. Vitor mencionou por várias vezes, como descrito no diário da pesquisadora, vocabulários, brincadeiras e conteúdos relacionados a área da Agronomia, sua área de atuação, como exemplificado no excerto retirado do DP:

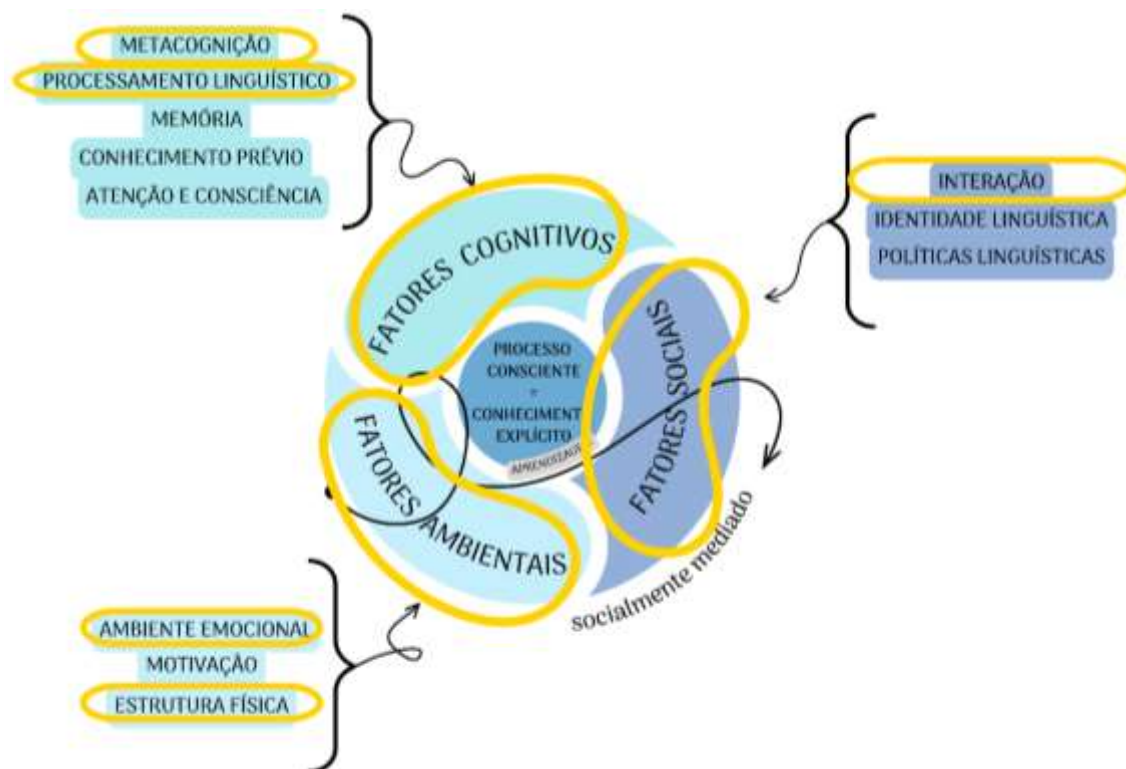
Vitor compartilhou que assistiu um vídeo de uma empresa sobre um “grower”. O aluno estava relacionando o assunto estudado em aula com sua vida e seu contexto profissional de atuação.

*L: It's nice to practice English in your area of work
(Diário da Pesquisadora, 2025)*

Nesse sentido, os dados colocados no Quadro 12 estão apresentados em sua essência, da maneira como as respostas foram concedidas pelos participantes da pesquisa. É possível observar múltiplos aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, englobando os fatores cognitivos, sociais e ambientais. Tais aspectos alternam entre si e podem aparecer nas respostas repetidas vezes, visto que o processo de aprendizagem não é linear, é multifacetado e interligado.

Dessa forma, os aspectos da metacognição (seção 2.3.5.1.1), processamento linguístico (seção 2.3.5.1.2), interação (seção 2.3.5.2), ambiente emocional (seção 2.3.5.3) e estrutura física (seção 2.3.5.3.4) podem ser identificados nas falas dos estudantes expostas no Quadro 11 e apresentadas na figura a seguir:

Figura 34: Fatores do processo de aprendizagem encontrados nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI



Fonte: autoria própria, 2025

As características destacadas na figura acima estão organizadas nos Quadros 13, 14, 15, 16 e 17 apresentados a seguir. Elas foram relacionadas com as falas dos estudantes apresentadas no Quadro 12 a fim de servirem como fonte para a descrição e validação de como esses aspectos são percebidos pelos estudantes da EOI no processo de aprender uma nova língua. O primeiro aspecto observado é a metacognição:

Quadro 12: Aspecto da metacognição identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI

Metacognição	“A correção do que não foi escrito ou pronunciado corretamente” - Mônica “Correção de dúvidas quanto a pronúncias” - Gal “Facilidade em sanar as dúvidas imediatamente com o professor” - Tita
---------------------	---

Fonte: autoria própria, 2025

A metacognição, consciência e compreensão dos próprios processos de pensamentos, aparecem nas falas de Mônica, Gal e Tita. De acordo com Ribeiro, a metacognição envolve a “capacidade para avaliar a execução da tarefa e fazer correções quando necessário” (Ribeiro, 2003, p. 110). Nesse contexto, Mônica destaca a importância de corrigir erros de escrita ou pronúncia, evidenciando a consciência dos próprios erros e a busca por estratégias para superá-los. Gal enfatiza a correção de dúvidas quanto à pronúncia, indicando a identificação de lacunas no processo de aprendizado e a busca por esclarecimento. Tita valoriza a facilidade em sanar dúvidas imediatamente com o professor, a fim de promover um aprendizado mais eficaz. As falas das estudantes demonstram como a metacognição se manifesta na reflexão sobre o próprio desempenho e na busca por melhorias no processo de aprendizagem.

O processamento linguístico foi outro aspecto identificado nas falas dos estudantes dentro do tema em discussão, conforme exposto a seguir:

Quadro 13: Aspecto do processamento linguístico identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI

Processamento Linguístico	“Bastante tempo de conversação.” - Mônica “O incentivo a praticar a fala durante toda a aula, isso ajuda a tornar o diálogo mais fluido.” - Gal “Praticar a conversação.” - Tita
----------------------------------	---

Fonte: autoria própria, 2025

A aquisição linguística é resultado da relação do processamento do *input* e do *output*, como colocado por Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007). O processamento linguístico, por conseguinte, é influenciado pela prática e uso real da língua. A fala de Mônica sugere que ela percebe eficiência nas aulas por meio do uso frequente da língua. Já a colocação de Gal destaca a relevância do incentivo em praticar a língua, já que tal fato a direciona para uma conversa fluida, natural e com significado. Tita também considera a prática da conversação produtiva, já que há, assim, necessidade de engajamento linguístico.

O processamento linguístico é, então, mais um aspecto parte do processo de aprendizagem de língua inglesa encontrado nas aulas da EOI. O terceiro aspecto também observado nos depoimentos é a interação. Neste tema, ele foi o aspecto mais percebido entre os estudantes, aparecendo cinco vezes, como exposto a seguir:

Quadro 14: Aspecto da interação identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI

Interação	“A troca constante de conhecimento” - Thay “[...]porém a troca de interações presencialmente fazem falta até para incentivar mais o aprendizado.” - Gal “mas sinto falta de interações mais humanas, <i>online</i> me sinto menos envergonhado em falar inglês, pessoalmente fico mais travado.” - Vitor “Eu particularmente gosto de tudo, principalmente o fato do meu professor compreender minhas necessidades momentâneas e não se engessar ao modelo tradicional.” - Thay “Particularmente eu gosto de tudo. Não tenho o que reclamar. Aulas didáticas e com boa facilidade de entendimento.” - Tita
------------------	---

Fonte: autoria própria, 2025

A interação, identificada como uma atividade compartilhada fundamental para que ocorra o desenvolvimento da linguagem, é um aspecto primordial que aparece nas falas de Thay, Gal, Vitor e Tita, as quais evidenciam diferentes dimensões desse aspecto no processo de aprendizagem. Dentre essas dimensões, destacam-se duas: a primeira, que se caracteriza pela ausência que os estudantes sentem de interações face a face, pois Gal e Vitor expressaram sentir falta de interações “mais humanas” e “presenciais”. E a segunda dimensão, que se caracteriza por uma satisfação em relação ao âmbito interacional nas aulas, já que Thay e Tita disseram “gostar de tudo”. As duas dimensões da interação mencionadas pelos estudantes possuem algo em comum: ambas apresentam que há negociação de significado, fato destacado por Long e Robinson (1998) na Hipótese da Interação.

Como exposto na seção 2.3.5.2, “a interação permite que os aprendizes negociem o significado, ou seja, que tentem tornar o significado compreensível.” (Marie-Noëlle Lamy; Hampel, 2007, p. 21). Nesse contexto, o fato de estarem satisfeitos, ou de sentirem falta de interações presenciais, evidencia o aspecto da interação durante as aulas da EOI.

O ambiente emocional é o quarto aspecto constatado nas falas dos estudantes sobre os gostos, insatisfações e o que consideram proveitoso nas aulas da EOI, como exposto no quadro a seguir:

Quadro 15: Aspecto do ambiente emocional identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI

Ambiente emocional	“Segurança por ser tudo bem organizado.” - Mel
---------------------------	--

Fonte: autoria própria, 2025

A sensação de segurança em relação a aprender uma nova língua refere-se ao ambiente emocional que é parte do processo de aprendizagem. A segurança é o oposto de sentir ansiedade e medo, já que estes estão relacionados a sentimentos de desconforto, frustração, insegurança e dúvidas (Autran Lourenço, 2018). Mel relata que se sente segura com as aulas na EOI porque “tudo é bem organizado”.

A seguir o quadro que apresenta as falas dos estudantes relacionadas a aspectos da estrutura física é exposto:

Quadro 16: Aspecto da estrutura física identificado nas colocações dos estudantes sobre a eficiência e os gostos em relação às aulas de língua inglesa na EOI

Estrutura Física	“Poder fazer a aula independente do lugar que estiver. Flexibilidade.” - Mel “Não gosto quando a internet está ruim.” - Mel “Gosto da flexibilidade, conforto.” - Mel “A flexibilidade de poder remarcar aulas.” - Vitor “Gosto da praticidade e de ter a oportunidade de estudar em uma Escola com profissionais que estão geograficamente distantes.” - Mônica
-------------------------	---

Fonte: autoria própria, 2025

Sabe-se, como descrito na seção 2.3.5.3.4, que o ambiente físico exerce grande influência no processo de aprender uma nova língua. A combinação da cultura impressa com a cultura digital proporciona uma experiência diferente, como mencionado por Viana e Coscarelli (2022). Assim, apesar de usarem o livro físico durante as aulas, as falas de Mel, Vitor e Mônica expressam que a flexibilidade e praticidade em participar das aulas independente do lugar que estiver é eficiente.

Seguindo as colocações dos estudantes, as opiniões dos professores são mostradas na tabela a seguir, sobre o que consideram eficiente durante as aulas:

Quadro 17: O que os professores consideram eficaz em aula

Sobre suas aulas na EOI	
Pergunta	O que considera eficaz durante as aulas <i>online</i> ?
Nome	
Tom	<i>Proporcionar uma aula prática e memorável que motiva o aluno a progredir por conta própria.</i>
Lia	<i>Considero eficiente pensar em bons exemplos para explicar as novas gramáticas e fazer vários exercícios sobre o assunto para o aluno absorver o conhecimento.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Ambos os professores dizem que é eficaz pensar em aulas práticas e em bons exemplos para que os estudantes possam absorver informações e transformá-las em conhecimento, podendo assim progredir na aprendizagem. Nesse sentido, o que Thay diz sobre o “processo individualizado do aprendizado” e o fato de o professor “compreender as necessidades momentâneas” valida a preocupação dos professores em proporcionar atividades eficazes para a aprendizagem. Como colocado por Silva (2018, p.17) “os aprendizes adultos, em geral, apresentam prontidão para o aprendizado daquilo que é importante para eles, em outras palavras, o que lhes interessa.”

Ao usar os vocábulos ‘pensar’ e ‘proporcionar’, os professores expressam a atividade mental de ter intenções e formar ideias. Tais intenções são geradas e motivadas por processos intrínsecos do professor, os quais estão ligados a sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Ribeiro (2020), ao falar sobre as experiências de sala de aula, destaca que trazemos delas

[...] nossas âncoras para o que vamos fazer em ambiente virtual, até que, se somos sensíveis ao que fazemos e à nossa assistência, passamos a produzir ajustes e adaptações em nossas práticas, até que as coisas pareçam mais confortáveis e compreensíveis para todos/as. Isso é aprender. (Ribeiro, 2020, p. 455)

Sem desconsiderar a sala de aula presencial, mas ampliando para o contexto das experiências de vida que moldam a prática do professor, podemos afirmar que essas experiências nos auxiliam a interpretar o ambiente, a ajustar as demandas às necessidades de aprendizagem e a “pensar” e “proporcionar” aos estudantes aulas cuja adaptações na prática possam se tornar compreensíveis e eficazes para todos. Como bem colocou Ribeiro no excerto acima, “isso é aprender”. Tanto professores como estudantes estão envolvidos no processo de

aprendizagem: de um lado, professores aprendem a ensinar, de outro, alunos aprendem a aprender.

O próximo tema que servirá como fonte para apresentar os aspectos envolvidos na aprendizagem de uma língua adicional é sobre as facilidades e dificuldades enfrentadas durante as aulas de língua inglesa na EOI.

4.1.5 As facilidades e dificuldades enfrentadas durante as aulas

A aprendizagem de línguas é um processo dinâmico, influenciado por fatores cognitivos, sociais e ambientais. (Ellis, 1994). Apesar de complexo, é possível identificar que tal processo abarca facilidades e desafios. Os estudantes da EOI elencaram habilidades, características e situações sobre o que consideram ser fácil e o que é difícil durante as aulas. Tais perspectivas compõem o quadro a seguir:

Quadro 18: Sobre as facilidades e as dificuldades durante as aulas

Sobre as aulas na Escola Online de Inglês			
Pergunta	O que considera ser mais fácil nas aulas de inglês?	O que considera ser mais difícil nas aulas de inglês?	De que maneira você busca superar suas dificuldades ao aprender inglês?
Nome			
Mel	<i>A leitura. O apoio e paciência do professor para ajudar nas dificuldades torna mais fácil de aprender, pois isso passa mais segurança.</i>	<i>Ainda tenho um pouco de insegurança para falar, mas tenho treinado isso</i>	<i>Treinando com mais constância todos os dias, algo que tenho cobrado de mim mesma</i>
Mônica	<i>A leveza das aulas, mesmo com conteúdos importantes. A facilidade para se comunicar com o professor ou superiores do curso e tirar as dúvidas necessárias.</i>	<i>Compreender todas as informações e regras sobre a língua. E também, dedicar tempo para estudar fora de aula.</i>	<i>Não ter vergonha de me comunicar; me sentir mais segura em caso de viagens exteriores; compreender mais dos conteúdos diários...</i>
Gal	<i>O fato de ter um professor ao vivo para ministrar no lugar de aulas gravadas facilita para compreender o conteúdo e tirar as dúvidas no momento.</i>	<i>Acredito não ter nenhuma dificuldade referente às aulas em si, apenas questões de organização pessoal e dificuldades pontuais de matéria que estão sendo trabalhadas em sala com professor.</i>	<i>Apresentando as dificuldades ao professor buscando achar uma maneira de trabalhar isso durante as aulas e recebendo orientações para desenvolver fora.</i>
Vitor	<i>A interação e flexibilidade do professor</i>	<i>Manter-se lembrando de todos os vocabulários apreendidos</i>	<i>Nos momentos de descontração, por exemplo no</i>

		<i>durante as aulas. Com o tempo esqueço palavras específicas.</i>	<i>instagram, ver reels em inglês e entender. Quando tenho tempo, assisto TED talks em inglês.</i>
Thay	<i>Não acho fácil, mas acho que o professor facilita o processo de aprendizagem.</i>	<i>No começo eu achava difícil a compreensão e tinha vergonha de me expor. Porém agora me sinto com maior liberdade para me desenvolver.</i>	<i>Me expondo constantemente à língua, tentando quebrar minhas barreiras.</i>
Tita	<i>Leitura e facilidade em comunicação com o professor.</i>	<i>Falar 100% inglês com o professor e conseguir cumprir todas as tarefas da plataforma.</i>	<i>Melhorando a parte da fala... a cada aula tentando focar mais no inglês e deixar o português de lado.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Ao falar sobre o que consideram fácil durante as aulas, todos os estudantes mencionaram algum aspecto que envolvia o professor. Tal fato chamou a atenção da pesquisadora, pois todas as respostas contêm o vocábulo ‘professor’, que é colocado como facilitador da aprendizagem, como evidenciado na próxima figura:

Figura 35: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser fácil durante a aula de inglês na EOI



Fonte: autoria própria, 2025. Grifo nosso

A interação é o principal fator social que influencia o processo de aprendizagem, no qual professor possui um papel evidentemente importante visto que, pleonasticamente, sua invisibilidade não aparece nas respostas dadas pelos estudantes, ao contrário, todos eles mencionam, de alguma forma, que a aprendizagem de inglês se torna mais fácil pois em algum

momento, em dada situação, eles podem recorrer ao professor. O professor é então mediador do processo de aprendizagem, como descrito na seção 2.3.5.4.

Gal comenta sobre a importância de ter um professor a disposição ao vivo, visto que dessa forma consegue tirar dúvidas. Tal colocação foi observada em aula e relatado no DP, como apresentado abaixo:

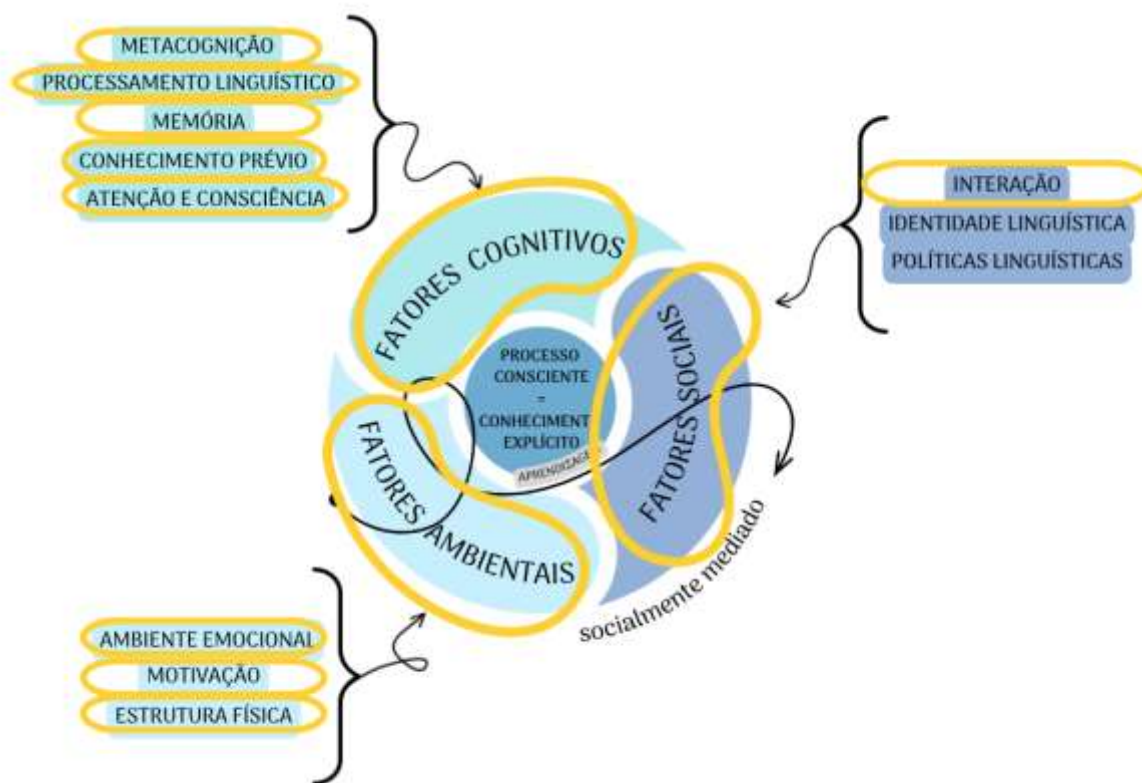
Professor e aluna iniciam a atividade:
T: Você conhece essa expressão?
G: Not really... I've never heard of it
T: No problem, because now you will learn about it!
Então, o professor pede para Gal começar a ler o texto.
G: I have a question about the expression...
...
G: And another question: what's parking meter?!
Aluna demonstra segurança para ler e fazer perguntas
Appreciative - aluna teve dúvida e professor retomou
G: Pay for.. FOR... forword ... como pronuncia isso?!
T: FORWARD
O professor tocou o áudio para a atividade. Aluna estava escrevendo e quando teve dúvidas na palavra appreciate, pediu para pausar e repetir.
T: Which of these expressions are new to you?
G: The first one that I asked before and "it's own reward".
(Diário da Pesquisadora, 2025)

Tal excerto indica que ao sentir dúvidas sobre vocabulário, pronúncia e contexto, Gal não hesita em fazer perguntas e solucioná-las com o professor.

A leitura foi um aspecto considerado fácil durante as aulas, o qual foi mencionado por duas estudantes, Mel e Tita.

Os aspectos considerados difíceis em aula foram categorizados por temas, de acordo com a recorrência das respostas. Eles estão relacionados à fala, à compreensão e à organização pessoal, como apresentados nos Quadros 20, 21 e 22 a seguir e relacionados aos aspectos da aprendizagem identificados na figura abaixo:

Figura 36: Aspectos da aprendizagem identificados nas colocações dos estudantes sobre o que consideram difícil nas aulas de língua inglesa na EOI



Fonte: autoria própria, 2025

A partir da figura acima é possível descrever os aspectos relacionados à aprendizagem, apontados nas colocações expostas no Quadro 19. A seguir, há uma breve sumarização do que foi exposto pelos estudantes da EOI e sua relação com os aspectos concernentes ao processo de aprendizagem:

Quadro 19: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI:

Sobre a fala, os aspectos considerados difíceis foram:	Aspectos da aprendizagem identificados nas respostas
- Insegurança para falar; - Falar 100% inglês com o professor; - Vergonha de me expor no início.	- Ambiente emocional; - Atenção, consciência e processamento linguístico;

Fonte: autoria própria, 2025.

Em relação ao processamento linguístico, a habilidade de fala é, de acordo com os dados coletados, um grande desafio para os estudantes. Alguns autores (Pereira e Barros, 2021 e Osboe, 2007) defendem a ideia de que há uma correlação entre se expressar em sua língua

materna e em sua língua-adicional, assim, se o estudante já possui um desejo em se expressar de forma geral, consequentemente o fará em sua língua-alvo:

...há uma correlação entre o desejo de se expressar em sua L1 (língua materna) e a confiança em falar em sua L2 (língua alvo). O nível de proficiência de um aluno na L2 também pode estar relacionado ao conforto em falar com outros aprendizes da L2. Finalmente, estudantes demonstram maior confiança em duplas e pequenos grupos do que em interações com toda a turma, independentemente do nível de proficiência. (Osboe et al, 2007, p.6, tradução nossa⁴⁴)

Os aspectos levantados pelos estudantes sobre a vergonha e a insegurança em falar em sua língua adicional podem estar ligados, de acordo com o excerto acima, com o próprio medo em se expor, até mesmo em sua língua materna. Em vista disso, as estratégias para superar tais dificuldades foram expostas no Quadro 19, e vão além de dificuldades linguísticas, visto que são mencionados aspectos como ‘vergonha’, ‘insegurança’ e ‘exposição’ à língua. De acordo com Pereira e Barros (2021, p. 6) “O desejo por se expressar em geral influencia o desempenho e a segurança em se expressar na língua-alvo, e o padrão de interação de cada atividade é também um fator determinante para a autoconfiança dos aprendizes.”

Falar por meio da língua inglesa 100% do tempo também foi uma situação reconhecida como um desafio pelos estudantes. Para tal contexto, os aspectos envolvidos na aprendizagem foram atenção, consciência e processamento linguístico. A atenção exerce uma influência positiva no processamento do *input*, envolvendo detecção e seleção, de acordo com Bandar Al-Hejin (2024). Consequentemente, entende-se que é possível que algumas situações surjam na aula e impeçam que o aluno se comunique por meio da língua inglesa durante toda aula: situações relacionadas aos fatores cognitivos (processamento linguístico e metacognição), aos fatores sociais (interação) e ambientais (estrutura física e ambiente emocional).

Este estudo reafirma a ideia de que não é possível dissociar o fator da atenção e da consciência dos demais fatores relacionados ao processo de aprendizagem de língua, já que estes são os primeiros filtros cognitivos que determinam quais estímulos linguísticos serão registrados e processados pelo aprendiz, como conceituado na seção 2.3.5.1.3 e afirmado por

⁴⁴ No original: *There is a correlation between willingness of students to express themselves in their L1 and their confidence in speaking their L2. Student proficiency level in the L2 may also correlate with comfort speaking to other L2 learners. Finally, students appear to enjoy greater confidence in pairs and small groups than in whole-class situations, regardless of proficiency level.*

Al-Hejin (2024). Nesse sentido, a fala é diretamente afetada por esses aspectos, porque sem eles, não há processamento do *input* que resulta em *output*.

Sobre a compreensão, os estudantes encontram desafios nos aspectos mencionados no seguinte quadro:

Quadro 20: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI: a compreensão

Sobre a compreensão, os estudantes responderam que é difícil:	Aspectos da aprendizagem identificados nas respostas
• Compreender todas as informações e regras sobre a língua; • Difícil a compreensão; • Dificuldades pontuais de matéria que estão sendo trabalhadas em sala com professor; • Manter-se lembrando de todos os vocabulários apreendidos durante as aulas.	• Metacognição, atenção, consciência, processamento linguístico, conhecimento prévio e memória;

Fonte: autoria própria, 2025.

As colocações dos estudantes sobre os desafios relacionados à compreensão ao aprender uma nova língua refletem diversos aspectos cognitivos envolvidos no processo de aprendizagem. Compreender as informações e regras da língua e outros aspectos pontuais que são trabalhados envolvem os aspectos da metacognição, devido a consciência do processo de aprendizagem. Abrange também aspectos como a atenção e consciência, porquanto, novamente, essa função está conectada ao processamento do *input* e interfere na produção do *output*, afetando o processamento linguístico. O conhecimento prévio é o aspecto que embasa as próximas informações que podem se transformar em conhecimento. Dessa forma, a fala da estudante que expõe sua dificuldade em “manter-se lembrando dos vocabulários” está relacionada à memória, que, segundo Vieira (2004, p. 64) “é a retenção de qualquer aprendizagem”.

Apesar de complexos e multifacetados, os desafios relacionados à compreensão linguística são variados e englobam todos os aspectos que formam o fator cognitivo, parte do processo de aprendizagem, como apresentado na Figura 34.

O último aspecto relacionado aos desafios em aprender uma nova língua, externados pelos estudantes da EOI, está relacionado à organização pessoal, como apresentado no quadro a seguir:

Quadro 21: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI: organização pessoal

Sobre organização pessoal, é desafiador para os estudantes:	Aspectos da aprendizagem identificados nas respostas
• Dedicar tempo para estudar fora de aula; • Organização pessoal; • Conseguir cumprir todas as tarefas da plataforma.	• Motivação, ambiente emocional e estrutura física

Fonte: autoria própria, 2025.

As considerações expostas pelos estudantes em relação à organização pessoal estão diretamente associadas ao fator ambiental: dedicar tempo para estudar pode refletir o nível de motivação, já que ela é determinante para o avanço na aprendizagem e de acordo com Arcanjo (2019, p. 7), está “relacionada não apenas às nossas escolhas, mas também às nossas ações em um processo”.

A questão da organização pessoal e de buscar cumprir as atividades da plataforma podem estar relacionadas à estrutura física e ao ambiente emocional, pois abrangem a realização das atividades da plataforma visando atingir um objetivo e ter êxito no processo de aprender a língua inglesa. A organização pessoal recebe influência do filtro afetivo (Resque, 2010), e vice-versa, já que, ao se organizar e separar tempo para aprender, os níveis de ansiedade e insegurança podem diminuir. O contrário também é verdade, quando há desorganização e confusão, não-realização das atividades e atrasos nas aulas, o nível do filtro afetivo aumenta, em decorrência do aumento do estresse e ansiedade, interferindo assim no processo de aprendizagem.

Em relação à compreensão e à organização pessoal, os estudantes comentam que precisam se expor a mais conteúdos em inglês para que possam avançar. Nesse sentido, indagou-se os estudantes sobre as maneiras que buscam para superar seus desafios ao aprender a língua. As respostas também seguem a categorização dos temas abordados anteriormente e são apresentadas no quadro a seguir:

Quadro 22: Opiniões sobre o que os estudantes consideram ser difícil durante a aula de inglês na EOI

Sobre a fala, os estudantes pretendem:
• Treinar com mais constância todos os dias; • Não ter vergonha de se comunicar;

• Se sentir mais seguro em caso de viagens exteriores; • Se expor constantemente à língua; • Melhorar a parte da fala, a cada aula tentando focar mais no inglês e deixar o português de lado.
Sobre a compreensão, os estudantes pretendem:
• Compreender mais dos conteúdos diários; • Apresentar as dificuldades ao professor, buscando achar uma maneira de trabalhar isso durante as aulas e recebendo orientações para desenvolver fora.
Sobre organização pessoal, os estudantes pretendem:
• Nos momentos de descontração, por exemplo no instagram, ver reels em inglês e entender; • Assistir TED talks em inglês.

Fonte: autoria própria, 2025.

A vergonha em falar, em se expor e a insegurança em se comunicar em outra língua são aspectos que estudantes adultos enfrentam, como mencionado pelos participantes da pesquisa e por Silva (2018, p. 21), quando a autora afirma que

o medo do “novo” é um dos fatores a desestabilizar o aprendiz adulto, fazendo-o preferir permanecer em sua zona de conforto, repetindo antigos padrões de aprendizagem. Daí a relevância de tomarmos a motivação como a grande energia motora, para iniciar e dar continuidade ao processo de aprendizagem de uma L2. (Silva, 2018, p. 21)

É interessante comparar as respostas dos estudantes com as observações feitas pelos professores, visto que as primeiras expressam a responsabilidade que cada estudante tomou para si, assumindo as maneiras que cada um busca para superar suas dificuldades, já os professores apontam as estratégias em sua abordagem, como, por exemplo, motivar o aluno a estudar (como mencionado no excerto supracitado), simplificar a explicação, recorrer à língua materna para dar exemplos, aceitar respostas coerentes mas não completamente corretas, sabendo que o estudante compreendeu a atividade, como apresentado nas respostas a seguir:

Quadro 23: Opiniões sobre as atividades nas aulas de inglês na EOI

Sobre suas aulas na EOI			
Pergunta	Quais atividades os alunos gostam mais?	Quais eles têm mais dificuldades?	O que você faz para sanar essas dificuldades?
Nome			

Tom	<i>As simples e que exigem respostas rápidas e espontâneas.</i>	<i>As que exigem respostas técnicas e extremamente específicas.</i>	<i>Ensinar de forma simplificada (se necessário) e aceitar respostas inexatas se percebo a compreensão do intuito da atividade. Caso o aluno não consiga entender a atividade, procuro encontrar outra para a substituir que põe em prática as mesmas habilidades.</i>
Lia	<i>Os alunos costumam se dar melhor quando escrevem ou falam sobre si mesmos.</i>	<i>As maiores dificuldades são com as partes da gramática do inglês que são muito diferentes da gramática do português e a tradução literal não faz sentido.</i>	<i>Encontro usos equivalentes no português para dar como exemplo</i>

Fonte: autoria própria, 2025.

Sobre as maiores dificuldades dos estudantes em relação às atividades, os professores relataram que seus alunos enfrentam maiores desafios em atividades que exigem respostas técnicas e específicas, sobretudo as voltadas à gramática.

O professor Tom observa que a fim de atenuar as dificuldades de seus estudantes, ele simplifica sua explicação e também aceita respostas que não estejam completamente corretas ao perceber que o estudante compreendeu a atividade e alcançou o objetivo proposto. Como colocado por Marie-Noëlle Lamy e Hampel (2007), “o efeito das modificações linguísticas — que incluem simplificações, elaborações, verificações de compreensão, pedidos de esclarecimento e reformulações — é aumentar a compreensibilidade da exposição linguística.” (Marie-Noëlle Lamy; Hampel, 2007, p. 21) Nesse sentido, ao buscar sanar as dificuldades dos estudantes, o professor Tom, por meio da “simplificação” do ensino, tem o objetivo de proporcionar uma exposição linguística compreensível.

A professora Lia percebe que as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes estão relacionadas à gramática, em momentos em que a tradução literal do exemplo não faz sentido para o aluno. Quando essas situações ocorrem, Lia relata que recorre a exemplos em português, língua materna do estudante. Nesse sentido, a literatura acadêmica atual tem se distanciado da questão sobre “usar ou não” a língua materna durante as aulas de língua adicional. O foco agora está sobre quando e o quanto ela deve ser usada, como mencionado por Lorenzoni (2024). A autora escreve que

Essa afirmação é feita por Copland e Ni (2018), que abordam o tema citando Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2003; 2012), que acreditam que os professores estão em melhor posição para saber como ministrar suas aulas, tendo como base o conhecimento sobre as crianças, os contextos educativos e sociopolíticos e o que é prático e possível sob essas restrições. Os autores apontam estudos recentes que: i. sugerem que os professores podem usar a língua materna para envolver e motivar os

alunos; ii. explicam que usar a língua materna pode reduzir a ansiedade do aluno; iii. afirmam que o uso da língua materna potencializa o ambiente afetivo propício para a aprendizagem; iv. esclarecem que o uso da língua materna facilita a incorporação das experiências de vida dos alunos e permite uma aprendizagem centrada no aluno. (Lorenzoni, 2024, p. 223)

Deste modo, é possível afirmar que quando os estudantes enfrentam dificuldades em relação a compreensão de conteúdos gramaticais, a professora Lia utiliza a língua portuguesa em aula para auxiliá-los nesse processo, envolvendo e motivando-os, reduzindo a ansiedade e potencializando o ambiente afetivo eficaz para a aprendizagem.

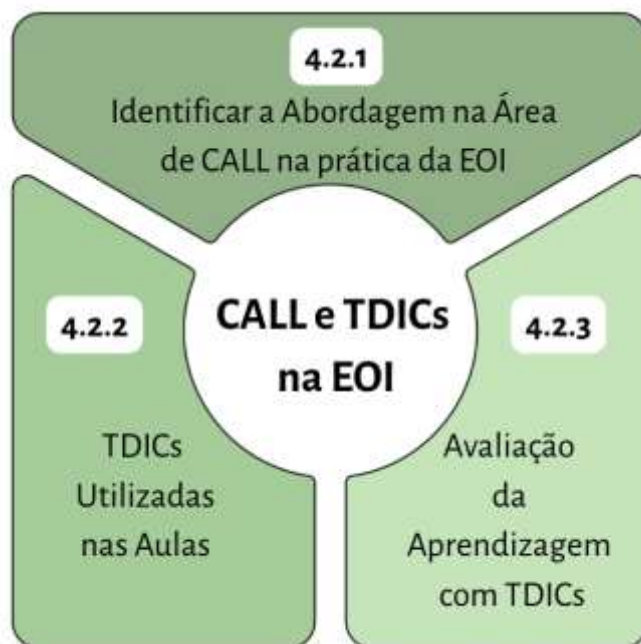
Até o momento, a visão dos estudantes sobre o processo de aprendizagem de inglês foi apresentada e relacionada com as percepções dos professores sobre tal desenvolvimento. A partir dessas colocações, torna-se viável observar e compreender a maneira com que ocorre a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas. Destarte, a próxima seção abordará os aspectos relacionados às TDICs na EOI.

4.2 Uso dos Recursos Tecnológicos

O capítulo 2 deste estudo discorre sobre a área de estudos CALL, as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) e Ensino-aprendizagem de línguas, fornecendo um arcabouço teórico que embasa a prática educacional da EOI. Tal fundamentação teórica constitui o alicerce para a análise e discussão dos dados coletados, referentes à utilização dos recursos tecnológicos para o ensino-aprendizagem de inglês nesse contexto específico: a EOI.

Novamente, partindo da prática para a teoria, os dados coletados orientam a organização desta seção, a qual foi dividida em três temas orientadores da análise, apresentados na figura abaixo:

Figura 37: Temas orientadores da segunda seção da análise de dados



Fonte: autoria própria, 2025

O primeiro tema, relacionado à identificação da abordagem CALL na prática da EOI, tem como objetivo indicar em quais momentos essa abordagem se manifesta nas aulas. O segundo, voltado às TDICs utilizadas nas aulas, busca mapear as tecnologias digitais adotadas nas práticas pedagógicas e compreender como são aplicadas pelo professor, considerando também o engajamento dos alunos nas atividades mediadas por essas tecnologias. O terceiro trata da avaliação da aprendizagem com o uso de TDICs e tem como objetivo compreender como estudantes e professores avaliam o processo de aprendizagem de inglês em ambientes *online*.

Destarte, as subseções a seguir apresentam dados e discussões que visam a responder à segunda pergunta de pesquisa, a qual busca compreender como a Abordagem na Área CALL é aplicada na Escola *Online* de Inglês, considerando o uso das TDICs em aula." Nesta seção, foram empregados sete instrumentos de coleta de dados, conforme descrito na seção 3.2 sobre o estudo de caso. Cada instrumento descrito abaixo está acompanhado de um símbolo que identifica a cor dos quadros onde os dados estão registrados:

1. O primeiro questionário, enviado aos professores da EOI após a apresentação sobre a abordagem na área de CALL (QPG CALL); ●
2. O segundo questionário geral, enviado aos professores da EOI (QPG); ●

3. O primeiro questionário geral, enviado aos estudantes da EOI (QEG);●
4. O questionário enviado para Tom e Lia, professores dos estudantes do nível 3 da EOI, participantes da pesquisa (QP);●
5. O questionário enviado aos estudantes do nível 3, participantes da pesquisa (QE);●
6. Os registros sobre a observação das aulas colocados no diário da pesquisadora;●
7. Os quadros preenchidos pelos estudantes e professores cujas aulas foram observadas.●

4.2.1 Identificar a Abordagem na Área de CALL na prática da EOI

Em 2024, realizou-se uma reunião com a equipe de professores para apresentar a AA CALL e ouvir suas percepções sobre a relação dessa abordagem com a prática de ensino-aprendizagem na escola. Após o encontro, os professores responderam ao questionário QPG CALL. Oito professores participaram do encontro e seis responderam ao primeiro questionário. A ideia inicial era para que todos respondessem durante a reunião, uma vez que havia tempo hábil para isso. No entanto, os profissionais preferiram responder durante a semana, pois queriam pensar mais sobre o assunto e elaborar suas respostas.

Esse encontro foi gravado e registrado, mas, devido a um erro técnico, as falas dos professores ficaram sem áudio, o que impossibilitou a transcrição. A respeito disso, as anotações do diário de campo da pesquisadora evidenciam a preocupação com o ocorrido e sugerem possíveis soluções:

Agendei a reunião com os professores para às 9h00. Combinamos que seria uma reunião de fechamento do semestre, para dar um retorno sobre o mesmo e fazer a apresentação sobre a CALL. Dos 11 professores, 8 participaram da reunião. Iniciei falando sobre o semestre e sobre como a escola estava crescendo. Depois, fiz a apresentação sobre CALL, dando um panorama geral sobre o assunto. Quatro professores fizeram comentários e compartilharam suas ideias sobre a abordagem e como eles enxergavam a prática da EOI. Infelizmente, a gravação de tela captou apenas a minha voz. Enviei também um formulário com 2 perguntas sobre o que conversamos em reunião. A ideia era que eles respondessem na hora, no entanto, percebi que eles prefeririam fazer depois. Um professor até comentou “assim a gente consegue elaborar a ideia melhor”. (Anotação do diário da pesquisadora, junho de 2024)

Os resultados aqui apresentados englobam os dados coletados por meio dos questionários enviados aos professores e estudantes. A apresentação para os professores sobre a AA CALL está disponível no *QRcode* abaixo e também no apêndice L.

Figura 38: *QRcode* para apresentação sobre CALL na EOI



Fonte: autoria própria, 2024

Após a apresentação, os professores puderam compartilhar suas ideias e visões sobre a maneira como as TDICs e a AA CALL estão presentes em suas aulas. Com o intuito de compreender de que forma os profissionais da escola relacionam sua prática à teoria, perguntou-se como eles percebem a AA CALL na prática. As respostas estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 24: Percepção sobre a AA CALL pelos professores da EOI - QPG CALL

Como você percebe a AA CALL na prática da EOI?	
Professor 1	<i>No uso do material online da Cambridge, recursos como áudio, vídeo e atividades interativas.</i>
Professor 2	<i>Já pelo começo por serem aulas online, utilizando o computador/ tecnologia como meio principal de ensino. Não apenas pela plataforma de aula, o Meet, mas também com tudo que inclui, como o Website da Cambridge, Google Docs, etc. A EOI é completamente envolvida com tecnologia, mas sem dispensar a presença e qualidade do ensino de um profissional para um ensino eficaz.</i>
Professor 3	<i>A abordagem CALL (Computer Assisted Language Learning) é vista na prática da EOI ao utilizar de equipamentos tecnológicos como um mediador para o ensino e aprendizado. Na escola, as aulas realizadas virtualmente permitem conectar pessoas interessadas em aprender e professores dispostos a ensinar independente de onde estejam, tornando uma abordagem acessível com o aumento no número de pessoas adquirindo dispositivos. Além disso, o ensino e o aprendizado não se limitam apenas às chamadas de vídeo, mas também com a realização de atividades virtuais fora de sala de aula, um recurso utilizado com o material da escola.</i>
Professor 4	<i>Considerando que a CALL tem como princípio o uso do computador como mediador no contexto de ensino e aprendizagem, a EOI demonstra ter essa abordagem como base para as interações professor-aluno, uma vez que dispõe de recursos tecnológicos que facilitam a dinâmica das aulas, por meio de materiais interativos, jogos, slides e atividades baseadas em gamificação. Além disso, aplicar os pressupostos da CALL é uma ótima iniciativa, pois dessa forma as ações da escola estarão fundamentadas em uma teoria que condiz com as práticas realizadas em aula.</i>
Professor 5	<i>Na EOI nós usamos o computador como meio principal para a interação entre professor e aluno. É uma forma mais flexível de estudar inglês.</i>
Professor 6	<i>Durante as aulas o uso de elementos interativos, como vídeos, áudios, jogos online, quadros interativos, caderno de edição do DOC.</i>

Fonte: autoria própria

A pergunta feita neste primeiro questionário (QPG CALL) foi sobre como os professores percebem a AA CALL na prática da EOI. Uma das professoras comentou que

“já começa por serem aulas *online*, utilizando o computador/ tecnologia como meio principal de ensino. Não apenas pela plataforma de aula, o Meet, mas também com tudo que inclui, como o Website da *Cambridge*, *Google Docs*, etc. A EOI é completamente envolvida com tecnologia, mas sem dispensar a presença e qualidade do ensino de um profissional para um ensino eficaz.” (Prof. 2 da EOI)

É evidente que o Prof. 2 compreende que o computador é uma ferramenta de ensino, que não substitui o papel do professor nesse processo. Tal afirmação coincide com parte da definição do uso de tecnologia no campo de estudos em CALL apresentada por Martins e Moreira (2012, p. 249). Segundo os autores, “as tecnologias são ferramentas que servem aos objetivos dos seus usuários e não têm um conteúdo valorativo próprio.” Assim, quando os professores compreendem que o computador é um meio que possibilita o ensino e a aprendizagem, acredita-se que, nesse sentido, eles vêm utilizando a AA CALL em suas aulas. De maneira semelhante, o Prof. 3 afirma que

“A abordagem CALL (Computer Assisted Language Learning) é vista na prática da EOI ao utilizar equipamentos tecnológicos como um mediador para o ensino e aprendizado. Na escola, as aulas realizadas virtualmente permitem conectar pessoas interessadas em aprender e professores dispostos a ensinar independente de onde estejam, tornando uma abordagem acessível com o aumento no número de pessoas adquirindo dispositivos. Além disso, o ensino e o aprendizado não se limitam apenas às chamadas de vídeo, mas também com a realização de atividades virtuais fora de sala de aula, um recurso utilizado com o material da escola.” (Prof. 3 da EOI)

“Na EOI nós usamos o computador como meio principal para a interação entre professor e aluno. É uma forma mais flexível de estudar inglês.” (Prof. 5 da EOI)

Desta forma, de acordo com os professores que ministram aulas na escola, o uso das TDICs e a AA CALL são percebidas na EOI uma vez que:

- O uso do computador é tido como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;
- Os recursos utilizados não substituem o professor e o estudante;
- Há possibilidade de flexibilização no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

De forma geral, os profissionais apontam que a AA CALL ocorre quando existe o ensino de línguas mediado pelos recursos digitais, colocados por eles como vídeos, áudios, a

ferramenta de videoconferência como o *Google Meet* e quadros interativos. A mesma pergunta foi feita por meio do QPG em 2024, cujas respostas estão elencadas a seguir:

Quadro 25: Percepção sobre a AA CALL pelos professores da EOI (QPG)

Como você percebe a AA CALL no processo de ensino-aprendizagem de inglês na EOI?	
Professor 1	<i>O computador e suas tecnologias são essenciais para as aulas de inglês da EOI. Usamos todo tipo de recurso virtual nas aulas.</i>
Professor 2	<i>No uso de tecnologias e recursos como áudio e vídeo</i>
Professor 3	<i>Percebo que a abordagem CALL facilita a aprendizagem do aluno pois utilizamos recursos online, gera mais flexibilidade e praticidade</i>
Professor 4	<i>Acredito que a EOI já tenha iniciado essa abordagem desde o primeiro dia de existência. A abordagem CALL não apenas é o diferencial da EOI, como principal abordagem.</i>
Professor 5	<i>.</i>
Professor 6	<i>O uso de tecnologia é de suma importância na aprendizagem de inglês atualmente, mas deve ser levado em conta a habilidade e vontade de cada aluno do uso da tecnologia para esse fim. Não são todos que conseguem/quêrem usar seus dispositivos eletrônicos para o estudo de línguas.</i>
Professor 7	<i>É possível perceber a abordagem CALL na EOI com a utilização de um recurso tecnológico como ferramenta mediadora entre o aluno e o professor. Ao utilizarmos o Google Meet e a plataforma da Cambridge One nas aulas, estamos fazendo uso deste recurso para que o ensino e a aprendizagem de línguas aconteçam.</i>
Professor 8	<i>através do uso de material interativo e recursos diversificados.</i>

Novamente, alguns professores (Professores 6 e 7) observam e relatam sobre a relação entre as tecnologias no processo de ensinar uma nova língua, mencionando a interação dos estudantes com essas tecnologias. Tais recursos são mediadores da aprendizagem, como colocado pelo Professor 7.

Nesse sentido, a comunidade discursiva em CALL no Brasil, como destacada por Dos Reis (2022), afirma que “o entendimento de que a aprendizagem se dá pela mediação de diferentes artefatos, pela interação e pela colaboração com outros, por meio de trocas e compartilhamentos.” Segundo a autora, (Dos Reis, 2022, p. 22), as práticas significativas de aprendizagem podem ser fortalecidas “aderindo a novas perspectivas teóricas para entender os fenômenos e sustentar as ações, atividades e as particularidades do uso da linguagem em situações mediadas por tecnologias.”

Assim como exposto na seção 2.2 da fundamentação teórica, o desenvolvimento do ser humano é acompanhado pela evolução de instrumentos que são cada vez mais aprimorados. Conforme tais instrumentos se tornam conhecidos pela sociedade, surge também a necessidade de domínio sobre o novo instrumento. De acordo com Leffa (2006, p. 12), tal situação ocorreu com o advento do livro, no final do século XV, e certamente tem se repetido com a difusão da internet, das videoconferências e das aulas *online*. O computador é, então, uma ferramenta de ensino e aprendizagem. E a seguir, novamente, a pergunta sobre CALL foi feita para Tom e Lia, e as respostas estão inseridas no quadro azul:

Quadro 26: A Abordagem na Área de CALL nas aulas de Tom e Lia (QP)

Utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - recursos tecnológicos		
Pergunta	Como você observa a relação entre CALL e as TDICs em suas aulas <i>online</i> ?	Como você percebe a abordagem na área CALL em suas aulas?
Nome		
Tom	<i>A CALL facilita os processos que consomem tempo nas aulas, assim ajudando o foco nas necessidades particulares do aluno. As TDICs ajudam com a aquisição de informações da parte do professor e do aluno durante a aula, além de facilitar mudanças na aula caso tenha algum imprevisto.</i>	<i>Percebo como os alunos que cresceram com dispositivos tecnológicos têm maior agilidade em utilizar plataformas digitais para a aprendizagem. Enquanto isso, para os alunos mais avançados em idade, é necessário simplificar os processos o máximo possível, procurando utilizar programas que já lhes são conhecidos.</i>
Lia	<i>Os dois caminham juntos para a possibilidade de uma aula de língua estrangeira, principalmente a longa distância, que só é possível graças às tecnologias de comunicação.</i>	<i>O uso de recursos como áudios, vídeos, documentos e chamadas de vídeo são essenciais em todas as aulas.</i>

Fonte: autoria própria, 2025.

Tom e Lia percebem a abordagem na área de CALL como um meio para novas possibilidades, mas observa-se que não há uma distinção definida entre termos CALL e TDICs em suas falas, já que ambos são apenas como meios para utilizar as tecnologias no ensino. O computador, como explicitado na seção 2.3.4, é um meio pelo qual é possível alcançar o aprendizado de uma língua adicional. Tom e Lia reconhecem esse aspecto ao assumirem o computador como uma ferramenta útil para o ensino e a aprendizagem a distância, além de ser um recurso por meio do qual se pode realizar o trabalho de ensinar a aprender uma língua adicional. Segundo Leffa (2006, p. 15) “É na educação, porém, que se reflete mais sobre essa versatilidade, principalmente em termos do papel que o computador deve desempenhar.”

4.2.2 TDICs Utilizadas nas Aulas

Esta seção compreende cinco subdivisões que englobam características, informações e detalhes sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação usadas nas aulas da EOI. O primeiro tópico apresenta a perspectiva dos professores em relação às TDICs, sendo seguido por outro que aborda os recursos tecnológicos utilizados para ensinar e aprender inglês. No terceiro tópico, será apresentada uma análise das respostas relacionadas às TDICs e às habilidades de fala, escuta, leitura e escrita, essenciais para a aprendizagem de idiomas. Na sequência, são apresentados os aplicativos complementares utilizados pelos estudantes e, por fim, o quinto tópico descreve o material didático empregado nas aulas.

4.2.2.1 A perspectiva dos professores em relação às TDICs

Na seção dedicada à fundamentação teórica, abordou-se o fato de o ensino de línguas atual estar diretamente ligado ao uso de tecnologias. Como colocado por Carvalho, Sataka e Rozenfeld, (2023, p.5), o “uso de TDICs no ensino de LE diz respeito às possibilidades que se abrem para o estudante de línguas, a partir do fácil acesso a textos orais ou escritos da L-alvo.” Nesse sentido, as possibilidades de ensino e aprendizagem são vastas para professores e estudantes que usufruem do ambiente digital.

Nesse contexto, uma das perguntas feitas no QPG em 2024 referiu-se à forma como a EOI apoia os professores na integração de tecnologia ao ensino de inglês. As respostas estão apresentadas no quadro abaixo:

Quadro 27: Apoio da EOI para integração da tecnologia no ensino de inglês – QPG

14. De que maneira a EOI apoia os professores na integração da tecnologia no ensino de inglês?	
Professor 1	<i>A EOI oferece a plataforma do Cambridge, que é muito boa e completa para as aulas. O uso do classroom e do notebook também complementa bem as aulas.</i>
Professor 2	<i>Através do suporte sobre como usar o livro didático e o google classroom</i>
Professor 3	<i>Fornecendo material e assistência online</i>
Professor 4	<i>O acesso à plataforma Cambridge One tanto para os alunos quanto para os professores, o Google Class, entre outros recursos são de importante uso durante todo o curso, feedbacks periódicos sobre as práticas em sala de aula, etc.</i>
Professor 5	<i>Com bom material de estudo e a um bom formulário de ensino</i>

Professor 6	<i>Ensinando no começo do ensino com a escola, e respondendo perguntas e dúvidas dos professores.</i>
Professor 7	<i>Proporcionando recursos tecnológicos acessíveis no Teachers' lounge e na própria plataforma da Cambridge. Desta forma, conseguimos ter uma ajuda muito grande para o ensino.</i>
Professor 8	<i>fornecendo o material de Cambridge que é de alta qualidade</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Cinco dos seis professores mencionaram que a EOI incentiva o uso de tecnologias, oferecendo plataformas e recursos para o ensino. Os professores destacaram o uso do material da *Cambridge*, material didático e ferramentas *Google*. O professor 7 fez comentários sobre o *Teacher's Lounge*, que, segundo ele, permite o acesso a recursos tecnológicos. Essa sala de aula para os professores foi descrita na seção 3.8.1.

O professor 2 afirmou que a EOI oferece suporte pedagógico por meio de orientações sobre como utilizar o material didático e as ferramentas *Google*. O professor 6 comentou que a EOI proporciona apoio em relação aos recursos tecnológicos, ao ensinar, no início da atuação profissional, sobre as ferramentas e plataformas utilizadas, e ao responder perguntas e sanar dúvidas. Nesse sentido, é importante ressaltar a fala de Mello (2018, p.66), a qual afirma que “para que se construam novas práticas [de ensino], necessita-se, entre outros fatores, de conhecimento que ofereça subsídios teóricos e metodológicos para que as TDICs sejam utilizadas de forma efetiva e significativa”.

Segundo a autora, o conhecimento do professor deve fundamentar-se em fontes teóricas e metodológicas para garantir a efetividade na utilização das TDICs. Ou seja, o professor precisa conhecer os motivos e a maneira de utilizar os recursos em sala de aula. Para que o conhecimento do professor esteja alinhado às práticas pedagógicas da escola, é necessário que esta informe, instrua e forme os profissionais, para que tais informações, alinhadas à prática, se transformem em conhecimento a fim de enriquecer a prática pedagógica. Logo, as TDICs desempenharão sua função no processo de ensino e aprendizagem.

Sob essa perspectiva, como colocado por Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023, p.6), “os objetivos pedagógicos devem ser analisados com criticidade e os recursos tecnológicos selecionados de forma coerente a eles e ao contexto.” Portanto, os profissionais precisam estabelecer os objetivos das aulas, articulando-os aos recursos tecnológicos empregados, de modo que esses objetivos sejam efetivamente alcançados.

A esse respeito, foi perguntado aos mesmos profissionais, em outro momento (QPG CALL), sobre forma como eles caracterizam o uso das tecnologias no ensino de língua inglesa na EOI. As respostas estão elencadas a seguir:

Quadro 28: Caracterização do uso de tecnologias no ensino de inglês na EOI - QPG CALL

De que maneira você caracteriza o uso de tecnologias no ensino de inglês na EOI?	
Professor 1	<i>Como somos uma escola online, o uso da tecnologia é imprescindível.</i>
Professor 2	<i>indispensável, muito bem utilizada.</i>
Professor 3	<i>As tecnologias são utilizadas como mediador das aulas, de forma a conectar o aluno e o professor, permitindo uma comunicação efetiva por voz, vídeo e mensagem. O próprio material da Cambridge - utilizado pela escola - possui recursos digitais que permitem o aprendizado e o ensino fora da chamada, como as atividades do "Practice Extra," por exemplo. Além do próprio material da escola, o ensino virtual permite que os professores da EOI explorem outros recursos disponíveis na internet como jogos no Wordwall, flashcards virtuais no Quizlet e quadro branco no Google Jamboard por exemplo, tornando o ensino ainda mais pessoal e efetivo para cada aluno.</i>
Professor 4	<i>Os recursos tecnológicos utilizados na EOI são completos e práticos. Além das atividades do livro, o material da Cambridge supre as necessidades dos alunos de forma satisfatória, no que diz respeito ao uso de recursos digitais presentes em atividades, vídeos e dinâmicas em aula e fora de aula. Os professores também têm liberdade e autonomia para explorar outras ferramentas disponíveis na internet, a fim de complementar o ensino com tarefas que atendam as demandas dos alunos.</i>
Professor 5	<i>As tecnologias são essenciais para dar aula, e na EOI nós usamos o computador e a internet com todos os seus recursos, como a câmera, a apresentação do livro, áudios e vídeos. Assim podemos dar aulas dinâmicas e com uma variedade de materiais.</i>
Professor 6	<i>Na EOI usamos de forma ampla elementos que facilitam a interação e personalização das aulas tornando assim mais interessantes.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

A resposta do professor 1 indica que o uso da tecnologia é imprescindível, já que “somos [fazem parte] de uma escola *online*”. O professor 2 ressalta que a tecnologia é indispensável e muito bem utilizada. As observações dos professores 3, 4, 5 e 6 sugerem que a tecnologia é o meio pelo qual ocorrem interação, mediação, dinamismo, personalização e interesse. A professora 3 respondeu que:

“As tecnologias são utilizadas como mediador das aulas, de forma a conectar o aluno e o professor, permitindo uma comunicação efetiva por voz, vídeo e mensagem. O próprio material da *Cambridge* - utilizado pela escola - possui recursos digitais que permitem o aprendizado e o ensino fora da chamada, como as atividades do "*Practice Extra*", por exemplo. Além do próprio material da escola, o ensino virtual permite que os professores da EOI explorem outros recursos disponíveis na internet como jogos no Wordwall, flashcards virtuais no Quizlet e quadro branco no *Google Jamboard* por

exemplo, tornando o ensino ainda mais pessoal e efetivo para cada aluno.” (Profa. 3 da EOI)

É possível perceber que a professora, cuja fala foi apresentada acima, compreender que o uso do computador e da tecnologia permitem o processo de ensino-aprendizagem e não tem um fim em si mesmo. A professora afirma que ao utilizar outras ferramentas digitais, suas aulas passam a ser mais personalizadas, gerando melhores resultados. Tal afirmação é respaldada pela colocação de Rabello (2021), quando a autora assevera que “o professor deve conhecer essas tecnologias e suas possibilidades para promover processos de ensino aprendizagem mais significativos e relevantes, estimulando a autonomia dos estudantes, bem como a interação e a colaboração entre eles, seja na educação presencial, híbrida ou totalmente *online*. (Rabello, 2021, página 74).

Os professores 4 e 6, ao caracterizarem o uso de tecnologias no ensino de inglês na escola, relataram que

“Os recursos tecnológicos utilizados na EOI são completos e práticos. Além das atividades do livro, o material da *Cambridge* supre as necessidades dos alunos de forma satisfatória, no que diz respeito ao uso de recursos digitais presentes em atividades, vídeos e dinâmicas em aula e fora de aula. Os professores também têm liberdade e autonomia para explorar outras ferramentas disponíveis na internet, a fim de complementar o ensino com tarefas que atendam às demandas dos alunos.” (Prof. 4 da EOI)

“Na EOI usamos de forma ampla elementos que facilitam a interação e personalização das aulas tornando assim mais interessantes.” (Prof. 6 EOI)

Ainda sobre os recursos digitais, Rabello afirma que eles “podem contribuir para a criação de um ambiente rico em interação e colaboração, permitindo a aprendizagem significativa da L2 mediada por tecnologias” (Rabello, 2021, página 75). Nas falas dos professores da EOI, a tecnologia foi considerada como mediadora das aulas, visto que conecta o professor, aluno e aprendizado, levando em conta as possibilidades de ferramentas que podem ser exploradas durante as aulas. Tal consideração é respaldada por outra colocação de Rabello (2021), quando a autora escreve sobre as possibilidades pedagógicas e recursos digitais utilizados para o ensino de língua inglesa no contexto do ensino remoto:

Considerando a grande gama de recursos digitais e materiais disponíveis na web, o professor de línguas não precisa criar todos os materiais para suas aulas, podendo fazer a curadoria de conteúdo *online*, fazendo a seleção, adequação e compartilhamento desses conteúdos de acordo com as necessidades dos estudantes. O professor também não precisa ficar preso a um único recurso digital, mas pode e deve fazer uso de uma gama de recursos digitais para a construção de atividades que envolvam a aprendizagem colaborativa, pautada na conversação e interatividade entre os participantes e na construção de atividades autorais. (Rabello, 2021, página 75)

Rabello (2021) salienta que os profissionais não precisam se limitar a um único recurso digital, mas sim elaborar as atividades com base em uma variedade de recursos. Nesse sentido, além do uso dos recursos digitais de forma efetiva, é relevante abordar os aspectos formativos que os profissionais precisam desenvolver para as aulas em CALL.

Quadro 29: De que maneira Tom e Lia utilizam os recursos tecnológicos para ensinar – QP

Utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - recursos tecnológicos	
Pergunta	De que forma você utiliza os recursos tecnológicos disponíveis para ensinar?
Nome	
Tom	<i>Prefiro usar recursos que exigem interação do aluno, que não permitem que se distraia ou perca a atenção. Evitando vídeos longos, ou pausando-as com certa frequência para assegurar a compreensão do aluno e pedir-lhe sua opinião, podem evitar a fadiga.</i>
Lia	<i>Utilizo para compartilhar o livro com o aluno durante a reunião, de forma que possamos ver juntos a atividade. Faço anotações na tela para conseguirmos nos comunicar melhor. Coloco vídeos e áudios do livro para o aluno.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

O professor Tom relata que prefere usar recursos que promovam a interação com o estudante, evitando aqueles que possam causar fadiga. Essa citação é interessante, pois demonstra a sensibilidade do professor em relação ao bem estar de seu aluno. Dessa forma, percebe-se o apoio do profissional e sua preocupação com o efetivo processo de aprendizagem do estudante. Sob esse viés, Silva (2018) afirma que:

A solução de problemas como ansiedade, baixa autoestima, perfeccionismo excessivo, resistência a novos padrões de aprendizagem, incluindo-se o uso de tecnologias, traumas causados por experiências prévias negativas, apenas para citar alguns, deve contar com o apoio de profissionais de diversas áreas, como a psicologia, a psicopedagogia, a medicina, entre outras. (Silva, 2018, p. 9)

Lia menciona que utiliza os recursos tecnológicos e, ainda que de forma indireta, destaca o aspecto da interação, ao afirmar que compartilha a tela com o livro “para conseguir se comunicar melhor”. Ela busca, portanto, viabilizar o entendimento do aluno por meio de recursos visuais. Ao apontar seu interesse em se aproximar do estudante e facilitar o processo de aprendizagem, Lia interage com o aprendiz. Silva (2018, p. 17) afirma que o “professor deve interagir com o aprendiz, sem pretender ser o detentor de todo o conhecimento.”

Seguindo a ideia de descrever as perspectivas dos profissionais em relação às TDICs, como descrito na seção 2.3.5.4, o texto Tecnologia Digital e Ensino: Breve Histórico e Seis Elementos Para a Ação, de Ana Elisa Ribeiro (2016), resgata parte da história do uso das tecnologias digitais em sala de aula e destaca seis elementos que os professores precisam ter para usar as TDICs: vontade de aprender, usar, relacionar, experimentar, avaliar e realizar a gestão do tempo de trabalho. Os próximos parágrafos apresentarão os resultados e uma análise comparativa entre as colocações dos profissionais Tom e Lia, da EOI, e os recursos mencionados por Ribeiro (2016) sobre os elementos envolvidos na ação de ensinar por meio de TDICs.

Ainda sobre a perspectiva dos professores em relação ao uso das tecnologias, perguntou-se a Tom e Lia sobre o papel das TDICs na aprendizagem de inglês e a percepção deles sobre o uso dessas tecnologias no curso. As respostas estão apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 30: Utilização das TDICs: função e uso – QP

Utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - recursos tecnológicos		
Pergunta	Qual o papel das TDICs na aprendizagem de inglês em um curso online?	Qual a sua percepção sobre o uso de tecnologias no curso?
Nome		
Tom	<i>O papel principal de uma aprendizagem eficaz de inglês é a conexão humana, as TDICs conseguem facilitar essa conexão à distância. Num mundo em que as TDICs impactam a todos, elas não devem ser ignoradas na sala de aula, principalmente online. Utilizados bem, vídeos, áudios, programas, entre muito mais, podem oferecer grande auxílio em manter uma aula sedentária em uma interação dinâmica.</i>	<i>Quanto mais interativo as tecnologias, melhor a atenção dos alunos.</i>
Lia	<i>Possibilitar o contato com o aluno e oferecer recursos educativos.</i>	<i>O uso de tecnologias é imprescindível, muitos recursos são necessários para que uma aula de inglês possa acontecer.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Tom destaca que a conexão humana é o principal fator para a aprendizagem eficaz de língua inglesa, tendo em vista que as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação possibilitam a conexão a distância. O professor afirma que as TDICs não podem ser ignoradas e, quando bem usadas, favorecem a interação dinâmica nas aulas. Lia considera que a função das TDICs nas aulas é a de possibilitar o contato com o aluno e oferecer recursos educativos. Sua percepção em relação ao uso das tecnologias no curso é a de que esta é imprescindível, já

que muitos recursos são necessários para que ocorra uma aula. Essas colocações remetem ao elemento ‘usar’, apontado por Rabello (2016, p. 101), visto que é pertinente “conhecer o funcionamento de um equipamento ou aplicativo para, então, conseguir pensá-lo ou repensá-lo para a finalidade de uma aula.”

Nesse sentido, relacionam-se às falas dos professores ao elemento de experimentar, visto que é “fundamental que se possa experimentar o ensino.” (Ribeiro, 2016, p. 103). Tom diz que “utilizados bem, vídeos, áudios, programas, entre muito mais, podem oferecer grande auxílio.” Lia comenta sobre “oferecer recursos educativos.” Além disso, outro elemento identificado nas falas é o experimentar, uma vez que os profissionais envolvidos na prática de CALL necessitam conhecer, aprender e experimentar novas práticas e recursos. Como destaca Ana Elisa Ribeiro: “o tempo de experimentar dispositivos, modos de fazer, considerando-se os tempos de ajuste e aperfeiçoamento, é essencial para um professor que atua sobre suas atividades, edita, interfere e assume, verdadeiramente, a responsabilidade sobre seu fazer.” (Ribeiro, 2016, p. 103)

Relacionar-se e ter vontade de aprender são outros elementos destacados por Ribeiro (2016) para a ação pedagógica, que compõem a abordagem de ensinar, conforme descrito na seção 2.3.5.4 deste estudo. Tom e Lia responderam à questão sobre a maneira como a interação auxilia no processo de aprendizagem do estudante. As respostas estão expostas no quadro a seguir:

Quadro 31: A interação na aprendizagem de acordo com Tom e Lia – QP

Avaliação	
Pergunta	Como a interação durante a aula ajuda na aprendizagem do inglês?
Nome	
Tom	<i>A interação faz toda a diferença. Ela possibilita uma aprendizagem profunda e mais permanente.</i>
Lia	<i>A interação permite uma conexão com o aluno, o que me permite adaptar melhor as atividades para as suas necessidades e dificuldades individuais.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Tom observa que a interação possibilita uma aprendizagem profunda e mais permanente. Nesse sentido, é relevante relembrar o aspecto da interação, descrito na seção 2.3.5.2 sobre os fatores sociais no processo de aprendizagem, a qual “permite que os aprendizes negociem o

significado, ou seja, que tentem tornar o significado compreensível.” (Marie-Noëlle Lamy e Hampel, 2007, p. 21). A interação, portanto, favorece a compreensão do significado daquilo que é estudado.

Lia relata que a interação gera uma conexão com o estudante, permitindo que as atividades sejam adaptadas às necessidades e dificuldades individuais de cada um. Por meio da conexão, conhece-se o estudante, suas aspirações, necessidades e desafios. Basta ao professor um olhar atento para adaptar sua dinâmica e planejamento visando à aprendizagem real e eficaz do estudante, partindo de seus interesses e contextos. Esse aspecto pode ser associado ao elemento relacionado à vontade de aprender por parte do professor, pois, para adaptar atividades e buscar recursos que atendam às necessidades dos estudantes, é necessário que o profissional esteja em constante processo de aprendizagem. Segundo Ribeiro (2016), o professor precisa ter a vontade de aprender os usos e as práticas que as tecnologias digitais requerem. Após aprender a utilizar as TDICs, ocorre “o movimento seguinte, que é o de autoria, o de criação, na adaptação de um uso para outro, de uma finalidade para outra.” (Ribeiro, 2016, p. 100). Nesse sentido, o professor dominará os recursos e os utilizará em favor do ensino-aprendizagem.

O próximo quadro exibe as respostas dos estudantes de nível 3 em relação ao impacto da interação na aprendizagem de inglês.

Quadro 32: A influência da interação na aprendizagem de inglês

Avaliação	
Pergunta	Como a interação durante a aula ajuda na aprendizagem do inglês?
Nome	
Mel	<i>Ajuda muito. O contato com o professor e até com outra aluna, ajudam a desenvolver melhor o inglês</i>
Mônica	<i>Posso testar, conversar sem “sentir vergonha” e me esforçar para me comunicar.</i>
Gal	<i>Ajuda a perder o receio de conversar sem ser julgado por errar, o professor incentiva o diálogo justamente para auxiliar nessa correção.</i>
Vitor	<i>Vejo por parte da professora, no meu caso, ela é muito aberta a conversar sobre vários assuntos, sempre em inglês, estimulando o hábito da fala inglês. Se prender somente ao livro não julgo saudável.</i>
Thay	<i>Eu consigo me soltar completamente na aula e sinto que isso me ajuda no dia a dia por aqui. Fica muito mais fácil de me comunicar e compreender.</i>

Tita	<i>Ajuda no quesito que qualquer dúvida surgida o professor está disponível imediatamente para saná-las.</i>
-------------	--

Fonte: autoria própria, 2025

Os seis estudantes relataram que a interação com o professor e com os colegas, no caso de Mel e Mônica, facilita, ajuda, estimula e proporciona aprendizagem em língua inglesa.

Seguindo a ideia dos elementos relacionados à prática do profissional, o QP enviado a Tom e Lia continha uma pergunta sobre os tipos de atividades pelas quais os estudantes demonstram mais interesse durante as aulas na EOI. As respostas seguem abaixo:

Quadro 33: As atividades que os alunos mais apreciam nas aulas - QE

Ensino-aprendizagem	
Pergunta	Qual tipo de atividade você mais gosta nas aulas?
Nome	
Mel	<i>As práticas e os slides com explicações</i>
Mônica	<i>Dos jogos extras; das atividades de criatividade (como ter que planejar uma loja, avaliar restaurantes...); responder perguntas criativas em inglês; escrever sobre minha vida.</i>
Gal	<i>A prática de exercícios que resultam em diálogos mais aprofundados, troca de conceitos e opiniões entre professor e aluno.</i>
Vitor	<i>Writing, quando escrevo textos no classroom, consigo colocar calmamente as palavras que preciso para conseguir formar um bom texto.</i>
Thay	<i>Os exercícios de leitura e a conversação.</i>
Tita	<i>Leitura dos texto</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Com base nisso, observa-se nas respostas dos estudantes a presença do recurso “relacionar” utilizado pelos seus professores, já que ele está associado à capacidade de o docente “conseguir relacionar os objetivos de sua aula ou certo conteúdo a algum novo modo de ensinar que empregue tecnologias digitais.” (Ribeiro, 2016, p. 102). Tal elemento encontra-se nas falas “slides com explicações”, “jogos extras”, “atividades de criatividade”, visto que os objetivos de sua aula empregam as tecnologias digitais.

A mesma pergunta foi feita para Tom e Lia, que responderam:

Quadro 34: As atividades que os alunos mais apreciam nas aulas, por Tom e Lia – QP

Ensino-aprendizagem	
Pergunta	Que tipo de tarefa/atividade os alunos gostam na aula?
Nome	
Tom	<i>As respostas abertas normalmente são as melhores recebidas.</i>
Lia	<i>Quando o novo aprendizado é adaptado de forma que eles possam usar em seu próprio contexto.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Segundo Tom, seus estudantes gostam de atividades que permitam respostas abertas. Mônica, aluna de Tom, mencionou, no Quadro 33 que gosta de “responder perguntas criativas em inglês, escrever sobre minha vida”. Gal diz que prefere a “prática de exercícios que resultam em diálogos mais aprofundados, troca de conceitos e opiniões entre professor e aluno.” Thay gosta da conversação. Com isso, é possível perceber que Tom identificou os gostos de seus estudantes, os quais expuseram suas respostas de forma individual e sigilosa. Esse fato também apresenta o elemento de ‘relacionar’ (Ribeiro, 2016) já que Lia também menciona a adaptação de atividades para contexto de uso favoráveis e reais dos estudantes, como descrito no Quadro 35:

Quadro 35: Descrição da abordagem de ensino, por Tom e Lia – QP

Ensino-aprendizagem	
Pergunta	Como você descreve sua abordagem de ensino na EOI?
Nome	
Tom	<i>A escola vê os professores como indivíduos, e isso dá um incentivo para seus professores fazerem o mesmo com seus alunos. A EOI busca manter um equilíbrio entre o sistema pessoal de um ensino particular e as normas de uma escola de alto padrão.</i>
Lia	<i>Eu sigo a organização do material didático, prestando atenção às necessidades individuais do aluno, adaptando ou explicando de outra forma o assunto quando necessário.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Ao solicitar que o professor descrevesse sua prática pedagógica, além de obter uma resposta descritiva sobre essa atuação, buscou-se promover um momento de autoavaliação e de reflexão sobre sua própria abordagem de ensino. Esse também é um elemento que impulsiona

a ação do professor em sala de aula, já que, ao avaliar os efeitos de sua prática, ele pode refletir “isto me serviu bem” ou “pronto, é isto”. Se não for, não cabe desistir. É avaliar a experiência para ajustá-la, desistir ou avançar em outra proposta.” (Ribeiro, 2016, p. 104)

O último elemento colocado por Ribeiro (2016) diz respeito à gestão do tempo de trabalho. Não se perguntou aos profissionais sobre como eles administram o seu tempo e organizam o trabalho e a vida pessoal, visto que ambos trabalham remotamente. Ana Elisa Ribeiro destaca que professores que atuam em plataformas virtuais precisam ter consciência de que realizar atendimentos e responder a alunos por meio do celular também é trabalho. Segundo a autora, “as tecnologias podem ajudar, e não prejudicar o processo de ensino e aprendizagem.” (Ribeiro, 2016, p. 106). Nesse sentido, ao equilibrar o uso do tempo para trabalho e descanso, no que tange ao processo de formação profissional e continuada, o professor necessita “ter tempo para experimentar, pilotar e aperfeiçoar.” (Ribeiro, 2016, p. 103)

Os seis elementos para a ação foram relacionados às práticas e às respostas dos profissionais Tom e Lia, e em determinado momento, foi feita uma comparação com as respostas de seus estudantes. Nessa subseção, foi apresentada a análise dos dados coletados e relacionados ao contexto de atuação digital real de professores que ensinam a língua inglesa por meio das TDICs, visando, assim, apresentar as suas perspectivas envolvidas no processo de ensino na área de estudos CALL. A seção a seguir apresentará os recursos tecnológicos utilizados na EOI.

4.2.2.2 Os recursos tecnológicos utilizados para ensinar e aprender Inglês

Levy e Hubbard (2005, p. 4), afirmam que “a tecnologia sempre desempenhou um papel fundamental e indissociável no desenvolvimento das línguas e na forma como elas são ensinadas e aprendidas.” A influência da tecnologia no ensino de línguas sempre foi grande, como apresentado no Quadro 1, na seção 2.2, sobre as Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e suas Tecnologias no decorrer do tempo. Ao estudar sobre o campo CALL, destacam-se as TDICs, mas não se apaga o uso de outras tecnologias que influenciam o processo de ensinar e aprender uma nova língua.

Muitos são os recursos digitais disponíveis para o ensino de línguas *online*, como apresentados na seção 2.3.4. Eles podem ser acessados tanto pelos professores, como pelos

estudantes. Alguns são gratuitos e outros são pagos. A realidade é que a internet fornece uma variedade de opções de recursos digitais que auxiliam no desenvolvimento linguístico. Perguntou-se aos professores, por meio do QPG, quais eram os principais recursos tecnológicos utilizados em suas aulas. As respostas estão explicitadas a seguir:

Quadro 36: principais recursos tecnológicos utilizados em aula – QPG

6. Quais são os principais recursos tecnológicos que você utiliza em suas aulas <i>online</i> na EOI?	
Professor 1	<i>Google Meet, apresentação do Cambridge e notebook do aluno.</i>
Professor 2	<i>Laptop, webcam externa, áudios e vídeos.</i>
Professor 3	<i>Computador, internet</i>
Professor 4	<i>Além da plataforma Cambridge One, outros sites também são de boa ajuda, o próprio aparelho celular do aluno.</i>
Professor 5	<i>Material da Cambridge</i>
Professor 6	<i>O plataforma Cambridge One, e o Notebook do aluno (Google Docs)</i>
Professor 7	<i>Google Meet, Google Docs, Google Jamboard, Canva, Quizlet, Wordwall, Deepl e recursos do Cambridge One</i>
Professor 8	<i>Plataforma de Videoconferência (Meet), quadro interativo, Canva, recursos de multimídia, jogos educativos da plataforma Cambridge, Google Docs para registro de conteúdo.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

O recurso mais recorrente nas respostas dos professores foi a plataforma educacional *Cambridge One*, a qual disponibiliza o material didático digital e outros recursos, como apresentado na seção 3.5. A *Cambridge One* apareceu em seis respostas. O segundo recurso mais utilizado foi o *Google Meet*, a plataforma de videoconferência utilizada nas aulas, explicitado na seção 3.7. Esse recurso foi mencionado três vezes pelos profissionais. As ferramentas de criação e edição de conteúdo como *Google Docs*, *Google Jamboard*, *Canva*, *Quizlet*, *Wordwall* também foram mencionadas. Recursos multimídias e outros equipamentos foram citados, como internet, celulares, *notebooks (laptops)* e computadores.

A fala do professor 4 “o próprio aparelho celular do aluno” transmite a idéia de que talvez, utilizar o celular possa ser algo inusitado, no entanto, Carvalho, Sataka e Rozenfeld (2023) afirmam que

O acesso às tecnologias móveis é, notavelmente, uma realidade que transformou a maneira como as tecnologias são tratadas. De acordo com Rojo (2013), os notebooks e celulares vêm sendo percebidos, cada vez mais, como máquinas de produção colaborativa, ao invés de meras máquinas de reprodução. (Carvalho, Sataka e Rozenfeld, 2023, p. 3)

Os recursos mencionados pelos professores são, então, ferramentas de produção colaborativa por meio das quais ocorre o ensino-aprendizagem de língua inglesa na EOI. Sob essa perspectiva, perguntou-se aos estudantes qual recurso tecnológico contribui para a aprendizagem de inglês e quais recursos eles utilizam na hora de estudar inglês. Não foi especificado se eram recursos digitais ou não. As respostas estão no Quadro 37 a seguir:

Quadro 37: Utilização dos Recursos Tecnológicos -QE

Utilização dos Recursos Tecnológicos		
Pergunta	Qual recurso tecnológico contribui na sua aprendizagem do inglês?	Qual recurso você mais utiliza na hora de estudar inglês?
Nome		
Mel	<i>Tablet para as aulas, pesquisas em alguns momentos e música e filme/série em inglês e com legenda</i>	<i>Caderno e caneta</i>
Mônica	<i>Os aparelhos e aplicativos, sejam de organização (como o classroom) ou para a vídeo aula. E também, o site com conteúdos extras da Cambridge.</i>	<i>Meu notebook.</i>
Gal	<i>Celular, com consumo de conteúdos (livros e redes sociais) em inglês, computador para realizar as aulas e atividades, e televisão com filmes e séries em inglês.</i>	<i>Computador e material didático.</i>
Vitor	<i>Vídeos que fazem parte do meu cotidiano, com assuntos referentes à agricultura.</i>	<i>Vídeos e textos (quando preciso ler um artigo em inglês por causa do trabalho)</i>
Thay	<i>Ler livros em inglês, ouvir podcasts e assistir a filmes em inglês.</i>	<i>No momento eu tenho tentado ler mais e ouvir coisas sem legendas para me forçar a entender.</i>
Tita	<i>Plataforma, livro online, músicas, séries somente em inglês.</i>	<i>Livro físico e plataforma.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Sobre os recursos que contribuem para a aprendizagem de inglês, os estudantes responderam que filmes, séries e vídeos são os que mais contribuem para seu desenvolvimento na língua inglesa, aparecendo cinco vezes nas respostas. Ouvir músicas em inglês e ler livros

também foram citados duas vezes. Todos os outros recursos foram mencionados apenas uma vez, como uso de aplicativos, computadores e *tablets*.

Os recursos usados pelos estudantes para estudar a língua são caderno, caneta, computador, material didático, vídeos, textos e plataforma. Mel e Mônica mencionaram o caderno. Gal e Tita declararam que usam o material didático. É interessante observar que alguns estudantes recorrem também a tecnologias não-digitais para apoiar seu desenvolvimento de aprendizagem de inglês *online*. Tal fato relaciona-se com a colocação apresentada no documento oficial das Diretrizes Curriculares Nacionais, o qual afirma que

As tecnologias da informação e comunicação constituem uma parte de um contínuo desenvolvimento de tecnologias, a começar pelo giz e os livros, todos podendo apoiar e enriquecer as aprendizagens. Como qualquer ferramenta, devem ser adaptadas para servir a fins educacionais e como tecnologia assistiva; desenvolvidas de forma a possibilitar que a interatividade virtual se desenvolva de modo mais intenso, inclusive na produção de linguagens. (BRASIL, DCNEB, 2013, p. 25)

Nesse contexto, as TDICs são uma continuação do desenvolvimento de tecnologias, sendo o giz e os livros as tecnologias originárias na educação. O excerto acima afirma que todas as tecnologias devem ser adaptadas para servir a fins educacionais para que a interatividade virtual se desenvolva de modo intenso, assim, utilizar caderno, caneta, livro físico não desfavorece o avanço da aprendizagem no ambiente *online*, mas sim colabora com ele.

Como colocado por Onodera (2020, p. 35) “o grande desafio nos dias de hoje não é transpor práticas da sala de aula presencial para o ambiente virtual, mas sim, trabalhar com tarefas digitais em ambientes virtuais para promover a aprendizagem da língua inglesa e a devida integração dos recursos tecnológicos digitais.” Sob essa perspectiva, compreende-se a diferença na origem das atividades. Durante a pandemia, as práticas da sala de aula presencial foram adaptadas para o ambiente *online*: ainda se usava o caderno físico para o desenvolvimento das atividades, e os *slides* usados nas aulas presenciais eram facilmente apresentados nas aulas virtuais. No entanto, não era possível reproduzir as mesmas dinâmicas realizadas no ambiente presencial. Onodera (2020) afirma que o grande desafio é ensinar e aprender por meio de tarefas digitais em ambientes virtuais, ou seja, utilizar recursos digitais no ambiente *online* para que ocorra o ensino-aprendizagem de línguas.

Apesar de ser um grande desafio, é possível combinar os recursos utilizados, levando em consideração que recursos tecnológicos não digitais também colaboram com a

aprendizagem do estudante. Essa afirmação é validada no Quadro 37 exposto anteriormente, quando os estudantes respondem quais recursos eles utilizam na hora de estudar inglês.

Perguntou-se aos 6 estudantes do nível 3 como eles avaliam os recursos tecnológicos utilizados nas aulas da EOI, as respostas estão no seguinte gráfico:

Gráfico 3: Como os estudantes avaliam os recursos tecnológicos utilizados nas aulas da EOI - QE



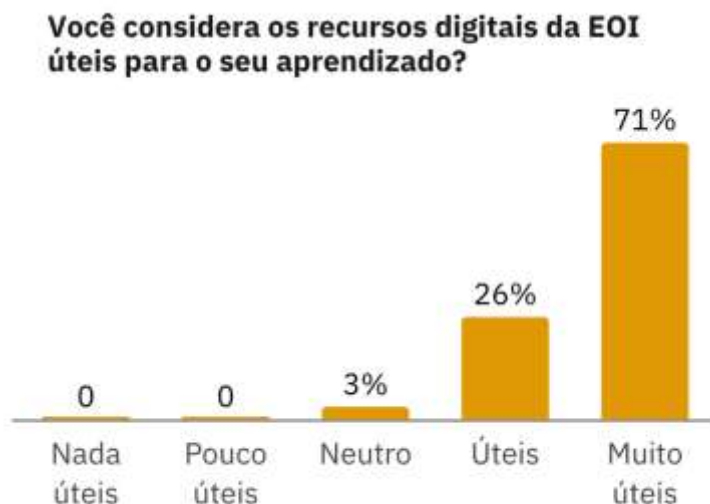
Fonte: autoria própria, 2025

Mônica, Gal e Vitor acreditam que os recursos são suficientes para a aprendizagem. Mel, Thay e Tita consideram que os recursos são excelentes e adequados para a aprendizagem. Os estudantes do nível 3 afirmam, assim, não precisar recorrer a outros recursos para aprender inglês.

Partindo das respostas de um grupo menor de alunos (que responderam ao QE), para o Questionário Estudante Geral (QEG), foi perguntado se os recursos digitais utilizados na EOI são considerados úteis para o aprendizado. As respostas seguem a escala de likert⁴⁵, variando de ‘nada úteis’ para ‘muito úteis’ e estão apresentadas no seguinte gráfico:

⁴⁵ A Escala de Likert uma escala de resposta ordinal, geralmente com 5 ou 7 pontos, que permite ao respondente indicar graus de concordância, discordância ou frequência sobre determinada afirmação. Ela foi desenvolvida por Rensis Likert em 1932 e é amplamente usada em questionários. (Likert, 1932)

Gráfico 4: Recursos Digitais da EOI que são úteis para o aprendizado – QEG



Fonte: autoria própria, 2025

Observa-se que 71% dos estudantes que responderam ao QE consideram os recursos digitais muito úteis para o aprendizado. 26% consideram os recursos úteis e 3% são neutros em relação à pergunta. Para obter informações adicionais acerca dos recursos efetivamente utilizados em aula, foi realizada, por meio do QEG, uma consulta aos estudantes sobre quais ferramentas eles utilizam durante as aulas.

A pergunta supracitada foi uma questão de múltipla escolha, com as opções *Google Classroom*, *Caderno Online*, *Digital Workbook* e *Outros Recursos*, das quais todas poderiam ser selecionadas, ou apenas uma, de acordo com a realidade do aluno. A seguir encontram-se doze pequenos gráficos que exemplificam a porcentagem de estudantes que utilizam os mesmos recursos ao estudar a língua inglesa na EOI.

Gráfico 5: Porcentagem de estudantes que utilizam os mesmos recursos digitais – QEG



Fonte: autoria própria, 2025

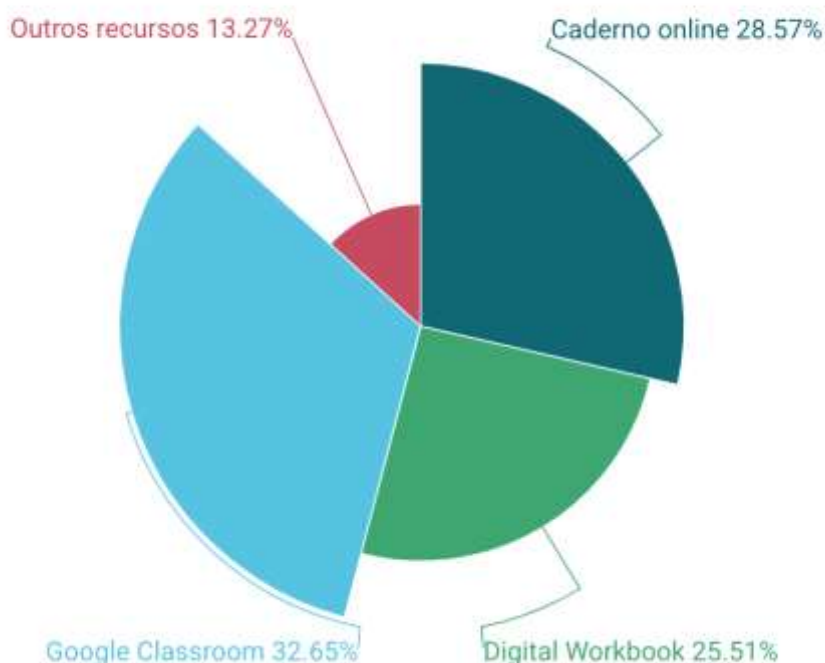
No primeiro gráfico da esquerda para a direita, por exemplo, 15.8% dos estudantes que participaram da pesquisa utilizam os mesmos recursos, sendo eles o caderno *online*, o *Digital Workbook*, o *Google Classroom* e outros recursos. Já no segundo gráfico, 29% dos estudantes utilizam apenas o caderno *online*, o *Digital Workbook* e o *Google Classroom*. Essa forma de

analisar os resultados gerou doze gráficos, que caracterizam os doze agrupamentos de recursos selecionados pelos estudantes para estudar a língua inglesa, apresentados acima.

Também foi realizada a contagem da recorrência com que cada recurso foi selecionado, independente do agrupamento exposto acima, resultando assim em um gráfico que quantifica quais recursos são mais utilizados pelos estudantes ao estudar inglês na EOI em termos percentuais, como demonstrado a seguir:

Gráfico 6: Recursos digitais da EOI utilizados pelos estudantes - QEG

Quais recursos digitais da EOI você utiliza?



Fonte: autoria própria, 2025

Dessa maneira, entende-se que o recurso mais utilizado pelos estudantes é o *Google Classroom*, com 32.65% das respostas. A segunda ferramenta mais usada é o *caderno online*, com 28.57% das respostas, seguida do *Digital Workbook*, com a porcentagem de escolha de 25.51%. A opção ‘outros recursos’ foi a menos selecionada para aprender inglês na EOI, com apenas 13.27% das escolhas.

Um estudo publicado por Gomes Junior, Silva e Paiva em 2022 apresentou resultados de uma pesquisa desenvolvida nos anos de 2018 e 2019 pelos autores, sobre recursos digitais e aplicativos móveis utilizados para ensinar ou aprender inglês. O estudo baseia-se no envio de

um formulário *Google* criado por um dos autores e “divulgado nas redes sociais e em eventos acadêmicos pelos pesquisadores e seus seguidores nas redes sociais” (Gomes Junior, Silva e Paiva, 2022, p.2). O formulário continha 6 questões, sendo as quatro primeiras para traçar o perfil dos participantes e duas outras questões abertas, as quais “buscavam (1) investigar se havia outros recursos digitais utilizados pelos participantes e (2) identificar quais eram os aplicativos móveis mais usados para aprender ou ensinar inglês.” (Gomes Junior, Silva e Paiva, 2022, p.3).

Utilizar-se-ão os dados coletados primeiro, no ano de 2018. Nesse ano, os pesquisadores obtiveram 210 respostas, das quais 134 eram de professores (104 da educação básica e 30 do ensino superior) e 66 estudantes. As respostas continham 15 recursos citados. Abaixo estão listados os cinco primeiros, os quais podem servir como validação para os dados coletados neste estudo:

Tabela 6: Recursos mais usados por estudante e professores na pesquisa de Gomes Junior, Silva e Paiva publicada em 2022

Tabela 1 Recursos mais citados em 2018.

Recursos	Estudantes	Professores	Total
Duolingo	23	29	52
Dicionários on-line	11	17	28
Produtos Google	6	16	22
YouTube	4	12	16
Kahoot	3	10	13

Fonte: Gomes Junior, Silva e Paiva (2022, p. 9)

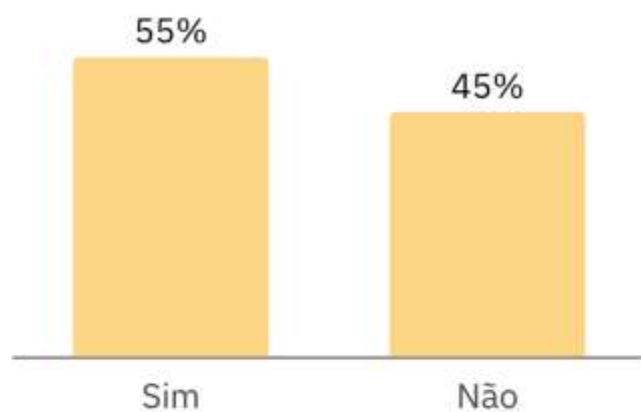
Os recursos mais utilizados pelos participantes da pesquisa de Gomes Junior, Silva e Paiva, publicada em 2022, são *Duolingo*, Dicionários *online*, Produtos *Google*, *YouTube* e *Kahoot*. Nesta presente pesquisa, foi feita a distinção entre os recursos utilizados na EOI e os aplicativos extras que os estudantes utilizam para aprender inglês, diferente da pesquisa de Gomes Junior, Silva e Paiva, a qual engloba todos os recursos utilizados pelos estudantes, sem diferenciar os que são utilizados em aula, dos quais são selecionados pelos estudantes para uso fora de aula. Mas da mesma forma, obtêm-se os resultados referentes aos recursos mais utilizados para aprender a língua inglesa. Como apresentado no Gráfico 6, os produtos *Google*

foram os mais selecionados, com 61.22% das respostas, tendo o *Google Classroom* 32.65% das respostas e o caderno *online*, usado no *Google Docs*, com 28.57%.

Por meio do QEG, perguntou-se aos estudantes se eles utilizam aplicativos para aprender inglês, além das aulas. 55% dos participantes responderam que sim. Em contrapartida, 45% não utilizam outros aplicativos, como demonstrado no gráfico a seguir:

Gráfico 7: Utilização de aplicativos de aprendizagem de idiomas - QEG

Você utiliza aplicativos de aprendizagem de idiomas além das aulas da EOI?

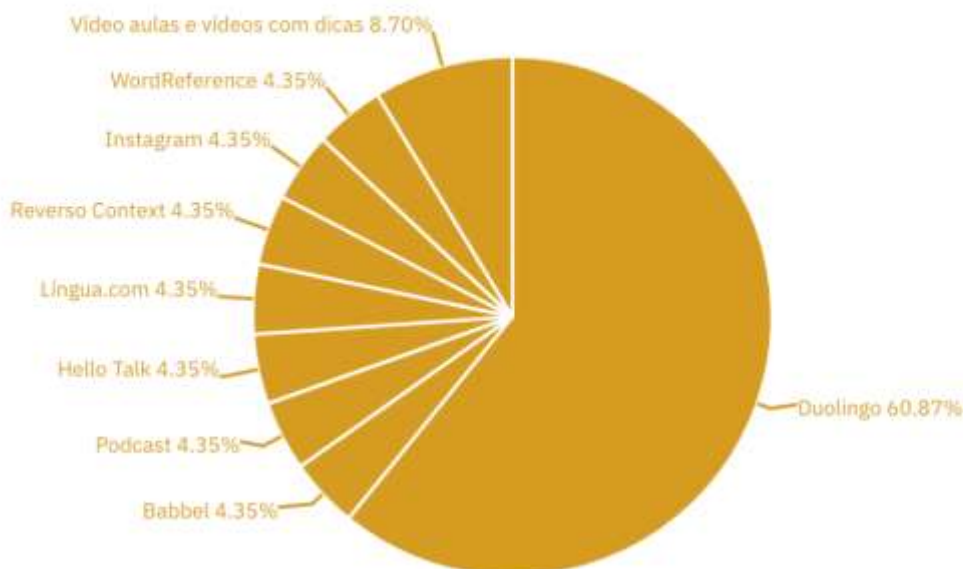


Fonte: autoria própria, 2025

Com o objetivo de obter mais informações sobre os aplicativos utilizados, foi feita uma questão aberta para que os estudantes citassem quais são os aplicativos e recursos digitais extras que eles utilizavam. O *Duolingo* foi o mais citado, com quase 61% das respostas, as quais foram contabilizadas e inseridas no gráfico a seguir:

Gráfico 8: Aplicativos de aprendizagem de idiomas utilizados pelos estudantes da EOI- QEG

Aplicativos que os estudantes da EOI utilizam para aprender a língua inglesa



Fonte: autoria própria, 2025

Por meio do resultado apresentado, é possível comparar o presente estudo com os resultados obtidos por Gomes Junior, Silva e Paiva, publicados em 2022. Na pesquisa desses autores, o *Duolingo* e os Produtos *Google* foram, respectivamente, o primeiro e terceiro recurso citado mais utilizados pelos participantes da pesquisa. Neste estudo, no que se refere aos aplicativos mais utilizados fora de aula, o *Duolingo* destacou-se. Em relação aos recursos mais usados em aula, os Produtos *Google* também foram os mais citados. Dessa forma, percebe-se uma semelhança entre os resultados obtidos nas duas pesquisas, indicando convergências nos dados analisados.

Além dos recursos mais usados durante as aulas e os aplicativos extras utilizados, foi perguntado sobre a percepção dos estudantes em relação ao seu processo de aprendizagem, utilizando os seguintes recursos: Livro didático físico, Livro didático digital, *Online Notebook*, *Practice Extra* (plataforma online com atividades) e *Meet Conference* com o professor. As percepções dos estudantes de Nível 3 estão no quadro abaixo:

Quadro 38: Por meio de quais recursos os estudantes entendem aprender melhor - QE

Utilização dos Recursos Tecnológicos			
Pergunta	Com qual recurso você aprende melhor?	Justifique sua resposta	Quais habilidades esses recursos te ajudam a desenvolver?
Nome			
Mel	<i>Meet conference com o professor</i>	<i>Tenho duas melhores formas de gravar e aprender conteúdo: conversando sobre e anotando. Então as aulas são essenciais para isso</i>	<i>Conhecimento, confiança, mais gosto pela língua e facilidade para aprender</i>
Mônica	<i>Meet conference com o professor</i>	<i>Pelo professor posso ser direcionada, corrigida e ter minhas dúvidas sanadas.</i>	<i>Uma pronúncia correta e avanço na fluência da língua.</i>
Gal	<i>Meet conference com o professor</i>	<i>Além de adquirir vocabulário e treinar pronúncia, o professor ajuda a entender melhor algumas questões que geram dúvidas no material e a realizar os exercícios já com a correção dos erros.</i>	<i>A fala, escrita, leitura e compreensão da estrutura da língua.</i>
Vitor	<i>Meet conference com o professor</i>	<i>Gosto de ter um professor, confio nas suas habilidades e gosto de conversar sobre assuntos fora do livro também, a fim de treinar uma conversa informal e menos engessada como nos livros.</i>	<i>Conversa pessoal</i>
Thay	<i>Practice Extra (plataforma online com atividades)</i>	<i>Sinto que quando faço exercícios escritos eu tenho uma capacidade de guardar a teoria na memória.</i>	<i>Acredito que todos, pois a partir do momento que consigo guardar na memória, automaticamente consigo falar melhor e também compreender mesmo o que escuto.</i>
Tita	<i>Livro didático físico.</i>	<i>Particularmente aprendo melhor com o livro físico pois consigo realizar as atividades a mão e consigo enxergar melhor.</i>	<i>Treinar a fala, leitura e interpretação de textos.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Mel, Mônica, Gal e Vitor afirmam que a conferência via *Google Meet* é o recurso por meio do qual melhor aprendem a língua inglesa. Mel prefere esse recurso pois pode conversar e anotar sobre o que é estudado. Mônica diz que é direcionada pelo professor e suas dúvidas são sanadas. Gal relata que o professor a auxilia a entender algumas situações e a realizar exercícios, já corrigindo os erros. Vitor diz que gosta de ter um professor por confiar em suas habilidades e por também gostar de conversar sobre assuntos que vão além dos aspectos abordados em aula. Sob essa perspectiva, Vitor aprende por meio da interação e sua percepção é validada na afirmação de Vilson Leffa e Maximina Freire (2013), que comentam que a aprendizagem acontece quando há mediação entre dois ou mais agentes, por meio da interação,

assim, a distância não é mais um obstáculo para a aprendizagem, como exposto no excerto a seguir:

“A aprendizagem, tanto a distância como face a face, só é possível quando há um mecanismo de mediação entre dois ou mais agentes, incluindo alunos, professores e membros da comunidade em geral. Na medida em que esses mecanismos de mediação forem capazes de propiciar uma interação simultânea entre agentes geograficamente distantes, a distância não é um obstáculo para a aprendizagem e, como tal, deixa de existir na prática. Com isso, o distante torna-se presente.” (Leffa e Freire, 2013, p. 13)

O fator da interação emerge novamente nas respostas dos estudantes como sendo crucial para seu processo de aprendizagem. Os estudantes afirmam que diversas habilidades são desenvolvidas por meio desses recursos digitais, dos quais o conhecimento, a pronúncia correta, o avanço na fluência da língua, a fala, escrita, leitura, compreensão da estrutura da língua e a conversa pessoal podem ser relacionados aos fatores cognitivos do processo de ensinar e aprender a língua inglesa, como exposto na Figura 4.

A facilidade em aprender por meio de uma *Meet Conference* com o professor, como mencionada por Mel, está relacionada ao fator social, à interação. Segundo Long e Robinson (1998, p. 22), “um espaço crucial para o desenvolvimento da linguagem é a interação entre os aprendizes e outros falantes”. Nesse sentido, quando os professores deixam seus estudantes confortáveis, “alunos tendem a não sentir medo ou vergonha de falar em aula.” (Pereira e Barros, 2021, p.8).

A confiança e mais gosto pela língua, também mencionadas por Mel, estão relacionadas a fatores ambientais e emocionais que influenciam seu processo de aprendizagem de inglês, uma vez que, durante as aulas ao vivo, ela não se sente desconfortável. Esse aspecto é essencial já que “entender que cada aluno é um ser único é a base para que uma educação sem medos e vergonhas ocorra” Pereira e Barros (2021, p.13).

Thay relata que aprende melhor por meio do *Practice Extra*, uma vez que, ao realizar os exercícios escritos, consegue memorizar com mais facilidade. Tita aprende melhor usando o livro físico pois consegue escrever e enxergar melhor.

Nesta subseção, dedicada aos recursos tecnológicos utilizados no ensino e aprendizagem de inglês, foram apresentados os recursos empregados por professores e estudantes em aula, bem como suas preferências, interesses e percepções quanto aos benefícios proporcionados pelas TDICs. Também foram apresentados gráficos que explicitam o agrupamento em relação

aos estudantes da EOI que utilizam os mesmos recursos durante as aulas e, em seguida, um resultado comparativo da pesquisa realizada por Gomes Junior, Silva e Paiva em 2022 em relação aos aplicativos e recursos digitais que se destacam no ensino-aprendizagem de línguas.

A próxima subseção exibe os resultados obtidos em relação ao uso das TDICs e as habilidades para aprender a língua inglesa.

4.2.2.3 As TDICs e as habilidades requeridas para aprender uma língua adicional

O objetivo desta subseção não é descrever processos de aprendizagem como foi feito na seção 4.1, mas sim apresentar quais são as percepções dos estudantes em relação ao uso de recursos digitais e as quatro habilidades requeridas para aprender uma língua: fala, escuta, leitura e escrita.

Seguindo o tema sobre os recursos tecnológicos, foi perguntado aos estudantes sobre os recursos específicos que auxiliam na habilidade de conversação, escuta e escrita.

Quadro 39: Habilidades linguísticas que oferecem mais dificuldades – QE

Ensino-aprendizagem		
Pergunta	Em qual habilidade você sente mais dificuldade?	Comente sobre sua dificuldade:
Nome		
Mel	Speaking	Essa dificuldade é algo que tenho enfrentado por receio em falar errado
Mônica	Listening	Dependendo da velocidade da fala, das palavras “juntas”, de um “sotaque diferente conforme o local” e da pronúncia individual, me parece mais difícil.
Gal	Writing	Por ter mais contato diariamente com a leitura e a fala, não possuo o hábito de escrever em inglês, o que acaba gerando maior dificuldade em entender a estrutura gramatical e até mesmo na forma de escrever algumas palavras.
Vitor	Listening	Diferentes sotaques e velocidade de fala atrapalham a escuta clara e nítida.
Thay	Listening	Particularmente eu estou vivendo um processo de imersão na língua e dependendo de quem fala eu tenho dificuldade de compreender. Já melhorei muito, mas tem dias que isso é bem difícil.

Tita	<i>Speaking</i>	<i>Dificuldade em conseguir praticar conversação 100% do tempo com o professor</i>
-------------	-----------------	--

Fonte: autoria própria, 2025

A habilidade por meio da qual os estudantes sentem mais dificuldade é a escuta, com três respostas, seguida da fala com dois votos e então escrita, apenas com uma seleção.

Mônica, Vitor e Thay afirmam que a escuta é a habilidade que eles mais têm dificuldade. Mônica e Vitor mencionam que a velocidade da fala é um dos fatores que dificultam a compreensão auditiva. Eles também comentam sobre a pronúncia, afirmando que diferentes sotaques interferem no entendimento da fala. Thay diz que está em um contexto no qual o inglês é a primeira língua e, dependendo com quem conversa, existe a dificuldade em compreender.

Mel e Tita declaram que sua maior dificuldade é em relação à fala. Mel tem receio de falar errado. Para Tita, é difícil manter a conversa em língua inglesa durante todo o tempo de aula, recorrendo ao português.

Esses resultados são confirmados pelo estudo publicado pela British Council Brasil, no qual está escrito que “em relação às competências, a leitura é a atividade praticada com mais frequência, porém as maiores dificuldades estão na fala e na compreensão.” (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014, p.23). A compreensão auditiva e a fala foram as duas habilidades nas quais os estudantes da EOI do nível 3 têm mais dificuldades.

Sob essa perspectiva em relação à compreensão oral, seja pela produção ou compreensão, Kurtz afirma:

Assim, a comunicação oral – seja através da produção como da compreensão – torna-se problemática na língua estrangeira em razão da imaturidade de domínio da língua-alvo, comparando-se com a proficiência na língua materna. A autocrítica do aprendiz adulto em relação ao seu desempenho diante de outros pode ser ameaçada por suas limitações na língua estrangeira, tanto no que diz respeito ao vocabulário quanto à estrutura linguística. Afinal, as atividades que envolvem comunicação oral constituem o fator do aprendizado de língua estrangeira através do qual o estudante mais se expõe. (Kurtz, 2009, p.75)

Estudantes encontram dificuldades na compreensão oral (fala e compreensão) por compararem a proficiência entre a língua-alvo e a língua materna. A própria percepção de suas habilidades em relação aos outros interfere nesse processo. Nessa ótica, foi perguntado aos professores sobre as habilidades linguísticas que oferecem mais dificuldades ao elaborar as atividades para as aulas. Suas colocações seguem no Quadro 40

Quadro 40: habilidades linguísticas que oferecem mais dificuldades ao elaborar as atividades para as aulas – QP

Ensino-aprendizagem	
Pergunta	Quais habilidades linguísticas (listening, speaking, reading or writing) oferecem mais dificuldades ao elaborar as atividades/tarefas? Comente sobre elas.
Nome	
Tom	<i>O listening me parece o mais difícil implementar nas aulas devido a falta de uma referência visual. Para os alunos de atenção ou memória curta, é uma das habilidades mais difíceis de desenvolver. Embora o material seja bom, muitas vezes é necessário pausar no meio do áudio para assegurar que o aluno está acompanhando.</i>
Lia	<i>A habilidade de writing costuma trazer mais dificuldades, porque o aluno precisa fazer mais esforço no momento de criar a frase toda do zero. Quando precisa apenas completar uma lacuna, os alunos só precisam focar em uma parte da gramática, mas para escrever a frase toda eles precisam lembrar de vários aprendizados. Mesmo que pequenos, nem sempre os alunos se lembram de todos os assuntos.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Tom afirma que a habilidade de escuta é, em sua visão, a que mais apresenta dificuldade na elaboração de atividades para as aulas, pela ausência de referências visuais. O professor afirma que para estudantes que têm um nível de distração mais elevado, essa é uma habilidade mais desafiadora para desenvolver.

Lia relata que a habilidade de escrita é a que exige mais dificuldade, no entanto, sua resposta foi em relação à aprendizagem do estudante, relatando que esta precisa criar a “frase do zero”. Esperava-se, por meio desta pergunta, entender a partir de sua visão como professora qual habilidade apresentava mais desafios para elaborar atividades.

Quadro 41: Recursos Tecnológicos e as habilidades para aprender uma língua adicional – QE

Utilização dos Recursos Tecnológicos			
Pergunta	Quais recursos usados em aula te ajudam na conversação?	Quais recursos usados em aula te ajudam no listening?	Quais recursos usados em aula te ajudam na escrita?
Nome			
Mel	<i>O professor falar sempre em inglês e nos pedir para conversar em inglês também</i>	<i>O professor falar em inglês e os áudios que escutamos para as tarefas</i>	<i>Homework e quando temos vocabulário novo</i>
Mônica	<i>A própria aula em si com interação, por conta da vídeo chamada.</i>	<i>Ter acesso ao que o professor está colocando de áudio.</i>	<i>O compartilhamento de telas é como um “quadro” onde o professor escreve.</i>

Gal	<i>Atividades propostas pelo livro que permite a criação de um diálogo ou gera possíveis discussões em relação ao tema.</i>	<i>A própria conversa com o professor e exercícios focados na pronúncia das palavras.</i>	<i>As atividades passadas pós aula no livro ou sugerido pelo professor.</i>
Vitor	<i>Os exercícios escritos no notebook pelo classroom, pois após a escrita deles, discuto com a professora sobre assuntos referentes ao tema proposto no livro.</i>	<i>Somente quando é possível escutar os áudios de pessoas que o livro oferece. Mas é interessante, pois normalmente são pessoas de diferentes nacionalidades e sotaques.</i>	<i>Os textos das atividades que escrevo no classroom</i>
Thay	<i>A conversação em toda a aula por si só ajudam a me desprender.</i>	<i>A própria conversação, principalmente pelo professor ter um sotaque diferente me força a adquirir essa habilidade. Os áudios de algumas atividades também colaboram.</i>	<i>Os exercícios que colaboram para a escrita e também as leituras ajudam a fixar as formas de escrita.</i>
Tita	<i>Leitura dos textos propostos em cada capítulo.</i>	<i>Cada capítulo de cada unidade do livro possui atividades onde o professor coloca o diálogo dos personagens do livro.</i>	<i>Praticar os exercícios após o fim de cada capítulo ou aula.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Segundo Paiva, o “desenvolvimento de habilidades orais em inglês sempre foi um desafio para alunos e professores” (Paiva, 2018, p. 1320). Tal excerto corrobora as colocações dos estudantes, pois, em relação à conversação, foram destacados os seguintes aspectos: falar em inglês, a interação durante a aula, criação de diálogos, discussões sobre temas propostos no livro, leituras de textos. Quanto à habilidade de escuta, os participantes mencionaram ouvir o professor falando em inglês, os áudios das atividades (apontados pelos seis participantes) e atividades de pronúncia.

Sobre a escrita, os estudantes mencionaram que praticam essa habilidade quando fazem a lição de casa, têm acesso ao novo vocabulário, o compartilhamento de tela e atividades de escrita e leitura que colaboram para a fixação de novas formas de escrita.

Em contrapartida, foi perguntado a Tom e Lia sobre os recursos que os auxiliam a incentivar seus estudantes na habilidade de conversação e de escuta, como colocado no quadro a seguir:

Quadro 42: Recursos Tecnológicos e as habilidades de conversação e escuta para ensinar uma língua adicional – QP

Utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - recursos tecnológicos

Pergunta	Qual recurso te auxilia a incentivar seus alunos na habilidade de conversação?	Qual recurso te auxilia a incentivar seus alunos na habilidade de <i>listening</i> ?
Nome		
Tom	<i>Sem dúvida a naturalidade. É central fazer perguntas simples, em assuntos que interessam o aluno para fazê-lo dialogar em inglês. Isso exige do professor mostrar um interesse natural e real na pessoa do aluno, assim permitindo a aula fluir como uma conversa entre iguais.</i>	<i>Em aula, fazer várias perguntas sobre o material que escutamos. No seu dia a dia, sugerir e encontrar podcasts em inglês em assuntos de interesse para eles.</i>
Lia	<i>Assistir vídeos e ouvir áudios de exemplo que trazem assuntos que depois discutimos juntos em inglês.</i>	<i>Assistir vídeos e ouvir áudios</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Sobre a conversação, Tom diz ser central fazer perguntas simples e agir com naturalidade, no entanto, não menciona recursos tecnológicos que o auxiliam a incentivar seus estudantes a avançarem nessa habilidade. Já Lia cita que assistir a vídeos e ouvir áudios promovem discussões na língua adicional. Acerca da habilidade de escuta, Tom diz fazer muitas perguntas sobre os áudios que ouviram em aula e diz também fazer sugestões de *podcasts* na língua inglesa que possam ser do interesse do aluno. Lia reforça que assistir a vídeos e ouvir áudios favorecem o desenvolvimento da habilidade de escuta.

A ideia inicial era obter explicações em relação aos recursos digitais e sua influência nas habilidades para aprender uma língua adicional. Entretanto, a pergunta elaborada pela pesquisadora não especifica tal sentido, apenas o título da seção dos formulários enviados, localizado na parte superior do quadro, faz essa distinção.

Em relação aos recursos que incentivam os alunos a progredirem na habilidade de escrita e leitura, Tom e Lia responderam:

Quadro 43: Recursos Tecnológicos e as habilidades de escrita e leitura para ensinar uma língua adicional – QP

Utilização das TDICs (Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação) - recursos tecnológicos		
Pergunta	Qual recurso te auxilia a incentivar seus alunos na habilidade de escrita?	Qual recurso te auxilia a incentivar seus alunos na habilidade de leitura?
Nome		
Tom	<i>Escrever histórias pessoais ou fictícias para aqueles que demonstram maior criatividade. Para aqueles que encontram</i>	<i>Textos de tamanho curto a médio sobre diversos temas (e.g. culinária internacional, viagens, questões sociais) e perguntas espontâneas e preparadas sobre</i>

	<i>dificuldade em criar algo novo, fazer alguma pesquisa sobre um tópico relevante.</i>	<i>os textos. A leitura é uma ótima forma de introduzir vocabulário e assunto para a conversação.</i>
Lia	<i>O caderno online possibilita que eu observe a escrita do aluno e faça as correções necessárias. As atividades do livro também são boas para foco no aprendizado de novas gramáticas.</i>	<i>Os textos do livro são muito bons por terem foco na gramática a ser aprendida. Também peço que os alunos leiam o enunciado das atividades e tentem entender o que está sendo pedido.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

No que diz respeito à habilidade de escrita, Tom encoraja seus estudantes a escreverem histórias e pesquisas. Lia afirma que utiliza o caderno *online*, que permite acompanhar o processo de escrita do estudante e fazer as correções necessárias. Sobre a leitura, o professor Tom utiliza textos curtos e médios e perguntas pré-estabelecidas e espontâneas sobre os temas lidos. Lia, além de utilizar os textos como Tom, também pede para que os estudantes leiam e interpretem os enunciados das atividades.

4.2.2.3.1 O material didático

No QEG, os estudantes foram indagados, como exposto no Apêndice C, sobre a contribuição do material didático adotado na EOI para a aprendizagem do inglês. Os seis estudantes de nível 3 consideraram o material importante e apontam benefícios atingidos pelo seu uso. Os estudantes relataram que têm acesso a todos os conteúdos “em mãos” e podem fazer anotações e atividades neles, podendo revisitá-lo. Também afirmaram que o material é lúdico e completo. Mencionaram que gostam dos “vídeos dos alunos distribuídos nos capítulos e dos resumos de assuntos abordados na matéria.”. Declararam que apreciam a “dinâmica do livro, não é monótono.” e que é fácil de compreendê-lo. Tais características enriquecem a descrição realizada na seção 3.5 deste trabalho.

4.2.3 Avaliação da Aprendizagem com TDICs

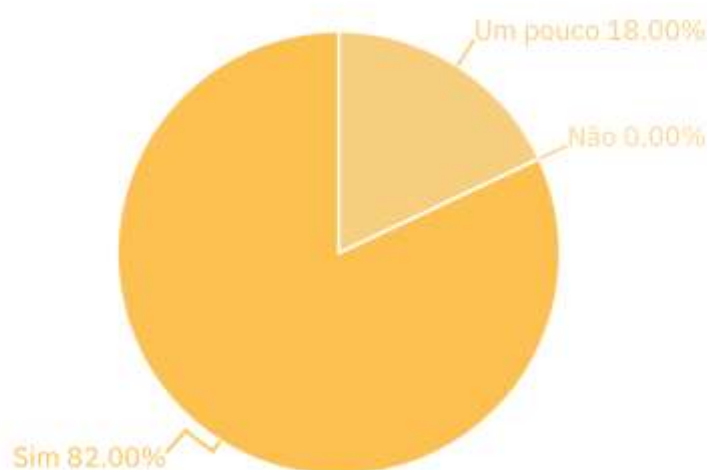
A seção 2.3.5.5, dedicada à avaliação da aprendizagem na EOI, apresentou a concepção teórica adotada pela escola, baseada nas abordagens cognitiva e sociointeracionista do processo de ensino e aprendizagem. Também foi ressaltado o esforço dos estudantes para o avanço nesse processo.

Como mencionado na seção 3.5.4, a avaliação na EOI é realizada de duas maneiras: avaliação processual e avaliação pontual. Não há intenção de apresentar dados sobre os resultados dos estudantes nas avaliações pontuais de *mid-term* e *final test*. O objetivo dessa seção é apresentar as perspectivas dos professores e dos estudantes, assim como suas ideias e conclusões acerca da avaliação processual.

Esta seção constitui o último tópico do capítulo de análise de dados, integrando as perspectivas dos professores e dos estudantes sobre o processo de ensino-aprendizagem com a visão da EOI sobre o tema. Nesse contexto, em 2024, por meio do QEG, foi questionado aos estudantes da EOI sobre suas percepções em relação ao desempenho na língua inglesa desde o início de estudo na EOI, o gráfico a seguir representa as respostas coletadas:

Gráfico 9: Visão dos Estudantes sobre seu desempenho na EOI - QEG

Você percebe melhorias no seu desempenho em inglês desde que começou a estudar na EOI?



Fonte: autoria própria, 2025

82% dos estudantes que responderam ao questionário percebem, de alguma forma, que avançaram em sua aprendizagem de inglês de forma significativa. 18% disseram que avançaram um pouco. Dessa forma, 100% dos alunos perceberam uma melhoria em seu desempenho. No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e avaliação, admite-se que a visão dos alunos é a de que eles têm, de alguma maneira, avançado na aprendizagem.

Com base nessa perspectiva, foi perguntado aos professores Tom e Lia, bem como aos seus estudantes, sobre as evidências que indicam a aprendizagem efetiva da língua. Tais

colocações estão descritas nos Quadros 44 e 45, respectivamente, seguidas de uma comparação dos dados que relaciona as perspectivas do professor e do estudante.

Quadro 44: Evidências que indicam a aprendizagem de inglês na visão dos professores Tom e Lia

Ensino-aprendizagem	
Pergunta	Quais evidências indicam aprendizagem do inglês?
Nome	
Tom	<i>A maior evidência é quando a aula toda consegue ser realizada sem reverter ao português. Previamente, a aprendizagem é evidenciada através do uso voluntário do aluno daquilo que já foi estudado em aula.</i>
Lia	<i>O uso de gramáticas e vocabulário aprendidos anteriormente em novas atividades, mostrando que o aluno é capaz de usar o conhecimento.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Quadro 45: Evidências que indicam a aprendizagem de inglês na visão dos estudantes de Tom e Lia

Avaliação	
Pergunta	Como você sente que aprende durante as aulas <i>online</i> ?
Nome	
Mel	<i>Quando consigo aplicar o que aprendi, em dias que não tenho aula</i>
Mônica	<i>Quando percebo que estou conseguindo me comunicar, entender ou formular algo em inglês.</i>
Gal	<i>Relacionando a matéria com as coisas do meu cotidiano ou trazendo referências que fiquem mais claras para mim.</i>
Vitor	<i>Aprendo de maneira mais fluida, presencial sentia muita vergonha, principalmente quando tinha mais pessoas participando da aula.</i>
Thay	<i>Me sinto bem e confortável.</i>
Tita	<i>Aprendo tentando praticar a conversação com o professor e também praticando a leitura com os textos propostos.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Mel, Mônica, Gal, Thay e Tita são alunas de Tom. Mônica reconhece que aprende inglês quando consegue entender e se comunicar em inglês. Tita também constata que aprende quando

pratica a conversação. Mel relata que percebe seu aprendizado quando consegue aplicar fora da aula o que aprendeu durante ela. Gal afirma que observa esse processo quando relaciona o que aprendeu em aula com elementos de seu cotidiano. Tom afirma que o principal indicador da aprendizagem da língua é a capacidade de conduzir toda a aula nesse idioma, especialmente quando o aluno a utiliza de forma espontânea, recorrendo a elementos previamente estudados. Essa afirmação está alinhada às colocações dos estudantes de Tom e Lia, que, de forma geral, também reconhecem que aprendem quando conseguem falar em inglês, usando o que já foi aprendido durante as aulas.

De acordo com o estudo desenvolvido pela British Council Brasil (2014), os estudantes preferem aulas que os incentivem a realmente falar em inglês, praticando a conversação por meio da discussão de assuntos atuais e de tópicos relacionados ao seu contexto, como bem colocado por Gal. A afirmação abaixo confirma essa visão em relação à habilidade de fala:

Os métodos de ensino favoritos estimulam constantemente a conversação: a preferência declarada é por aulas em inglês, que “forcem” o desenvolvimento das habilidades do aluno. Essas conversas, na visão dos respondentes, podem ser estimuladas antes mesmo de um aprofundamento sobre as regras gramaticais da língua. A melhor forma de treinar essa conversação, para eles, é discutir assuntos atuais e diretamente relacionados ao seu dia a dia profissional e pessoal. (BRITISH COUNCIL BRASIL, 2014, p.23)

Em relação às falas de Vitor e Thay, Vitor afirma que seu aprendizado ocorre de forma mais fluida, especialmente porque, durante o curso presencial, sentia muita vergonha. Thay também diz que se sente bem e confortável. Tais relatos estão conectados ao bem-estar na sala de aula, visto que a emoção e a cognição, como discutidos na seção 2.3.5.3, são fatores inseparáveis. Seguindo a ideia de Kurtz,

Schumann (1994) defende que a emoção e a cognição são aspectos distinguíveis, porém inseparáveis. Complementando a teoria do filtro afetivo, ele argumenta que tal dispositivo não opera simplesmente através dos níveis de motivação, ansiedade e autoconfiança do aprendiz, mas como uma combinação do histórico de preferências e aversões que avalia a língua-alvo, a cultura à qual ela pertence e seus falantes nativos. Ele explica que, em sala de aula, o filtro julga o material que está sendo utilizado, as atividades que estão sendo desenvolvidas e, até mesmo, o professor. Além disso, o filtro analisa se esses fatores apresentam novidade; se oferecem prazer; se estão de acordo com as necessidades e objetivos do aprendiz; se são compatíveis com a sua capacidade de assimilação; e se realçam a sua autoimagem e a sua imagem perante a sociedade. (Kurtz, 2009, p.70)

A citação acima é completa no que diz respeito ao fator emocional na aprendizagem. Thay e Vitor comunicam que se sentem bem e confortáveis. Tal colocação é de extrema

relevância para o desempenho em língua adicional, visto que, como mencionado por Kurtz, tudo o que é proposto em aula passa pela análise do filtro afetivo do estudante, o qual influenciará sua ação, reação e envolvimento com o objeto de aprendizagem. Desse modo, o bem estar em aula passa a ser também uma evidência de que acontece a aprendizagem.

Duas outras perguntas no QE que compõem o tema da avaliação processual e significativa são sobre a aplicabilidade da aprendizagem em situações reais e as dificuldades encontradas ao utilizar a língua.

Quadro 46: Aplicabilidade em situações reais do que é aprendido

Utilizando a língua		
Pergunta	Você vê aplicabilidade em situações reais do que aprende?	Quais as dificuldades encontradas ao utilizar o inglês em uma dada situação?
Nome		
Mel	<i>Sim. Embora não esteja inserida em um ambiente que preciso usar o inglês com frequência</i>	<i>Não estar em ambientes em que as pessoas falam inglês comigo</i>
Mônica	<i>Sim! Em leituras, escutando...</i>	<i>A vergonha e ainda não estar 100% fluente.</i>
Gal	<i>Sim, além de facilitar no entendimento de filmes, músicas e séries, acabo conhecendo mais sobre questões culturais e históricas que acontecem no cenário atual.</i>	<i>Conseguir organizar as ideias de uma forma que faça sentido e mantenha a intenção do que se quer passar.</i>
Vitor	<i>Sim</i>	<i>Colocar as palavras de maneira correta e lembrar a tradução de todas que quero dizer</i>
Thay	<i>Sim, pois faço isso atualmente e tem colaborado bastante para minha comunicação por aqui.</i>	<i>Eu ainda preciso melhorar e enriquecer meu vocabulário, mas vejo que isso também é um processo que não consigo acelerar tanto.</i>
Tita	<i>Sim. Ouvindo músicas, assistindo séries.</i>	<i>Saber construir frases de formar correta e coerente.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Todos os estudantes acima disseram que é possível aplicar o que aprendem nas aulas em seu cotidiano. Mônica, Gal e Tita relatam que percebem que aprendem, pois conseguem ouvir músicas, assistir a vídeos e fazer leituras em língua inglesa. Thay afirma que as aulas têm contribuído para a comunicação dela no país em que está.

Os estudantes fazem uma autoavaliação sobre as dificuldades enfrentadas ao utilizar a língua inglesa em determinadas situações: alguns têm vergonha de usar a língua, outros sentem dificuldade em organizar as ideias e as palavras de forma que haja sentido no que se quer comunicar. Tais revelações já indicam que os estudantes estão no caminho para a aprendizagem, pois, como mencionado na seção 2.3.5.5, os estudantes aprendem quando estão envolvidos não somente como processadores de *input* e/ou *output* (teoria cognitiva), mas também quando há interação entre eles e o ambiente (teoria sociointeracionista), de forma integrada.

Dessa forma, compreende-se a avaliação da aprendizagem não como uma apresentação de notas, formulários, regras ou procedimentos padronizados, mas sim como um processo fluido, autêntico, individual e significativo, uma vez que “em avaliação não se julga nem se classifica, mas, sim, se diagnostica e se intervém em favor da melhoria dos resultados do desempenho dos educandos.” (Cavalcanti Neto e Aquino, 2009, p.225).

Avaliar, portanto, é acolher o que os estudantes percebem no processo de aprender uma nova língua e atuar sobre tal percepção: revisar conteúdos, explicar novamente o que foi estudado, contextualizar temas. A avaliação pontual, também realizada na EOI, é importante, no entanto, é a avaliação processual — aquela que ocorre no cotidiano — que se mostra essencial, pois oferece subsídios para acompanhar o desenvolvimento do estudante de forma contínua, com base em observações semanais.

Ao acolher as dúvidas dos estudantes, os professores iniciam o processo de avaliar, o qual “implica a disposição de acolher a realidade como ela é, seja satisfatória ou insatisfatória, agradável ou desagradável. A disposição para acolher é, por isso, o ponto de partida para qualquer prática de avaliação.” (Cavalcanti Neto e Aquino, 2009, p.224)

Outro aspecto relevante para o processo de avaliação, são os relatos que os professores ouvem de seus alunos, visto que estes constituem, de forma prática, uma evidência de que estão adquirindo a língua adicional. Foi perguntado a Tom e Lia sobre as experiências de seus estudantes em relação ao uso da língua no dia a dia. Ambos descreveram o que ouviram:

Quadro 47: Relatos contados aos professores sobre o uso do inglês no cotidiano

Uso da língua	
Pergunta	Quais relatos/experiências de alunos você já ouviu em relação ao uso da língua no dia a dia?
Nome	

Tom	<i>Ouvi de alunos que a prática constante de falar em inglês nas aulas tem ajudado a gravar o que tem aprendido, assim deixando mais fácil o uso no dia a dia. Uma aluna disse que ajudei tirar o medo de falar a língua através de criar um ambiente em que está confortável quando erra, o que a ajudou quando estava numa viagem no exterior. Ainda outro disse que as aulas individuais o ajudaram a superar um bloqueio mental de que não "consequia" aprender o inglês. Há também outros que relatam uma compreensão mais ampla das letras de músicas que escutam no seu cotidiano.</i>
Lia	<i>Alguns alunos já contaram de viagens que fizeram e entenderam estrangeiros que estavam lá e também situações em que ouviram uma palavra que viram na aula em algum filme ou série e conseguiram entender melhor.</i>

Fonte: autoria própria, 2025

Lia relata que seus estudantes lhe contaram sobre viagens e sobre o sucesso em conseguir se comunicar em outros países. A professora também conta que seus alunos, ao assistir a filmes, se recordam de vocabulários aprendidos em aula.

Alguns alunos de Tom mencionaram que praticar a conversação durante as aulas tem auxiliado o uso do idioma no dia a dia. Uma de suas alunas mencionou que Tom a ajudou a vencer o medo de falar em inglês por criar um ambiente confortável e aberto a erros. Outro estudante afirmou que superou um bloqueio mental, já que percebe que agora consegue aprender a língua inglesa. É possível perceber por meio dos relatos de seus alunos que Tom os deixa confortáveis para aprender a língua, sob essa perspectiva, “garantir um ambiente positivo aos avanços e conquistas dos aprendizes é vital para que sua visão sobre suas próprias performances seja precisa” (Pereira e Barros, 2021, p. 6). É essencial garantir o bem estar dos alunos em aula, visando assegurar que a sua autoavaliação seja precisa.

A partir das colocações de Lia e Tom nesta seção, bem como dos próprios estudantes, evidencia-se a capacidade deles de refletir e relatar seus processos de aprendizagem, incluindo tanto os sucessos quanto os desafios enfrentados. É visível nas respostas que os estudantes se sentem bem e confortáveis durante as aulas, fator que é imprescindível para aprender uma nova língua, visto que “O padrão de interações em aula influencia na confiança dos estudantes ao falar, até mais do que seu nível de proficiência.” (Pereira e Barros, 2021, p. 6)

Nesse sentido, os dados coletados e cotejados nesta seção, corroboram a ideia de que “nas narrativas de aprendizagem, fica evidente que se aprende a língua por meio das conexões com pessoas e com produções culturais mediadas pela tecnologia” (Paiva, 2018, p. 1328). Sob essa perspectiva, o próximo capítulo encerra este estudo apresentando a conclusão, na qual são integradas as perguntas de pesquisa, os dados coletados e a análise aqui realizada.

CONCLUSÃO

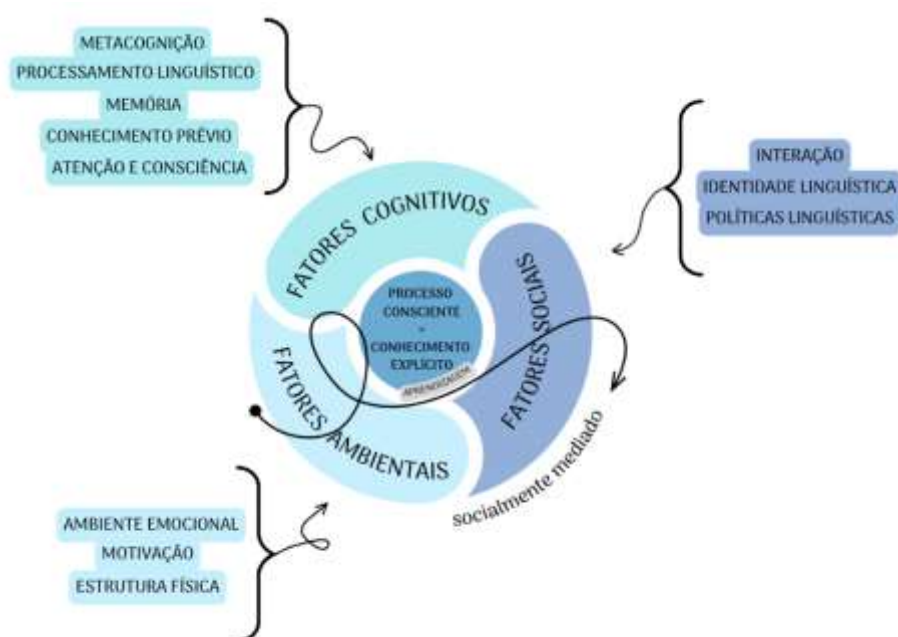
O presente estudo teve como objetivo descrever o processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa na EOI, a partir das perspectivas dos estudantes sobre seu desenvolvimento linguístico e das percepções dos professores acerca de suas abordagens de ensino, considerando o uso das TDICs nas aulas na área de CALL. Para alcançar tal foco, duas perguntas principais nortearam este estudo, sendo elas:

- 1: Como o estudante percebe o próprio processo de aprendizagem de inglês na Escola Online?
- 2: De que forma ocorre a abordagem na área de CALL na escola online de inglês considerando as TDICs utilizadas durante as aulas?

Por meio do estudo de caso, inserido na metodologia qualitativa, foram definidos critérios para a coleta de dados. Realizou-se uma reunião de apresentação com os professores da EOI, foram aplicados questionários a estudantes e professores, além de efetuadas observações de aulas, cujos registros foram feitos no diário da pesquisadora. Também foram consultadas fontes documentais da EOI.

A fundamentação teórica ofereceu a base necessária para que os dados coletados fossem embasados cientificamente. O processo foi desenvolvido de forma simultânea, à medida que elementos emergentes nos dados demandaram aprofundamento teórico. Nesses casos, a pesquisadora recorreu à revisão e ampliação da fundamentação teórica para garantir uma análise respaldada cientificamente. Nesse sentido, após o início da análise de dados, surgiram os principais tópicos de discussão expostos no capítulo 2, como a figura 4, por exemplo, a qual orientou a discussão da seção 4.1, no capítulo de análise e discussão dos dados, conforme apresentado a seguir:

Figura 4: Características que influenciam os fatores no processo de aprendizagem de língua adicional



Fonte: autoria própria, 2025

Dessa forma, para fazer um paralelo entre como o aluno percebe seu processo de aprendizagem e o próprio processo de aprendizagem apresentado na figura, faz-se necessário conhecer e saber como este último acontece. Com base nisso, compreende-se que para esta pesquisa, o processo de aprendizagem adota a definição proposta por Krashen (1982, p. 10) segundo a qual a aprendizagem “é um processo consciente que resulta no conhecimento explícito da língua”. Essa concepção é complementada pela influência de fatores cognitivos, sociais e ambientais destacados por Ellis (1994), e fundamenta-se na perspectiva de que a aprendizagem é um processo mediado socialmente, conforme argumentado por Vygotsky (1978). Esse processo considerou tanto as teorias cognitivas quanto socioculturais, uma vez que, no paradigma cognitivo, o qual surgiu primeiro, o aprendizado de língua é entendido como um processo de internalização; já no paradigma sociocultural, a língua é concebida de forma contextualizada e mediada pelas interações sociais. A partir dessa perspectiva, o processo de aprendizagem de língua é interpessoal, situado em contextos sociais e culturais.

Consequentemente, aprender uma língua adicional engloba os fatores colocados na figura 4, além de outros que podem surgir em diferentes contextos. Na primeira seção do capítulo 4, foram estabelecidas cinco seções que organizaram a discussão dos dados, sendo eles:

as experiências no ensino-aprendizagem, ensino-aprendizagem de inglês na EOI, a motivação e os desafios para aprender a língua inglesa, a aula de inglês da EOI: as perspectivas dos estudantes e dos professores e as facilidades e dificuldades enfrentadas durante as aulas. Essas seções foram definidas com o objetivo de descrever a percepção dos estudantes sobre o seu processo de aprendizagem, a fim de responder à primeira pergunta que norteou este estudo.

No que tange às experiências no ensino-aprendizagem, as respostas dos estudantes revelam maneiras como adquiriram conhecimento prévio sobre o idioma. A metacognição, entendida como a consciência e compreensão dos próprios processos de pensamento, também emergiu como um aspecto significativo nas respostas dos estudantes. Outro aspecto encontrado nas falas é o da interação.

Em relação ao ensino-aprendizagem de inglês na EOI, compreendem-se as perspectivas dos estudantes e professores em relação à EOI. Cada um desses grupos possui uma visão única sobre as dinâmicas e os desafios enfrentados no ambiente educacional.

No que diz respeito à motivação, observa-se a presença de duas vertentes principais: a hedônica e a utilitária. A motivação hedônica manifesta-se nos alunos que expressam o desejo de aprender inglês como uma forma de “realização pessoal”, “por gostar muito” e por terem “curiosidade”. Já a motivação utilitária está relacionada à necessidade humana de cumprir uma tarefa, resolver um problema ou desenvolver algo com objetivos bem estabelecidos. Esse aspecto é evidente nas respostas que englobam frases nas quais, para os estudantes, o inglês “abrirá novas portas”, ou que querem aprender pelo “desenvolvimento pessoal”, “mercado de trabalho”, “para trabalho e pesquisa”, “mudar de país” e “oportunidades de emprego”.

Sobre os desafios para aprender a língua inglesa, ao observar e analisar as respostas fornecidas pelos estudantes, é possível perceber que estas, ao serem cotejadas com a Figura 4, sobre os fatores envolvidos no processo de aprendizagem, apontam para os aspectos da interação, estrutura física (rotina e tempo de estudos) e ambiente emocional (insegurança, medo e timidez).

Considerando as perspectivas dos estudantes e dos professores em relação à aula de inglês da EOI, constata-se que as aulas são leves, descontraídas e que há interação entre professor e estudante na qual ambos dialogam sobre os acontecimentos da semana e compartilham eventuais novidades. Os estudantes também mencionam que o conteúdo é bem

explicado, os professores trazem materiais extras para as aulas, há aprendizado de novos vocabulários e muita prática da língua por meio da conversação.

Tom comentou que suas aulas são descontraídas e práticas. Dessa forma, o professor busca envolver o estudante na aprendizagem, em vez de meramente elaborar e corrigir atividades. Ele comenta que inicia a aula com conversação e que, por meio dela, contextualiza o assunto que será abordado naquela aula. Suas alunas relatam que a aula começa com um momento “mais descontraído, que traz muito aprendizado” e também que é “tudo bem explicado, o que facilita muito”. Por meio dos depoimentos dos professores e estudantes sobre as aulas, é possível constatar que o ambiente social que influencia a aprendizagem é agradável e, portanto, os níveis de medo, ansiedade e preocupações exacerbadas podem ser reduzidos, proporcionando assim sucesso no aprendizado.

Sobre os gostos e insatisfação em aprender a língua inglesa como língua adicional na EOI, os vocábulos ‘flexibilidade’, ‘praticidade’ e ‘conforto’ foram recorrentes. Os estudantes gostam do fato de poder acessar as aulas de qualquer lugar, de ter contato com professores que estão geograficamente distantes e de poder contar com a flexibilidade de horários.

Assim, sobre as perspectivas dos estudantes e dos professores em relação à aulas de inglês da EOI, os aspectos da metacognição, processamento linguístico, interação, ambiente emocional e estrutura física podem ser identificados nas falas dos estudantes em relação à motivação, os gostos e desafios para aprender a língua inglesa como língua adicional.

Quanto às facilidades durante as aulas, ao falar sobre o que consideram fácil, todos os estudantes mencionaram algum aspecto que envolvia o professor. A interação é o principal fator social que influencia o processo de aprendizagem, no qual o professor possui um papel evidentemente importante na EOI, assim como apresentado na seção 4.1.5.

Quanto às dificuldades relacionadas ao uso da língua, a habilidade de fala é, de acordo com os dados coletados, um grande desafio para os estudantes. Os aspectos levantados pelos estudantes sobre a vergonha e a insegurança em falar na língua alvo também fazem parte dos desafios em aprender uma língua adicional.

Durante a discussão dos resultados, por meio das respostas dos estudantes, das colocações feitas por eles durante as aulas observadas e por meio das respostas completadas no QOE, foram apontados e contextualizados todos os fatores que estão envolvidos no processo

de aprendizagem, como colocado nos parágrafos anteriores. Consequentemente, os estudantes percebem o aprendizado de inglês como um processo contínuo, reconhecendo a importância de estudar a língua e integrá-la em diferentes áreas da vida, e não somente durante as aulas. Assumem que o aspecto da interação é essencial para a aprendizagem, evidenciando, assim, a importância do trabalho e da presença do professor na EOI. Os estudantes relatam sobre sentir medo e insegurança em falar em inglês, embora comentem que se sentem confortáveis em fazê-lo durante as aulas. Pelas respostas fornecidas e pelas observações realizadas, a pesquisadora conclui que tanto estudantes como professores estão satisfeitos com o processo de aprender e ensinar, buscando continuamente uma melhoria.

Na segunda seção do capítulo 4, foram estabelecidos três seções que orientaram a análise e a discussão dos dados sobre o uso das TDICs, utilizadas na abordagem na área de CALL. Essas seções foram: identificar a abordagem na área de CALL na EOI, as TDICs utilizadas em aula e a avaliação da aprendizagem com as TDICs.

No que diz respeito à identificação da abordagem na área de CALL na EOI, de acordo com os professores que ministram aulas na escola, o uso das TDICs e a AA CALL são percebidas na EOI, uma vez que:

- O uso do computador é tido como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem;
- Os recursos utilizados não substituem o professor e o estudante;
- Há possibilidade de flexibilização no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

De forma geral, os profissionais apontam que a AA CALL ocorre quando existe o ensino de línguas mediado pelos recursos digitais, exemplificados por eles como vídeos, áudios, a ferramenta de videoconferência como o *Google Meet* e quadros interativos.

Quanto às TDICs utilizadas em aula, os professores mencionaram que a EOI incentiva o uso de tecnologias, oferecendo plataformas e recursos para o ensino. Eles mencionaram o uso da plataforma da *Cambridge*, material didático e ferramentas *Google*. Nas falas dos professores da EOI, a tecnologia foi considerada como mediadora das aulas, visto que conecta o professor, aluno e aprendizado, levando em conta as possibilidades de ferramentas que podem ser exploradas durante as aulas. Para descrever esse fato, Tom destaca que a conexão humana é o principal fator para a aprendizagem eficaz de língua inglesa, tendo em vista que as Tecnologias

Digitais da Informação e Comunicação possibilitam a conexão a distância. O professor afirma que as TDICs não podem ser ignoradas e, quando bem usadas, favorecem a interação dinâmica nas aulas. Lia considera que a função das TDICs nas aulas é a de possibilitar o contato com o aluno e oferecer recursos educativos.

Na seção 2.3.5.4, os seis elementos para ação (Ribeiro, 2016) foram relacionados às falas dos professores. Lia relata que há uma conexão com o estudante como resultado da interação e que tal conexão possibilita a adaptação de atividades para as necessidades e dificuldades individuais dos estudantes. Por meio da conexão, conhece-se o estudante, suas aspirações, necessidades e desafios. Basta ao professor um olhar atento para adaptar sua dinâmica e planejamento visando à aprendizagem real e eficaz do estudante, partindo de seus interesses e contextos.

Sobre os recursos tecnológicos utilizados em aula, o mais recorrente nas respostas dos professores foi a plataforma educacional *Cambridge One*, a qual disponibiliza o material didático digital e outros recursos. O segundo recurso mais utilizado é o *Google Meet*, a plataforma de videoconferência por meio da qual as aulas acontecem. Sobre os recursos que contribuem para a aprendizagem de inglês, os estudantes responderam que filmes, séries e vídeos são os que mais contribuem para seu desenvolvimento na língua inglesa.

Em relação à avaliação da aprendizagem com as TDICs, 82% dos estudantes que responderam ao questionário percebem, de alguma forma, que avançaram em sua aprendizagem de inglês de forma significativa. 18% disseram que avançaram um pouco. Assim, 100% dos alunos perceberam uma melhoria em seu desempenho. No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem e avaliação, admite-se que a visão dos alunos é a de que eles têm, de alguma maneira, avançado na aprendizagem. Os alunos do nível 3, participantes da pesquisa, afirmaram que também percebem que aprendem quando conseguem falar em inglês, usando o que já foi aprendido durante as aulas.

Os estudantes fazem uma autoavaliação sobre as dificuldades enfrentadas ao utilizar a língua inglesa em determinadas situações: alguns têm vergonha de usar a língua, outros enfrentam dificuldades em organizar as ideias e as palavras de maneira que a mensagem transmitida seja clara e coerente. Essas revelações indicam que os estudantes estão no caminho para a aprendizagem, pois, como mencionado na seção 2.3.5.5, os estudantes aprendem quando estão envolvidos não somente como processadores de *input* e/ou *output* (teoria cognitiva), mas

também por meio da interação com o ambiente e com outros indivíduos (teoria sociointeracionista), de forma integrada.

Avaliar é acolher as percepções dos estudantes sobre o processo de aprendizagem de uma nova língua e agir com base nelas: revisar conteúdos, explicar novamente o que foi estudado, contextualizar temas.

No decorrer da discussão dos resultados na seção 4.2, por meio das respostas dos professores e estudantes aos questionários, após reunião de apresentação sobre a AA CALL e observação de aulas com registros no diário da pesquisadora, foram apontados e contextualizados todos os fatores ligados à AA CALL na Escola Online de Inglês, considerando as TDICs utilizadas durante as aulas, como colocado nos parágrafos anteriores. Nesse sentido, a Abordagem na Área de CALL ocorre de acordo com a abordagem de ensinar do professor, considerando o contexto de aula e as necessidades e especificidades de cada estudante, considerando os aspectos envolvidos no processo de aprendizagem, por meio dos recursos tecnológicos, sendo eles digitais (TDICs) ou físicos (livros, cadernos).

Após as considerações expostas nesta conclusão, afirma-se que o objetivo geral deste estudo foi alcançado, pois os dados coletados e sua análise permitiram descrever o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa na EOI, a partir da perspectiva do estudante sobre seu desenvolvimento e da percepção dos professores sobre suas abordagens de ensino, considerando o uso das TDICs durante as aulas na AA CALL.

Essa descrição qualitativa enfoca o processo de aprender e de ensinar uma língua adicional de forma empírica, contextualizada e voltada para as necessidades dos estudantes e no contexto de atuação do professor, estabelecendo conexões com suas experiências de aprender e ensinar. Dessa forma, a EOI possibilita que o processo de aprender e ensinar a língua inglesa como língua adicional aconteça, partindo de um cenário local, expandindo-se para a possibilidade, assim como outras escolas, de se ensinar e aprender a língua inglesa de qualquer lugar. Os resultados apresentam a satisfação dos estudantes em relação às suas conquistas no que tange ao avanço na aprendizagem de inglês, bem como os desafios enfrentados por eles para que tal objetivo seja alcançado. Os resultados mostram também o profissionalismo, comprometimento e dedicação dos profissionais para que a aprendizagem aconteça em um ambiente agradável.

O próximo capítulo apresenta as considerações finais deste estudo, abordando as limitações e futuros apontamentos para estudos desenvolvidos na área de CALL.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Peço licença ao leitor para escrever as considerações finais em primeira pessoa.

Comecei a ministrar aulas de inglês aos 16 anos, enquanto ainda cursava o segundo ano do ensino médio. As aulas eram realizadas no quintal da casa dos meus pais para algumas crianças da igreja onde cresci. Foi durante essas aulas em que passei a me descobrir como professora, a experimentar novas práticas e a me aventurar na jornada do ensino de línguas.

Aos 18 anos ingressei no curso de Letras – Inglês e, no ano seguinte, me matriculei em uma segunda graduação, Pedagogia. Iniciei um estágio em uma escola de ensino regular no interior do estado de São Paulo, na qual permaneci durante 9 anos. Enquanto trabalhava lá, me graduei nas duas universidades. Também desenvolvi a pesquisa de mestrado enquanto trabalhava nessa escola.

As aulas particulares de inglês sempre fizeram parte da minha vida profissional, visto que, mesmo trabalhando em escola de ensino regular e estudando, eu continuava ministrando aulas particulares, as quais, até o início da pandemia do Coronavírus, eram realizadas nas residências dos estudantes.

Por conseguinte, chegou a pandemia e todas as mudanças que ela trouxe. As aulas particulares de inglês passaram a ser *online*. E foi após alguns meses ministrando aulas particulares de inglês *online* que, durante uma caminhada, surgiu a ideia de convidar outros professores para conduzir aulas também. Nasce, assim, a Escola Online de Inglês.

Após 6 meses de atuação da EOI, me deparei com a oportunidade de cursar o doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Federal de São Carlos, a UFSCar. Abracei o desafio e iniciei as disciplinas do curso. Como bem sabe minha orientadora, levou algum tempo para que eu assumisse que realmente faria uma pesquisa sobre a EOI, recém fundada. Para mim, foi uma mistura de sentimentos, pois ao pesquisar sobre a própria escola que criei, eu, com certeza, me depararia com muitos desafios, desde a coleta de dados até o enfrentamento das lacunas que ainda precisariam ser preenchidas.

Com base nas constatações mencionadas, este estudo se configura, em primeiro lugar, como uma forma de compreender a EOI tanto sob a perspectiva de pesquisadora quanto de idealizadora, permitindo-me entender os processos vivenciados pelos estudantes, pelos professores e por mim mesma. Partindo dessas considerações, este estudo teve por objetivo investigar como o estudante de uma Escola Online de Inglês (EOI) percebe o próprio

desenvolvimento da aprendizagem da língua. Buscou-se descrever a abordagem de ensino da EOI, considerando as TDICs, utilizadas durante as aulas e a AA CALL.

Tais objetivos foram abordados na seção dedicada à análise e discussão dos dados. No entanto, durante o desenvolvimento deste estudo, muitas outras perguntas emergiram, as quais são apresentadas a seguir como forma de encaminhamentos para futuras pesquisas.

- As escolas de idiomas *online* são uma tendência atualmente?
- O número de escolas *online* aumentou após a pandemia do Covid-19?
- Como as escolas de idiomas presenciais se adaptaram às novas demandas da sociedade?
- Qual a visão dos estudantes dessas escolas sobre seu processo de aprendizagem?

Acredito que tais questionamentos proporcionariam uma nova pesquisa em CALL.

Ao desenvolver o estudo, enfrentei algumas limitações. A primeira delas foi em relação à gravação da apresentação sobre CALL para os professores da EOI, em 2024. Fiz os testes antes de iniciar a reunião, no entanto, a gravação não captou a voz dos participantes, o que foi frustrante, pois alguns professores haviam compartilhado relatos bem interessantes.

Outra limitação encontrada foi em relação à observação de aulas, já que houve alterações nos seus horários. O preenchimento dos QOEs também foi uma limitação, visto que nem todos os estudantes participantes do estudo, cujas aulas foram observadas, preencheram o arquivo. Outra limitação encontrada no processo de observar as aulas foi a de que alguns participantes da pesquisa, dentre eles professores e estudantes, verbalizaram que havia um certo desconforto por ter alguém externo (que não estudante ou professor) observando a aula. Tal observação pode indicar mudanças no comportamento e consequentemente alteração nos dados da pesquisa, apesar de a pesquisadora ter se esforçado para se manter discreta e apenas como observadora.

Caminho para o encerramento deste estudo e aproveito para colocar a EOI à disposição para futuros pesquisadores que têm a intenção de desenvolver estudos em CALL, a fim de enriquecer essa área de estudos no Brasil.

Apesar do sentimento de incompletude que emerge após leituras e releituras do texto, encerro esta tese com um sentimento de satisfação e realização em relação aos resultados alcançados. O desenvolvimento deste estudo impactou minha vida profissional e pessoal, modificando a maneira como compreendo o processo de ensinar e aprender línguas por meio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Me encanta o fato de que, hoje, a EOI

possibilita que o ensino-aprendizagem de línguas vença barreiras geográficas, sociais e culturais por meio das pessoas e dos recursos tecnológicos digitais envolvidos nesse belo processo.

REFERÊNCIAS

- ABORDAGENS de ensino de línguas: reflexões e experiências. [livro eletrônico]. Organização: Alessandra da Silva Paula; Ariane dos Santos Silva; Poliana Barbosa dos Santos. Uberlândia: EDUFU, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/32252>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. de (org.) **Parâmetros atuais para o ensino de Português Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997. 152 p.
- AL-HEJIN, B. **View of Attention and Awareness: Evidence from Cognitive and Second Language Acquisition Research**. Columbia University Working Papers in TESOL & Applied Linguistics, v. 4, n. 1, 22 maio 2024.
- ALMEIDA, L.H.T. **Aprendizagens e tecnologias contemporâneas: um novo modo de ser e aprender**. Revista Caminhos em linguística aplicada, v. 3, n. 2, p. 37-52, 2010. <http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/1126/941>
- ANDRADE DE SOUZA, S.; ZAGNE, F. **Ensino De Inglês Em Tempos De pandemia: Possibilidades E Desafios**. LínguaTec, v. 7, n. 2, p. 83–96, 20 nov. 2022.
- ARCANJO , S. C. **A Relação Entre Motivação E Emoções De Uma Professora De Inglês Em Formação Inicial E De Seus Alunos** . [s.l: s.n.].
- AUTRAN LOURENÇO, R. L. **OLHO MÁGICO a Competência Leitora Em Espanhol Como Língua Estrangeira Pelo Olhar Da Complexidade**. UnB - UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA: [s.n.].
- BRAGA, J.; MARTINS, A. C. S.; RACILAN, M. **The Elephant in the (class)room: Emergency Remote Teaching in an Ecological Perspective**. Revista Brasileira De Linguística Aplicada, v. 21, n. 4, p. 1071–1101, dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BRITISH COUNCIL BRASIL. **Demandas De Aprendizagem De Inglês No Brasil**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/demandas_de_aprendizagempesquisacompleta.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2025.
- CARLOS, C.; DOUTOR, L. **Avaliação Da Aprendizagem Na Escola**. [s.l: s.n.]. Disponível em: https://irsas.cascavel.pr.gov.br/arquivos/23122013_cipriano_carlos_luckesi_-_avaliaacao_da_aprendizagem_na_escola.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.
- CAVALCANTI NETO, A. L. G.; AQUINO, J. DE L. F. **A avaliação da aprendizagem como um ato amoroso: o que o professor pratica?** Educação Em Revista, v. 25, n. 2, p. 223–240, 1 ago. 2009.
- COLOMBO GOMES, Gysele da S.; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros. **Sob A Mira Das**

Emoções: Caminhos Múltiplos Para Letramentos Emocionais. 1a ed., Campinas: Pontes Editores, 2024.

CORRÊA GOMES JUNIOR, R.; DE OLIVEIRA SILVA, L.; MENEZES DE OLIVEIRA E PAIVA, V. L. **Tecnologias Digitais Para Aprender E Ensinar Inglês No Brasil.** Textolivre Linguagem E Tecnologia, v. 15, n. e38008, p. 1–16, 25 fev. 2022.

COSCARELLI, Carla; RIBEIRO, Ana Elisa. (Orgs.) **Letramento digital. Aspectos sociais e possibilidades pedagógicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

COSCARELLI, C. **PERSPECTIVAS CULTURAIS DE USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS E A EDUCAÇÃO CULTURAL PERSPECTIVES FOR THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AND EDUCATION.** [s.l: s.n.]. Acesso em: 27 mar. 2025.

COSCARELLI, C.V. **Professores E Tecnologias Digitais: Desafios Do Ensino Remoto Emergencial.** Revista Nanquim, v. 1, n. 01, p. 26, 22 dez. 2022.

CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Projetos Iniciais: Em Português Para Falantes De Outras Línguas.** Brasília: Editora Unb, 2007. p. 57-85.

DAMACENA, M.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Avaliação e formação de professores de línguas.** Olhares & trilhas, v. 23, n. 3, p. 1054–1073, 28 set. 2021.

Decreto Nº 59.298, De 23 De Março De 2020. , 23 mar. 2020. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/decreto/2020/5929/59298/decreto-n-59298-2020-suspende-o-atendimento-presencial-ao-publico-em-estabelecimentos-comerciais-e-de-prestacao-de-servicos>>

Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais Para a Educação Básica: Diversidade E Inclusão. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/etnico_racial/pdf/diretrizes_curriculares_nacionais_para_educacao_basica_diversidade_de_e_inclusao_2013.pdf>.

DAVIES, G.; WALKER, R.; RENDALL, H.; HEWER, S. 2011. **Introduction to Computer Assisted Language Learning (CALL).** Module 1.4. In: G. DAVIES (ed.), Information and Communications Technology for Language Teachers (ICT4LT). Slough, Thames Valley University. Disponível em: http://www.ict4lt.org/en/en_mod1-4.html.

DOS REIS, S. C. **30 Anos De CALL No Brasil.** Revista Linguagem & Ensino, v. 25, n. especial, p. 15–38, 22 dez. 2022.

ELLIS, Rod. **Task-based research and language pedagogy.** Language Teaching Research, Londres, v. 4, n. 3, p. 193–220, 2000.

ELLIS, Rod. **The study of second language acquisition.** 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2006.

ELLIS, R. **Task-based Research and Language Pedagogy.** Language Teaching Research, v. 4, n. 3, p. 193–220, jul. 2000.

ESTADO DE SÃO PAULO. **Diário Oficial**. Disponível em: <http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/nav_v5/index.asp?c=4&e=20200317&p=1>.

FARIAS, G. B. DE. **Contributos Da Aprendizagem Significativa De David Ausubel Para O Desenvolvimento Da Competência Em Informação**. Perspectivas em Ciência da Informação, v. 27, n. 2, p. 58–76, 29 jul. 2022.

FERNANDES, G.; OLIVIA, M.; OLIVEIRA, M. **O Ensino De Língua Inglesa Em Interfaces Online**. Bustamante. [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2015/TRABALHO_EV045_MD1_SA16_ID1440_08082015170343.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2024.

FINARDI, K. R.; PORCINO, M. C. **Tecnologia E Metodologia No Ensino De Inglês: Impactos Da Globalização E Da Internacionalização**. Ilha do Desterro, v. 66, n. 66, p. 239–283, 1 jun. 2014.

FRANCHI, A. B. **A Disciplina De Environment And Human Development Para Crianças De Um Colégio Bilíngue/ Internacional: Uma Abordagem De Ensinar Baseada Em Projetos**. UfsCar - Universidade Federal de São Carlos: [s.n.].

FRANCHI-MELLO, A. B.; TEIXEIRA DA SILVA, V. L. **Abordagem De Ensinar Baseada Em Projetos (ABEP): Um Caminho Para O Ensino Significativo**. In: Abordagens De Ensino De Línguas - Reflexões E Experiências. Campinas: Mercado De Letras, 2019. p. 75–97.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and motivation in second-language learning**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1972.

GARDNER, R. C; LAMBERT, W. E. **Motivational variables in second language acquisition**. Canadian Journal of Psychology, Ottawa, v. 13, n. 4, p. 266-272, dez. 1959.

GARRETT, N. **Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation**. The Modern Language Journal, v. 93, n. 93, p. 719–740, dez. 2009.

GOMES JUNIOR, R. C.; SILVA, L. DE O.; PAIVA, V. L. M. DE O. E. **Tecnologias digitais para aprender e ensinar inglês no Brasil**. Texto Livre, v. 15, p. e38008, 25 fev. 2022.

GUIMARÃES, S. E. R.; BORUCHOVITCH, E. **O Estilo Motivacional Do Professor E A Motivação Intrínseca Dos Estudantes: Uma Perspectiva Da Teoria Da Autodeterminação**. Psicologia: Reflexão e Crítica, v. 17, n. 2, p. 143-150, 2004.

GUIMARÃES, V. C. A.; DE OLIVEIRA, A. P. L. R. **Os Impactos Da Pandemia Na Utilização Das TDICs Nos Institutos Federais De educação, Ciência E Tecnologia**. EaD & Tecnologias Digitais na Educação, v. 13, n. 15, p. 164–172, 9 abr. 2024.

HENRIQUE, C.; THIAGO, F.; MARTINS, E. S. **Ensino De Língua Inglesa E Cultura Digital Em Tempos De Pandemia: O Desafio De Superar O Curto Espaço De Tempo Entre O Dito E O Vivido**. Revista Docência E Ciberultura, v. 4, p. 141–160, 2020.

HIRSCHEL, R. **Student Confidence and Anxiety in L2 Speaking Activities**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <

https://www.researchgate.net/publication/340115988_Student_Confidence_and_Anxiety_in_L2_Speaking_Activities. Acesso em: 9 abr. 2025.

HOR-MEYLL, L. F.; FIGUEIRA, C. S. **Motivação Hedônica Ou Utilitária: Efeitos Sobre O Arrependimento Pós-Compra**. Revista ADM.MADE/Adm.MADE, v. 17, n. 3, p. 110–126, 17 mar. 2014.

HUANG, R.; J. MICHAEL SPECTOR; YANG, J. **Learner Experiences with Educational Technology**. Lecture notes in educational technology, p. 91–105, 1 jan. 2019.

KERN, R.; WASCHAUER, M. 2000. **Introduction: Theory And Practice Of Network-Based Language Teaching**. In: M. WARSCHAUER; R. KERN (ed.), Network-Based Language Teaching: Concepts And Practice. *Cambridge, Cambridge University Press*, p. 1-19. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781139524735.003>

KRASHEN, Stephen D. **The InputHypothesis: Issues and Implications**. London: Longman, 1985.

KURTZ, A. **A Ansiedade E O Aprendizado De Língua Estrangeira**. Letras de Hoje, v. 44, n. 3, 9 set. 2009.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. DE A. **Fundamentos De Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LANTOLF, J. **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford University Press. 2001

LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. **An Introduction to Second Language Acquisition Research**. [s.l.] Routledge, 2014.

LEFFA, V. **Aprendizagem De Línguas Mediada Por Computador**. In: Pesquisa Em Lingüística Aplicada Temas E Métodos. Pelotas: Educat, 2006. p. 3–30.

Leffa, V. J.; FREIRE, M. M. **Educação sem distância**. In: MAYRINK, M. F.; ALBUQUERQUE-COSTA, H. (Org.). Ensino e aprendizagem de línguas em ambientes virtuais. São Paulo: Humanitas, 2013, p. 13-38.

LEFFA, V. J. **O Ensino De Línguas Estrangeiras Nas Comunidades Virtuais**. In: IV SEMINÁRIO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 2001, Goiânia. Anais do IV Seminário de Línguas Estrangeiras. Goiânia: UFG, 2002. v. 1, p. 95-108.

LEVY, M.; HUBBARD, P. **Why Call CALL “CALL”?** Computer Assisted Language Learning, v. 18, n. 3, p. 143–149, jul. 2005.

LEVY, M. **Two conceptions of learning and their implication for CALL at the tertiary level**. *ReCALL*, v. 10, n. 1, p. 86-94, 1998.

LIKERT, Rensis. **A technique for the measurement of attitudes**. Archives of Psychology, New York, v. 22, n. 140, p. 1–55, 1932.

LIMA DE QUEIRÓZ MATTOSO, C.; FERNANDO HOR--MEYLL, L.; FIGUEIRA, C. **Motivação Hedônica Ou Utilitária: Efeitos Sobre O Arrependimento Pós- Compra.** [s.l: s.n.]. Acesso em: 27 mar. 2025.

LONG, M. H.; ROBINSON, P. **Focus on form: theory, research, and practice.** In: DOUGHTY, C.; WILLIAMS, J. (Ed.). *Focus on form in classroom second language acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press, 1998. p. 15–41.

LORENZONI, C. R. N. **A PORTA MÁGICA: Explorando Um Caminho Para a Educação Linguística crítica, Integral E Humanizadora Na Infância.** In: Sob a Mira Das emoções: Caminhos Múltiplos Para Letramentos Emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 202–232.

LUCENA, M. I. P. **Avaliação No Ensino De Línguas E Contemporaneidade: Em Busca De Uma Re-Significação.** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/051_lucena.pdf>. Acesso em: 30 maio. 2025.

MARIE-NOËLLE LAMY; HAMPEL, R. **Online Communication In Language Learning And Teaching.** Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2007.

MARINELLI DE CARVALHO, P.; MAYUMI SATAKA, M.; CECÍLIO DE FARIA ROZENFELD, C. **Tecnologias Da Informação E Comunicação No Ensino De Línguas Estrangeiras.** Revista EntreLinguas, v. 9, n. 00, p. e023004, 1 jan. 2023.

MARQUES PEREIRA, D. R. **Uma Perspectiva Histórica Do Ensino De Línguas Mediado Pelo Computador No Brasil.** Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v. 7, 24 maio 2008.

MARTINS, C. B.; MOREIRA, H. **O Campo CALL (Computer Assisted Language Learning): Definições, Escopo E Abrangência.** Calidoscópico, v. 10, n. 3, p. 247–255, 27 dez. 2012.

MARTINS, S. T. D. A. **Letramento Emocional E Formação De Professoras/Es De Línguas: Uma Experiência Extensionista.** In: Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letramentos emocionais. Campinas: Pontes Editores, 2021. p. 233–266.

MELHORAMENTOS, E. **Instrumento.** Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/instrumento/>>. Acesso em: 12 jun. 2024.

MELLO , E. C. F. D. **O Uso De Tecnologias Nas Aulas De Língua Inglesa No Ensino Fundamental Ii .** [s.l: s.n.]. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/bitstream/tede/4086/5/Etiene_Caroline_Farias_de_Mello_2018.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2025.

MENEZES, V. **Tecnologias Digitais No Ensino De Línguas.** Revista da ABRALIN, v. 18, n. 1, 28 ago. 2019.

MICHAELIS. Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br>. Acesso em: 22 abr. 2025.

MIRANDA CORREIA, P. R.; NARDI CONCEIÇÃO, A.; DOS SANTOS BALLEGO, R. DE AUSUBEL a MOREIRA: **a Expansão Da Teoria Da Aprendizagem Significativa Em Direção Ao Humanismo** . In: FENÔMENOS DE APRENDIZAGEM: Princípios Ativos Para O Ensino De Ciências E Matemática . Aracaju: Editora IFS, 2021. p. 42–56.

MONTREZOR, B. M.; DA SILVA, A. B. **A dificuldade no aprendizado da Língua Inglesa The difficulty in English Language Learning**. Cadernos UniFOA, v. 4, n. 10, p. 27–32, 27 mar. 2017.

NETO, P.; PASQUALLI, R. **Os Desafios Do Ensino De Língua Inglesa Em Tempos De Pandemia** . [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/6131>>. Acesso em: 11 abr. 2024.

ONODERA, J. **Curso De Inglês Para Fins De Negócios (IFN) Online Baseado Em Tarefas Orais No Ava Edmodo: Um Estudo De Caso** . UfsCar - Universidade Federal de São Carlos: [s.n.].

OSBOE, Sarah; FUJIMURA, Tomoko; HIRSCHER, Rob. **Student confidence and anxiety in L2 speaking activities**. 2007.

PAIVA, V. L. M. DE O. **Tecnologias Digitais Para O Desenvolvimento De Habilidades Orais Em Inglês**. DELTA: Documentação De Estudos Em Linguística Teórica E Aplicada, v. 34, n. 4, p. 1319–1351, dez. 2018.

PEREIRA, A. **Linguagem E Tecnologia**. Texto Livre, v. 15, n. 10.35699/1983-3652.2022.38008, 25 fev. 2022.

PEREIRA, Z. D. M.; BARROS, R. S. **A Influência Do Medo E Da Baixa Autoestima No Aprendizado De Inglês Como Língua Estrangeira**. 1 ago. 2021.

QUEVEDO-CAMARGO, G.; SCARAMUCCI, M. V. R. **O Conceito De Letramento Em Avaliação De Línguas: Origem De Relevância Para O Contexto Brasileiro**. Linguagem: Estudos e Pesquisas, v. 22, n. 1, 16 ago. 2018.

RABELLO, C. R. L. **Aprendizagem De Línguas Mediada Por Tecnologias E Formação De Professores**. Ilha do Desterro A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies, v. 74, n. 3, 8 set. 2021.

RECH, S. A. CALL: **Ensino-aprendizagem De Língua Inglesa Nos Institutos Federais Do Sul De Santa Catarina**. Revista Desempenho, v. 2, n. 31, 1 jan. 2019.

RECH, S. DE A. CALL - **Aprendizagem De Língua Mediada Pelo Computador**. Anais Seminário de Ciências Sociais Aplicadas, v. 5, n. 5, 29 nov. 2016.

RIBEIRO, A. E. **Tecnologia Digital E ensino: Breve Histórico E Seis Elementos Para a Ação**. Revista Linguagem & Ensino, v. 19, n. 2, p. 91–111, 2016.

RIBEIRO, A. E. **Educação E Tecnologias Digitais Na Pandemia**. Cadernos de Linguística, v. 2, n. 1, p. 01-16, 28 jan. 2021.

RIBEIRO, A. E. F. **Letramento Digital E Ensino remoto: Reflexões Sobre Práticas**. Debates em Educação, v. 12, n. Esp2, p. 446, 30 dez. 2020.

RIBEIRO, C. **Metacognição: Um Apoio Ao Processo De Aprendizagem**. Psicologia: Reflexão E Crítica, v. 16, n. 1, p. 109–116, 2003.

RONGHUI HUANG et al. **Educational Technology : A Primer for the 21st Century**. Singapore: Springer Singapore, 2019.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Ricardi. **Letramento Em Avaliação (Em Contexto De Línguas): Contribuições Para A Linguística Aplicada, Educação E Sociedade**. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (Org.) *A Linguística Aplicada No Brasil: Rumos E Passagens*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016. p. 141-165.

SCHUARTZ, A. S.; SARMENTO, H. B. DE M. **Tecnologias Digitais De Informação E Comunicação (Tdic) E Processo De Ensino**. Revista Katálysis, v. 23, p. 429–438, 16 out. 2020

DA SILVA JUNIOR, S. D.; DA COSTA, F. J. **XVII SEMEAD Seminários em Administração Mensuração e Escalas de Verificação: uma Análise Comparativa das Escalas de Likert e Phrase Completion**. [s.l.: s.n.]. Disponível em: <<https://sistema.semead.com.br/17semead/resultado/trabalhospdf/1012.pdf>>.

SILVA, A. L. B. DE C. **Ensino Personalizado De Inglês Para Adultos**. Revista Estudos Anglo-Americanos, v. 47, n. 1, p. 08-29, 22 ago. 2018.

SILVEIRA, F. V. DA R. **O Bem-Estar Construído Através De Atividades Reflexivas Com Potencial Exploratório: Reflexões Sobre O Letramento Emocional A Partir De Um Projeto De Iniciação À Docência**. In: *Sob a mira das emoções: caminhos múltiplos para letamentos emocionais*. Campinas: Pontes Editores, 2024. p. 71–100.

TONELLI, J.; QUEVEDO-CAMARGO, G. **Saberes Necessários Ao Professor Para Avaliar A Aprendizagem De Crianças Na Sala De Aula De Línguas Estrangeiras**. Fólio, v. 11, n. 1, 25 ago. 2019.

VIANA, Nelson. **Variabilidade Da Motivação No Processo De Aprender Língua Estrangeira Na Sala De Aula**. 1990.

VIEIRA, A. P. DE L. **Memória E Aprendizagem De Língua Estrangeira**. Revista Idéias, v. 19, p. 64–67, dez. 2004.

VYGOTSKY, L. S. **Mind in society: the development of higher psychological processes**. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WARSCHAUER, M.; HEALEY, D. **Computers and language learning: an overview**. [s.l.] Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WARSCHAUER, M.; Healey, D. **Computers and language learning: An overview**. Language Teaching, v. 31, p. 57-71, 1998.

WORLD HEALTH ORGANISATION. WHO Director-General's Opening Remarks at the Media Briefing on COVID-19 - 11 March 2020. Disponível em:

<<https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>>. Acesso em: 20 jun. 2024.

YIN, R. K. **Estudo De caso: Planejamento E Métodos**. [s.l.] Porto Alegre: Bookman, 2015.

APÊNDICE A - Questionário do Professor Geral sobre CALL - QPG CALL

CALL NA PRÁTICA DA EOI

Após participar da apresentação sobre a abordagem utilizada na EOI, por gentileza, responda as perguntas abaixo:

1. Como você percebe a abordagem CALL na prática da EOI?
2. De que maneira você caracteriza o uso de tecnologias no ensino de inglês na EOI?

APÊNDICE B - Questionário do Professor Geral - QPG

1. Como você percebe que a abordagem CALL contribui para o ensino de inglês na EOI?
2. Quais são os principais recursos tecnológicos que você utiliza em suas aulas *online* na EOI?
3. Como você planeja suas aulas *online* para integrar efetivamente a abordagem CALL?
4. Quais estratégias você adota para engajar os alunos durante as aulas *online* na EOI?
5. Como você avalia a eficácia da abordagem CALL na promoção da aprendizagem de inglês dos alunos da EOI?
6. Quais são os desafios mais comuns que você enfrenta ao implementar a abordagem CALL nas aulas *online*?
7. De que maneira a EOI apoia os professores na integração da tecnologia no ensino de inglês?
8. Como você percebe a participação dos alunos durante as aulas *online* na EOI?
9. Quais são as vantagens percebidas pelos alunos ao utilizar os recursos digitais oferecidos pela EOI?
10. Como você adaptou suas práticas de ensino para atender às necessidades específicas dos alunos da EOI?
11. Qual é a sua opinião sobre o impacto da abordagem CALL no aprendizado autônomo dos alunos da EOI?
12. Como a EOI incentiva a colaboração e a interação entre os alunos durante as aulas *online*?
13. Como você utiliza feedbacks e avaliações dos alunos para aprimorar suas práticas de ensino na EOI?
14. Quais são as oportunidades de desenvolvimento profissional oferecidas pela EOI para os professores em relação à abordagem CALL?

APÊNDICE C - Questionário do Estudante Geral - QEG

Meu nome é Ana Bacciotti Franchi, sou aluna do Doutorado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e estou escrevendo uma tese sobre “Ensino-Aprendizagem De Inglês Em Uma Escola *Online*: Um Estudo De Caso”, sob a orientação da Prof. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. Sua contribuição para esta pesquisa é essencial e é por isso que estou lhe enviando este questionário. Posso garantir que todas as informações e identidades serão mantidas em sigilo. Se possível, por favor, responda as perguntas abaixo:

Sobre a Experiência na EOI:

1. Há quanto tempo você estuda na EOI?

1. Há menos de 1 ano
2. Há 2 anos
3. Há 3 anos

2. Como você descreveria sua experiência na EOI?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

3. Como você descreveria sua experiência **de aprendizagem** na EOI?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

4. Você considera os recursos digitais da EOI úteis para o seu aprendizado?

	1	2	3	4	5	
Pouco úteis	☐	☐	☐	☐	☐	Muito úteis

Sobre a Abordagem da EOI:

5. Você percebe diferenças na abordagem de ensino da EOI em comparação com outras escolas de inglês?

- a. Nunca estudei em outra escola para comparar

- b. Não percebo diferença nenhuma
- c. Sim, percebo diferenças

Comentário:

6. Como você avalia a eficácia da abordagem dos professores da EOI para o aprendizado de inglês?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

7. Você acredita que a abordagem dos professores da EOI ajuda na sua motivação para aprender inglês?

	1	2	3	4	5	
Auxilia pouco	☐	☐	☐	☐	☐	Auxilia muito

8. Quais benefícios você identifica na abordagem da EOI?

Sobre a Interação e Participação:

9. O quanto você se sente engajado nas aulas *online* da EOI?

	1	2	3	4	5	
Pouco	☐	☐	☐	☐	☐	Muito

10. Qual é a sua opinião sobre a interação com os professores na EOI?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

Justifique a resposta acima:

Sobre Recursos e Tecnologias:

11. Quais recursos digitais da EOI você mais utiliza?

- ☐ Caderno online
- ☐ Digital Workbook (Practice extra na plataforma da Cambridge)
- ☐ Google Classroom
- ☐ Outros recursos que meu professor disponibiliza

12. Você acha que as plataformas digitais da EOI facilitam seu acesso ao conteúdo de ensino?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito bom

13. Você utiliza aplicativos de aprendizagem de idiomas além das aulas da EOI?

- ☐ Sim
- ☐ Não

Se a sua resposta foi SIM na questão acima, quais aplicativos você utiliza?:

Sobre a Comunicação e Suporte:

14. Como você avalia a comunicação com a equipe da EOI?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito boa

15. Você recebe feedback úteis sobre seu desempenho na EOI?

- a. Sim
- b. Não
- c. Às vezes

16. A EOI oferece suporte adequado para suas dúvidas e dificuldades?

	1	2	3	4	5	
Pouco suporte	☐	☐	☐	☐	☐	Muito suporte

Sobre o Impacto no Desempenho:

17. Você percebe melhorias no seu desempenho em inglês desde que começou a estudar na EOI?

- a. Sim
- b. Não
- c. Um pouco

18. Como você avalia seu progresso em comparação com suas expectativas ao ingressar na EOI?

	1	2	3	4	5	
Abaixo do esperado	☐	☐	☐	☐	☐	Acima do esperado

19. Como você avalia seu empenho e participação nas aulas?

	1	2	3	4	5	
Muito ruim	☐	☐	☐	☐	☐	Muito bom

Justifique a resposta acima

20. Você sente falta de algo que seja limitado pelo fato de as aulas serem *online*?

- a. Não sinto falta de nada
- b. Sim, vou exemplificar abaixo:

Eu sinto falta de....

21. O quanto você indicaria nossa escola para seus amigos e familiares?

	1	2	3	4	5	
Não indicaria	☐	☐	☐	☐	☐	Indicaria com certeza!

Adoraríamos ouvir sua opinião sobre nossa escola! Aqui você pode escrever um comentário construtivo e/ou até mesmo um elogio! Fique à vontade para dar uma sugestão ou dizer como podemos melhorar!

Obrigada pela participação!

APÊNDICE D - Questionário do Professor - QP

Meu nome é Ana Bacciotti Franchi, sou aluna do Doutorado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e estou escrevendo uma tese sobre “Ensino-Aprendizagem De Inglês Em Uma Escola *Online*: Um Estudo De Caso”, sob a orientação da Prof. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. Sua contribuição para esta pesquisa é essencial e é por isso que estou lhe enviando este questionário. Posso garantir que todas as informações e identidades serão mantidas em sigilo. Se possível, por favor, responda as perguntas abaixo:

FORMAÇÃO

1. Qual a sua formação acadêmica?
2. Quantos anos você tem de experiência em ensino de Língua Inglesa?
3. Há quanto tempo atua nessa escola *online* de inglês?
4. Como são os cursos que você recebe na escola-*online*?

SOBRE AS AULAS NA ESCOLA *ONLINE*

5. Descreva, de forma geral, como ocorre a aula ministrada por você.
6. O que considera eficiente durante as aulas *online*?
7. Quais atividades os alunos gostam mais?
8. Quais eles têm mais dificuldades?
9. O que o professor faz para sanar essas dificuldades?

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

10. Qual o papel das TDCs na aprendizagem de inglês em um curso *online*?
11. De que forma você utiliza os recursos tecnológicos disponíveis para ensinar?
12. Qual a percepção dos professores do curso de inglês *online* sobre o uso de tecnologias no curso?
13. Como você observa a relação entre CALL e as TDCs em suas aulas *online*?
14. Como você percebe a abordagem CALL em suas aulas?
15. Qual recurso ajuda na conversação, no *listening*, na escrita, etc.?

ENSINO-APRENDIZAGEM

16. Quais evidências indicam aprendizagem do inglês?
17. Do que os alunos gostam da aula? Que tipo de tarefa/atividade?
18. Qual a **contribuição do material didático** no ensino de inglês na escola *online*?
19. Qual a metodologia de ensino adota? Baseada em que?
20. Quais habilidades linguísticas oferecem mais dificuldades ao elaborar as atividades/tarefas?

AValiação

21. Como o professor avalia a aprendizagem de inglês dos alunos utilizando as tdc?
22. Como você avalia o curso?
23. Como a interação durante a aula ajuda na aprendizagem do inglês?
24. O que poderia ser melhor durante as aulas de inglês?
25. Quais outras atividades gostaria de elaborar para suas aulas?

UTILIZANDO A LÍNGUA

29. Quais relatos/experiências de alunos você já ouviu em relação ao uso da língua no dia a dia?

Obrigada pela participação!

APÊNDICE E - Questionário do Estudante - QE

Meu nome é Ana Bacciotti Franchi, sou aluna do Doutorado em Linguística da Universidade Federal de São Carlos e estou escrevendo uma tese sobre “Ensino-Aprendizagem De Inglês Em Uma Escola *Online*: Um Estudo De Caso”, sob a orientação da Prof. Dra. Vera Lucia Teixeira da Silva. Sua contribuição para esta pesquisa é essencial e é por isso que estou lhe enviando este questionário. Posso garantir que todas as informações e identidades serão mantidas em sigilo. Se possível, por favor, responda as perguntas abaixo:

FORMAÇÃO

1. Qual a sua idade?
2. Qual seu nível de inglês?
3. Qual é sua maior dificuldade ao aprender inglês?
4. Há quanto tempo estuda nesta escola de inglês *online*?

SOBRE AS AULAS NA ESCOLA *ONLINE*

5. Como é a aula de inglês (pedir para descrever a aula)
6. O que considera eficiente durante as aulas *online*?
7. Do que gosta e não gosta das aulas *online*?
8. O que considera ser mais difícil e mais fácil nas aulas de inglês. Pode considerar as habilidades ou o próprio conteúdo.
9. De que maneira você busca superar suas dificuldades ao aprender inglês?

UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS TECNOLÓGICOS

10. Qual recurso tecnológico contribui na sua aprendizagem do inglês?
11. Qual recurso mais utiliza na hora de estudar inglês?
12. Com qual recurso você aprende melhor? Por que?
13. Qual habilidade os recursos ajudam a desenvolver?
14. Como você avalia os recursos tecnológicos utilizados nas aulas *online*?
15. Qual recurso ajuda na conversação, no *listening*, na escrita, etc.?

ENSINO-APRENDIZAGEM

16. **Como** você aprende na aula de inglês *online* e em **qual situação** utiliza o que aprendeu?
17. Qual tipo de atividade você mais gosta nas aulas?
18. Qual a **contribuição do material didático** em sua aprendizagem?
19. Como você avalia o material didático do curso de inglês *online*? Do que mais gosta?
20. Quais habilidades linguísticas oferecem mais dificuldades ao realizar as atividades/tarefas?

AValiação

21. Qual a sua percepção com relação a sua aprendizagem de inglês nas aulas *online*?
22. Como você avalia o curso?
23. Como a interação durante a aula ajuda na aprendizagem do inglês?
24. O que poderia ser melhor durante as aulas de inglês?
25. Quais outras atividades gostaria de ter em suas aulas?

UTILIZANDO A LÍNGUA

26. O que você consegue fazer com o que aprendeu?

27. Você vê aplicabilidade em situações reais do que aprende?
28. Quais são essas situações e contextos de uso que consegue atuar?
29. Quais as dificuldades encontradas ao utilizar o inglês em uma dada situação?

APÊNDICE F - Instruções para Observação de aulas

- O professor e o estudante serão avisados com antecedência sobre a observação da aula;
- Ao entrar na aula, o pesquisador se apresenta e comenta brevemente sobre o estudo, colocando que a aula será observada e que após a aula ambos professor e estudante preencherão uma tabela simples com informações sobre aquela aula; (Obs: Durante a coleta piloto a pesquisadora enviou as tabelas e os participantes preencheram depois da aula. O professor preencheu no mesmo dia e a aluna não preencheu. Tendo em vista que o objetivo dessa coleta é coletar dados genuínos e espontâneos, nas próximas observações os participantes preencherão a tabela nos minutos finais da aula.)
- A pesquisadora-observadora tomará notas em seu diário que servirão como dados para a análise;
- As tabelas preenchidas também servirão como dados para a análise, como colocado no exemplo abaixo:

Nome:	
Data da aula:	
Assunto abordado:	
O que você mais gostou nessa aula?	
O que você sente que realmente aprendeu com essa aula?	
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você realizou? Como você se sentiu?	

Nesse sentido, o objetivo dessa coleta é entender as perspectivas envolvidas no processo de ensino-aprendizagem: a do professor, a do estudante e a da pesquisadora.

APÊNDICE G - Quadro Observação Estudante - QOE

Observação de aula

Espaço reservado para o professor:

Nome:	
Data da aula:	
Assunto abordado:	
O que você mais gostou nessa aula?	
O que você sente que realmente aprendeu com essa aula?	
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você realizou? Como você se sentiu?	

APÊNDICE H - Quadro Observação Professor - QOP

Observação de aula

Espaço reservado para o professor:

Nome:	
Data da aula:	
Assunto abordado:	
O que você mais gostou nessa aula?	
O que você sente que o estudante realmente aprendeu com essa aula?	
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você aplicou? Como você se sentiu?	

APÊNDICE I - QOE Tita e QOP Tom

QOP Tom

Nome: Tom	
Data da aula: 09/05/2025	
Assunto abordado:	Lição 5 Unidade 7, EVOLVE 3 e aula de conversação em geral
O que você mais gostou nessa aula?	Poder buscar uma abordagem mais visual e personalizada dos exercícios da lição.
O que você sente que o estudante realmente aprendeu com essa aula?	Por em prática diversas palavras e técnicas desenvolvidas durante a Unidade 7.
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	Manter o estudante confortável e confiante no uso de seu inglês.
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você aplicou? Como você se sentiu?	Começamos conversando sobre a semana e o trabalho. Em sequência fizemos a lição 7.5, que tem por objetivo fazer o aluno praticar o inglês espontaneamente. Fizemos uma tabela em outra plataforma para comparar gostos dos últimos anos com a atualidade. Terminamos novamente conversando sobre futuros prospectos da aluna que usarão o inglês. Senti que embora a aula não fosse aprendizado de novas informações, foi extremamente produtiva na prática.

APÊNDICE J - QOE Thay e QOP Tom

QOE Thay

Nome:	Thay
Data da aula:	26/06/2025
Assunto abordado:	House Rules
O que você mais gostou nessa aula?	Pudemos conversar sobre momentos reais que vivencio em minha vida, o que casou bastante com os exercícios propostos. Gosto muito da forma com que a aula se desenvolve, pois posso me soltar e falar com liberdade com o inglês que venho adquirindo ao longo dessa caminhada de aprendizagem.
O que você sente que realmente aprendeu com essa aula?	Um maior vocabulário
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	Não senti dificuldade
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você realizou? Como você se sentiu?	Iniciamos com a observação de uma figura e sobre o que eu acho a respeito do working from home. Depois pude ler um texto sobre uma mulher que pede conselhos, por estar começando o seu trabalho em casa, e como ela pode se organizar nesse sentido. Mais à frente lemos algumas palavras sobre Employment e dividimos entre substantivos e verbos e por fim discutimos sobre o que é pior no trabalho em casa, se é trabalhar muito ou não trabalhar muito. Foi uma aula divertida e aprendi bastante.

QOP Tom

Nome: Tom	
Data da aula: Lesson 9.2	
Assunto abordado:	Lição 2 Unidade 9, EVOLVE 3: e conversação com foco em trabalho home office.
O que você mais gostou nessa aula?	Como a aula fluiu tranquilamente entre os exercícios e a conversação.
O que você sente que o estudante realmente aprendeu com essa aula?	Alguns termos de emprego e como usá-los em uma conversa.
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	Recordar a aluna de algumas regras gramaticais e pronúncias já aprendidas.
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você aplicou? Como você se sentiu?	No início começamos com conversação para a aluna ficar confortável.

APÊNDICE K - QOE Vitor e QOP Lia

Observação de aula

Nome:	Vitor
Data da aula:	04/06/2025
Assunto abordado:	Simple past passive
O que você mais gostou nessa aula?	Apreender um novo tipo/tempo verbal
O que você sente que realmente aprendeu com essa aula?	Usar o tempo verbal e posicionar corretamente algumas palavras como pick, catch, manufacture, produce...
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	Lembrar alguns usos específicos das palavras
Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você realizou? Como você se sentiu?	A aula foi dinâmica, teve conversação fora do livro, ouvir textos do livro e responder perguntas, além de exercícios sobre simple past passive.

Observação de aula

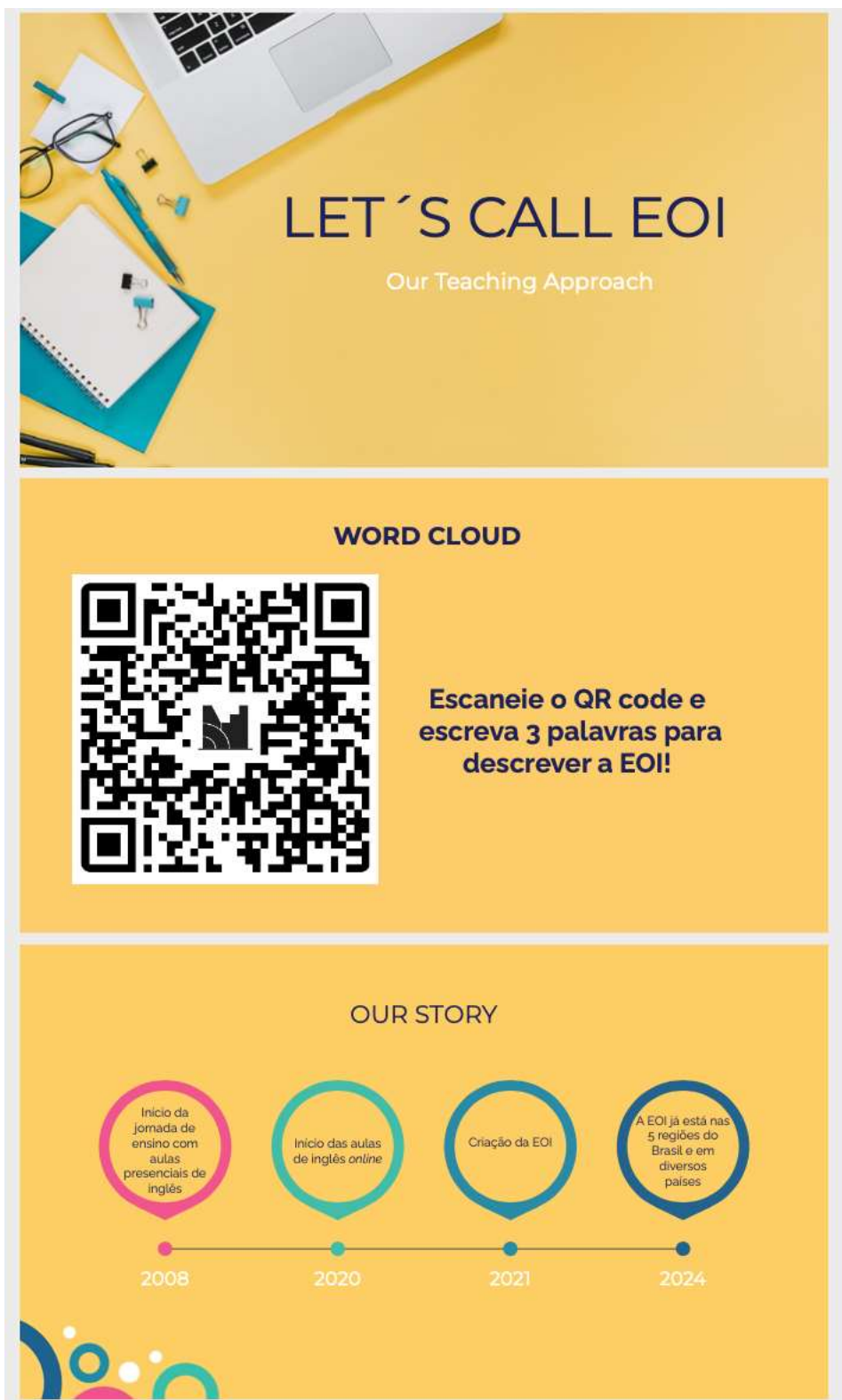
Aula Vitor

Nome: Lia	
Data da aula: 04/06/2025	
Assunto abordado:	Simple past passive
O que você mais gostou nessa aula?	Nessa aula, gostei que o aluno usou o conteúdo da aula para falar sobre o trabalho dele e pareceu se conectar com o assunto do livro
O que você sente que o estudante realmente aprendeu com essa aula?	O aluno aprendeu a estrutura do simple past passive e como usá-lo para falar sobre a origem de produtos
Qual foi sua maior dificuldade nessa aula?	O aluno se distraiu do assunto da aula algumas vezes e eu precisei trazer o foco dele de volta para o conteúdo

Escreva um parágrafo curto descrevendo a aula: como foi o início, no meio e no fim? Qual assunto foi abordado? Quais atividades você aplicou? Como você se sentiu?

A aula se iniciou com os cumprimentos comuns, perguntei como ele estava e como foi a semana, sempre em inglês. Caminhei para a lição de casa de vocabulário, que ele não tinha feito, então fizemos juntos. Depois, continuamos de onde paramos no livro, nessa aula vimos gramática (Simple Past Passive), fizemos exercícios do livro e praticamos um pouco no notebook com frases sobre a origem de objetos do aluno. Com o tempo restante, iniciamos a lição seguinte sobre expressões de como reagir às compras de outra pessoa.

APÊNDICE L – Apresentação na AA CALL para professores



LET'S CALL EOI

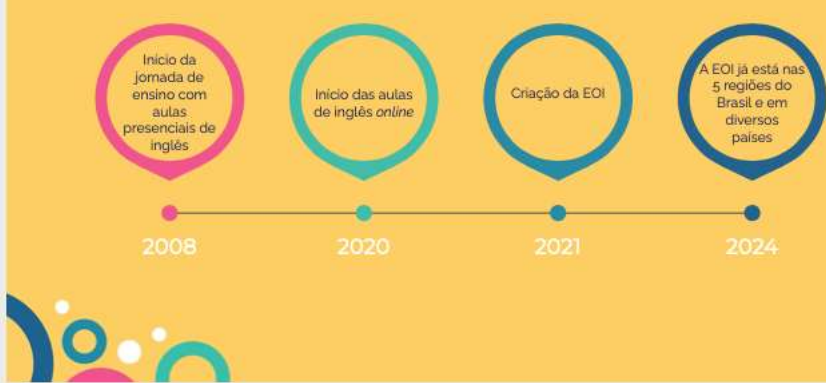
Our Teaching Approach

WORD CLOUD



Escaneie o QR code e escreva 3 palavras para descrever a EOI!

OUR STORY



Ano	Evento
2008	Início da jornada de ensino com aulas presenciais de inglês
2020	Início das aulas de inglês online
2021	Criação da EOI
2024	A EOI já está nas 5 regiões do Brasil e em diversos países

LINGÜÍSTICA APLICADA

DESCRIÇÃO, ANÁLISE E PROCESSAMENTO
AUTOMÁTICO DE LÍNGUAS NATURAIS

ENSINO E APRENDIZAGEM DE
LÍNGUAS

LINGUAGEM E DISCURSO



LINGÜÍSTICA APLICADA, ENSINO DE LÍNGUAS E TECNOLOGIAS



Na área da Linguística Aplicada, as tecnologias sempre fizeram parte do campo de ensino de línguas e, segundo autores da área, "praticamente cada método ou abordagem de ensino de línguas sempre contou com o suporte de tecnologias próprias" (MARTINS E MOREIRA, 2012, p.250).

TECNOLOGIA

De acordo com Almeida (2010), as tecnologias são instrumentos criados pelo homem com objetivo de solucionar problemas, encurtar distâncias e facilitar ações.



LINGÜÍSTICA APLICADA, ENSINO DE LÍNGUAS E TECNOLOGIAS

Levy e Hubbard (2005, P. 4) afirmam que "a tecnologia sempre desempenhou um papel fundamental e indissociável no desenvolvimento das línguas e na forma como elas são ensinadas e aprendidas."



ENSINO E TECNOLOGIAS



A forma como as pessoas acessam e interagem com o conhecimento mudou significativamente;

A tecnologia transformou fundamentalmente a maneira como o ensino é concebido, entregue e avaliado;

O QUE É CALL?





METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA E SUAS TECNOLOGIAS

Tabela das Metodologias de Ensino de Língua Inglesa e suas Tecnologias

Metodologia	Sigla	Tecnologia usada
Abordagem da Gramática e Tradução	AGT	Quadro negro para ilustrar explicações, apresentar traduções, listas de palavras e exercícios.
Método Direto	MD	Recursos visuais, gravuras e pôsteres para manter o uso exclusivo da língua alvo
Abordagem para a Leitura	AL	Livros
Abordagem de ensino AudioLingual	AAL	Gravadores e tocadores de áudio, material didático autêntico, retroprojetores e/ou projetores de imagem, laboratórios de áudio
Os laboratórios de áudio foram substituídos por laboratórios de computador no início de 1960. Assim, deu-se então, início à era dos computadores no ensino de línguas		

Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Behaviorista
(*Computer-Assisted Language Learning*)

CALL
Behaviorista

Programa de computador que desenvolvia exercícios de gramática e vocabulário com correção imediata

Abordagem Comunicativa
(que abrange o Ensino Baseado em Tarefas, Ensino de Línguas e Conteúdos Integrados, Abordagem Participativa)

AC
(EBT, CLIL e AP)

Materiais autênticos e atividades comunicativas como jogos e dinâmicas de grupo, computadores com um recurso didático

Segundo Finardi e Porcino (2014), em 1980 os computadores pessoais começaram a se disseminar rapidamente e as ideias do ensino comunicativo ficaram ainda mais evidentes, dando origem, então, à CALL comunicativa, que também se insere na AC.

Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Comunicativa (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	CALL Comunicativa	Tecnologia como mediadora, permitindo aprendizagem por meio de atividades contextualizadas e motivadoras. Interação aluno-tecnologia, com uma participação mais ativa
Aprendizagem de Língua Mediada por Computador Integrativa (<i>Computer-Assisted Language Learning</i>)	CALL Integrativa	Surgimento do CD-ROM, Internet, computadores multimídia
É a partir da CALL integrativa que a tecnologia, essencialmente por meio da Internet, assumiu uma posição central nas metodologias de ensino e nas interações através de uma língua adicional		

Fonte: autoria própria (2024) baseada em Finardi e Porcino (2014)

A ABORDAGEM CALL

CALL (*Computer Assisted Language Learning*) significa Aprendizagem de Línguas Mediada por Computador, a qual tem como principal objetivo investigar o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

A ABORDAGEM CALL

De acordo com autores da área (HIGGINS e JOHNS, 1984; WARSHAUER, 1996; LÉVY, 1997 ; CHAPELLE, 2005), a substituição de "Assisted" ("assistida") por "Mediada", ao ser traduzida para o português, é intencional pois assume o computador como um instrumento de mediação e não como um assistente de ensino.

ESTUDOS EM CALL



- Martins e Moreira (2012) ressaltam que "o ensino de línguas é uma das únicas áreas de estudos que possui um campo com um nome específico para estudar a sua relação com a tecnologia", o CALL.

O campo de conhecimento do CALL surge em 1960 já possui muitas pesquisas desenvolvidas por parte de estudiosos nos Estados Unidos e Europa.

No Brasil, os estudos começaram a surgir em 1998.

SO CALL ME, MAYBE?!

Sua relevância no contexto do ensino de línguas online reside na capacidade de superar barreiras físicas e temporais, permitindo que os alunos acessem materiais que colaboram com o aprendizado e interajam com instrutores, tutores e colegas de todo o mundo.



TECNOLOGIAS INTEGRADAS AO ENSINO DE LÍNGUAS



TELL (*Technology Enhanced Language Learning*)
NBLT (*Network-Based Language Teaching*)
CELL (*Computer-Enhanced Language Learning*)
TMLL (*Technology-Mediated Language Learning*)

Nomenclaturas para tirar o foco do computador, de acordo com Rabello (2021).

Todas constituem uma prática semelhante: o ensino de línguas por meio de novas tecnologias.

A ABORDAGEM CALL

Ao estudar sobre CALL, descobre-se que o cerne da nomenclatura não está no computador e nos *softwares* em si, mas sim no uso deste como um instrumento para proporcionar ensino e aprendizagem de línguas.

O computador tem provocado muitos debates e gerado inúmeros trabalhos na área do ensino de línguas, mas, apesar de sua complexidade, a ideia que prevalece na área é de que ele seja visto apenas como um instrumento. O computador não substitui nem o professor nem o livro. (LEFFA, 2006, p.13)

A ABORDAGEM CALL

Leffa (2006) relata que com o advento do computador, da Internet e das diversas tecnologias ao seu redor, as pessoas passaram a utilizar esses instrumentos para a construção do saber individual e coletivo e não apenas como fonte de conhecimento.

Ao considerar o surgimento da Internet, percebe-se que a relação com as máquinas mudou: agora é mais autônoma, dominada pelo usuário, uma vez que este tem autonomia tanto para produzir e compartilhar informação, quanto para escolher o que ver, pesquisar, assistir e ler.

O COMPUTADOR E A ABORDAGEM CALL

O computador, na abordagem CALL é:

- Um meio pelo qual pode-se alcançar o aprendizado de uma língua adicional;
- É uma máquina útil para que seja possível ensinar e aprender a distância;
- É uma ferramenta pela qual executa-se o trabalho de ensinar e aprender uma outra língua.

SO CALL ME, MAYBE?!

Segundo Martins e Moreira (2012), CALL engloba muito mais tecnologias do que apenas o computador, apesar de levar o nome de "Aprendizagem de Língua Mediada por Computador";

Considera-se a nomenclatura inclusiva e não exclusiva, pois o foco está na tecnologia e no ensino e aprendizado de línguas e não somente no computador.

CALL, segundo Garret (2009), não se resume ao simples uso da tecnologia, mas "designa um complexo dinâmico no qual tecnologia, teoria e pedagogia estão entrelaçados de forma inseparável" (Garret, 2009, P. 719 e 720).



CALL NA PRÁTICA DA EOI

Como você percebe a abordagem CALL na prática da EOI?

De que maneira você caracteriza o uso de tecnologias no ensino de inglês na EOI?



Obrigada pela participação!

