

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS
EM REDE**

Daiana Pereira Torres Righi

**UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO
ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA/ COVID-19**

Santa Maria, RS
2022

Daiana Pereira Torres Righi

**UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO
ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA/ COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Linha de Pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Orientador: Prof^ª Dra Vanessa Ribas Fialho
Coorientadora: Prof^ª Dra Andrea Ad Reginatto

Santa Maria, RS
2022

TORRES RIGHI, DAIANA
UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE
LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO
REMOTO DURANTE A PANDEMIA/ COVID-19 / DAIANA TORRES
RIGHI.- 2022.

94 p.; 30 cm

Orientadora: VANESSA RIBAS FIALHO

Coorientadora: ANDRÉIA AD REGINATTO

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Tecnologias Educacionais em Rede, RS, 2022

1. EDUCAÇÃO 2. ENSINO HÍBRIDO 3. ENSINO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS 4. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS 5. PANDEMIA I.
RIBAS FIALHO, VANESSA II. AD REGINATTO, ANDRÉIA III.
Titulo.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

Declaro, DAIANA TORRES RIGHI, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Dissertação) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Daiana Pereira Torres Righi

**UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO
DURANTE A PANDEMIA/ COVID-19**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Educacionais em Rede, Linha de Pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Tecnologias Educacionais em Rede.

Aprovada em 27 de outubro de 2022.

Vanessa Ribas Fialho (UFSM)
Presidente/orientadora

Andrea Ad Reginatto (UFSM)
Coorientadora

Camila Gonçalves dos Santos do Canto (UNIPAMPA)
Banca Avaliadora

Susana Cristina dos Reis (UFSM)
Banca Avaliadora

Santa Maria, RS
2022

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho a todos os colegas e profissionais da educação, que com muito empenho e dedicação diariamente semeiam um mundo melhor através do conhecimento.

E principalmente a minha amorosa família e minhas queridas orientadoras, sem vocês aqui não estaria.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

“Somos lo que hacemos, peros somos, principalmente lo que hacemos para cambiar lo que somos”. Eduardo Galeano

Com este pensamento de Galeano é que venho estruturando e pautando minha trajetória profissional e principalmente pessoal. Pessoal, sim, pois sem modificar, transformar e atualizar minha própria persona não é possível transformar a minha caminhada. E para que esta constante transformação ocorra, apoiei-me e apoio-me em pessoas, as quais alicerçam a minha longa trajetória.

Inicialmente agradeço imensamente ao meu esposo que, nestes 11 anos juntos, além de excelente marido e pai maravilhoso, é aquele que me apoia e me fortalece quando a vontade é desistir. É aquele que rega a paciência, multiplica as horas e decora junto comigo todas as metodologias.

Agradeço aos meus filhos por me aguardarem pacientemente, por silenciarem o silêncio quando dele precisava e por me amarem como sou.

Agradeço desmedidamente as minhas queridas orientadoras, que com muito carinho e respeito me orientaram, corrigiram, mostraram-me o caminho de forma encantadora. Elas me conduziram através de propostas, diálogos e trocas encantadoras.

Agradeço, também, a minha querida mãe que me apoia em tudo que faço e almejo. E a meus amigos que se alegram e torcem por minhas conquistas.

Por fim, agradeço muito a Deus por tudo que me destes e por estas pessoas que em meu caminho colocastes.

Ser mestre é saber reconhecer potenciais em seus alunos e auxiliá-los a desenvolver.

Ser mestre é ter o dom de ensinar mas principalmente a humildade de aprender.

Orientadoras Vanessa e Andréa!

Muito obrigada pelos seus exemplos.

RESUMO

UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA BASEADO NAS EXPERIÊNCIAS DO ENSINO REMOTO DURANTE A PANDEMIA / COVID-19

Autora: Daiana Pereira Torres Righi
Orientadora: Vanessa Ribas Fialho
Coorientadora: Andréa Ad Reginatto

O presente trabalho, vinculado à linha de pesquisa Gestão de Tecnologias Educacionais em Rede, do Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede (MPTER), da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) visou conhecer e analisar as contribuições das plataformas e ferramentas digitais pelos professores de língua estrangeira da rede pública e privada de ensino de Farroupilha/RS, durante a adoção do ensino remoto causado pela pandemia da COVID-19. A análise desses dados permitiu identificar quais ferramentas foram melhor adotadas pelos professores, quais foram as dificuldades nessa adoção abrupta devido ao isolamento físico imposto pela pandemia, e quais foram as carências, dadas as necessidades específicas de professores de língua estrangeira. Com o objetivo de suprir essas carências e alavancar os produtos adotados com sucesso para futuras adoções, se propôs um portfólio de ferramentas digitais de apoio ao ensino remoto de língua estrangeira. A fim de alcançar tal objetivo, se propôs uma metodologia dividida em três fases, inicialmente uma análise teórica bibliográfica, que explicasse o uso das tecnologias no ensino. Seguida de uma coleta de dados a partir de um questionário *online*, finalizado por meio de uma entrevista, acerca da escolha e das impressões dos professores de língua estrangeira quanto às ferramentas disponibilizadas pelas redes de ensino. E, por fim, uma última fase, que se dedicou à análise dos dados coletados e à elaboração de um portfólio de ferramentas digitais, com orientações e sugestões de uso. Com os resultados obtidos através do questionário *online*, juntamente com a segunda fase de entrevistas, se compreendeu as informações concisas e pertinentes para a elaboração do produto final. Por fim, com esta pesquisa foi possível elaborar um material de apoio e pesquisa a fim de auxiliar o dia a dia dos professores de língua estrangeira.

Palavras-chave: Contribuições. Ferramentas digitais. Educação. Ensino de línguas.

RESUMEN

UN PORTAFOLIO DE HERRAMIENTAS DIGITALES PARA LA ENSEÑANZA DE LENGUAS EXTRANJERAS BASADO EN EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA A DISTANCIA DURANTE LA PANDEMIA/COVID-19

Autora: Daiana Pereira Torres Righi

Orientadora: Vanessa Ribas Fialho

Coorientadora: Andréa Ad Reginatto

El presente trabajo, vinculado a la línea de investigación Gestión de Tecnologías Educativas en Red, del Máster Profesional en Tecnologías Educativas en Red (MPTER), de la Universidad Federal de Santa María (UFSM), tuvo como objetivo conocer y analizar las contribuciones de las plataformas y herramientas de los profesores de lengua extranjera en la red de educación pública y privada de Farroupilha/RS, durante la adopción de la enseñanza a distancia provocada por la pandemia de COVID-19. El análisis de estos datos permitió identificar qué herramientas fueron mejor adoptadas por los docentes, cuáles fueron las dificultades en esta adopción abrupta debido al aislamiento físico impuesto por la pandemia y cuáles fueron las carencias, dadas las necesidades específicas de los docentes de lenguas extranjeras. . Con el objetivo de llenar estos vacíos y aprovechar los productos adoptados con éxito para futuras adopciones, se propuso una cartera de herramientas digitales para apoyar la enseñanza remota de idiomas extranjeros. Para lograr este objetivo se planteó una metodología dividida en tres fases, inicialmente un análisis teórico bibliográfico, que explicaba el uso de las tecnologías en la enseñanza. Seguido de la recopilación de datos de un cuestionario en línea, finalizado a través de una entrevista, sobre la elección y las impresiones de los profesores de lenguas extranjeras con respecto a las herramientas puestas a disposición por las redes de enseñanza. Y, por último, una última fase, que se dedicó al análisis de los datos recopilados y la elaboración de un portafolio de herramientas digitales, con pautas y sugerencias de uso. Con los resultados obtenidos a través del cuestionario en línea, junto con la segunda fase de entrevistas, se entendió información concisa y relevante para la elaboración del producto final. Finalmente, con esta investigación se logró elaborar un material de apoyo e investigación con el fin de ayudar al día a día de los docentes de lenguas extranjeras.

Palabras clave: Contribuciones. Herramientas digitales. Educación. Enseñanza de lenguas.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Infográfico: Ensino Híbrido	27
Figura 2 -	Infográfico: Formação x Treinamento	33
Figura 3 -	Gráfico: Etapas de atuação dos professores	47
Figura 4 -	Gráfico: Modelo de interações entre professor x aluno	48
Figura 5 -	Gráfico: Plataformas digitais utilizadas	50
Figura 6 -	Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais	66
Figura 7 -	Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Sugestões de uso ...	67
Figura 8 -	Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Passo a Passo	69
Figura 9 -	Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Acesso do aluno	70
Figura 10 -	Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Uso da ferramenta de forma Offline	71
Figura 11-	Dados do formulário	75

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -	Objetivos dos Padrões de Competência em TIC	32
Quadro 2 -	Objetivos conforme os Padrões de Formação da UNESCO	34
Quadro 3 -	Lista de ferramentas extraída a partir do questionário de pesquisa inicial	51
Quadro 4 -	Questões norteadoras realizadas na entrevista e seus métodos de análise	53
Quadro 5 -	Análise de questão classificatória	54
Quadro 6 -	Análise de questão classificatória	55
Quadro 7 -	Análise de questão classificatória	57
Quadro 8 -	Ferramentas e habilidades desenvolvidas	59
Quadro 9 -	Análise de questão classificatória	59
Quadro 10 -	Análise de questão enunciativa	61
Quadro 11 -	Resposta da Avaliação	76
Quadro 12 -	Resposta da Avaliação	77

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
COVID	CoronaVírus Disease
EAD	Educação a Distância
ERE	Ensino Remoto Emergencial
GITEA	Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem”
LE	Língua Estrangeira
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFSC	Universidade Federal de Santa Maria
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência
TER	Tecnologias Educacionais em Rede
TDICs	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	15
1.1 APRESENTAÇÃO	15
1.2 INTRODUÇÃO	17
1.3 JUSTIFICATIVA	19
1.4 OBJETIVO	19
1.4.1 Objetivo Geral	20
1.4.2 Objetivos Específicos	20
2 REFERENCIAL TEÓRICO	22
2.1 O ERE E A EAD	22
2.2 O ENSINO HÍBRIDO	25
2.2.1 Modelos De Ensino Híbrido	27
2.2.2 O Ensino Híbrido e seu legado pós-pandemia COVID-19	29
2.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE	31
2.4 FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LE	36
2.5 A ESCOLHA PELO PRODUTO PORTFOLIO, SUAS VARIAÇÕES E ESTUDOS RELACIONADOS AO SEU USO	38
3 METODOLOGIA	41
3.1 PRIMEIRA FASE	41
3.2 SEGUNDA FASE	41
3.2.1 Os Instrumentos	42
3.3 TERCEIRA FASE	44
4 ANÁLISE DOS DADOS	46
4.1 O QUESTIONÁRIO	46
4.1.1 Perfil do Participante	47
4.1.2 Adesão às plataformas digitais de ensino	48
4.1.3 Ferramentas digitais de Educação	51
4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA	52
4.3 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS	63
5 O PRODUTO - PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS	65
5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO E SEUS BENEFÍCIOS	65
5.2 MODELO DE APRESENTAÇÃO DAS FERRAMENTAS	66
5.3 ADEQUAÇÕES AO PROTÓTIPO APÓS ENTREVISTAS	71
5.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO	72
5.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO	73
5.6 ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO	74
5.6.1 Da disponibilização	75

5.6.2 Da Análise da Avaliação	75
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	79
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	83
APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES	91
APÊNDICE B - PORTFÓLIO	92
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO AVALIAÇÃO DO PRODUTO	93
ANEXO A AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA	94

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Nesta seção, além de contextualizar minha pesquisa, delimitando o tema, indicando meus objetivos e justificando a importância do meu estudo, aproveito para apresentar minha trajetória, condição inicial que me trouxe a este mestrado. É dessa forma que começo meu texto.

1.1 APRESENTAÇÃO

Para iniciar meu texto, gostaria inicialmente de apresentar-me e contar-lhes um pouco de meu percurso como Daiana, a aluna, a profissional e, então, a pesquisadora. Minha trajetória inicia-se na cidade de Itaqui/RS, fronteira com a Argentina, estudante de escola pública, que ao entrar para o Ensino Médio, é transferida para uma escola privada para realizar o antigo Magistério - Curso Normal, pois desde muito pequena sempre tive gosto pela profissão.

Minha jornada acadêmica começa em 2003, na Universidade da Região da Campanha (URCAMP), Campus de Itaqui, no curso de Letras/Espanhol. Como residia em cidade fronteiriça, o idioma vizinho era familiar e muito próximo no dia a dia. Com frequência, os argentinos atravessavam o rio para fazerem seus “ranchos”, todo início de mês. No meu primeiro estágio curricular, as tecnologias utilizadas foram quadro verde, giz e xerox. Não possuía computador, precisava ir à *lan-house* da cidade e minha fonte principal das pesquisas eram os livros didáticos disponíveis.

Mais ao fim do curso, junto a meus familiares, eu me mudei para cidade de Farroupilha/RS. Para dar continuidade aos estudos, realizei a transferência para a Universidade de Caxias do Sul. As tecnologias continuavam as mesmas, porém o acesso ao computador já era mais comum. Em meu último Estágio Curricular em Língua Portuguesa, tive a oportunidade de adicionar outras tecnologias, levando os alunos até o laboratório de informática, para produzirem redações que comporiam o meu portfólio de estágio.

Em 2012, tive a oportunidade de iniciar minhas atividades como Tutora a distância pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), em parceria com a Universidade Aberta do Brasil (UAB), no curso de Licenciatura em Letras Espanhol a distância, o qual me trouxe a possibilidade de conhecer mais uma modalidade de

ensino e, principalmente, fazer o uso de um ambiente virtual de ensino e de aprendizagem. Esta experiência me trouxe uma nova forma de ver a educação e a certeza de que tecnologia e educação caminham juntas.

Projeto do qual tenho particular orgulho foi o “Varal Literário”, proposto a alunos do Ensino Fundamental II, nos anos de 2013 a 2015. Este projeto consistia em utilizar a rede social *Facebook* como ferramenta auxiliar na produção textual, averiguando a interferência do “internetês” na escrita dos alunos. Foi minha primeira experiência em trazer a tecnologia para a sala de aula.

Em 2014, a escola privada em que trabalhava começou o movimento de informatização, liberando o acesso à internet para alunos e professores, tal como a atualização das lousas brancas para as lousas digitais e *notebooks* para os alunos, quando solicitado pelo professor para alguma atividade específica. Minha trajetória em meio às tecnologias, proveniente do período de tutoria na UFSM/UAB e na escola privada com os recursos disponíveis, tive a oportunidade de ser escolhida por uma escola do estado para ser multiplicadora, no período de Pandemia COVID-19, em julho de 2020. Esse convite veio a fim de auxiliar na transição do período remoto assíncrono para o síncrono, em que as escolas do estado do Rio Grande do Sul passaram a utilizar o ambiente virtual adotado pelo Governo do Estado, o *Classroom*.

E é nesse momento em que me deparo com uma realidade muito importante, a desigualdade de acesso, à necessidade de conhecimento sobre tecnologias e, principalmente, o desconhecimento, por parte de alguns professores, sobre o uso de ferramentas educacionais. Neste sentido, então, essa experiência me proporcionou o anseio de desenvolver um estudo que viesse a culminar com a elaboração de um portfólio de ferramentas digitais, a fim de auxiliar a todos os professores e, em especial, os de língua estrangeira a utilizar ferramentas em suas aulas.

A partir da apresentação desse contexto, faço a introdução da minha dissertação, alocando-a no Mestrado Profissional em Tecnologias Educacionais em Rede, na Linha de pesquisa Desenvolvimento de Tecnologias Educacionais em Rede. Nisso, minha pesquisa também se desenvolveu dentro do projeto “Cartografia do ensino mediado por tecnologias digitais: modalidades, metodologias, estratégias e instrumentos” e membro do “Grupo de Investigações sobre Tecnologias, Ensino e Aprendizagem” (GITEA).

1.2 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 será lembrado como o ano em que a pandemia da COVID-19 causou imenso impacto no mundo. Nisso, o distanciamento físico tornou-se a principal arma para desacelerar a propagação do vírus, fato que acarretou em uma paralisação total nas atividades de ensino no Brasil.

Para minimizar o impacto aos estudantes, as escolas de educação básica precisaram adotar um modelo de ensino remoto emergencial (ERE), iniciando pela adaptação docente e discente, acerca de diversos programas, aplicativos e ferramentas que passaram a ser utilizadas na educação (PASINI; CARVALHO; ALMEIDA, 2020, p. 4). A abordagem adotada pela maioria das escolas de educação básica do RS seguiu o modelo de ERE contendo atividades síncronas e assíncronas. Essa é uma importante diferença em relação a modalidade a distância, na qual as atividades se dão quase que exclusivamente de forma assíncrona. Ainda assim, no tocante ao ERE, a EaD nos deixa de legado os ambientes virtuais de aprendizagem e suas ferramentas digitais, para que se dê continuidade às aulas de forma remota.

Logo, a transição de um modelo de ensino presencial para um modelo de ERE, em questão de poucas semanas e com escopo tão grande, é a temática deste trabalho. Apesar da necessidade imposta pelo cenário pandêmico, que dificultou o devido planejamento, essa experiência proporciona uma enorme oportunidade para extrair lições para o futuro. Isso se deve pela razão de que proporcionou compreender de que forma os professores adaptaram as suas metodologias do presencial para o ERE, tal como a forma que essas ferramentas digitais vieram auxiliar, não só como ambiente de sala de aula, mas sim como meio de ensino digital.

Por fim, o uso das ferramentas digitais permitirá que reflitamos sobre um modelo permanente de ensino, que mescle metodologias já existentes às ferramentas digitais. Se bem assimiladas e utilizadas, as ferramentas digitais podem facilitar o ensino remoto, tendo o potencial de dar continuidade a sua prática no ensino, dando liberdade, autonomia e criticidade ao aluno. Aliada a isso, a autonomia do aluno, se tornará fundamental com a adesão ao ERE.

Desta forma, é evidente a necessidade de o professor conhecer as possibilidades destas ferramentas educacionais, para fazer melhor uso delas em

suas dinâmicas. Nisso, o docente tem a oportunidade de reconhecer-se não só como o transmissor do saber, como também mediador. Neste sentido, para Colognese e Rodrigues (2007) o professor torna-se facilitador da construção do conhecimento, do grupo que ali está utilizando o computador como ambiente de aprendizagem. Logo, o professor deve reconhecer o novo ambiente como aliado à sua prática, não como inimigo do seu conhecimento e de sua dinâmica.

Colognese e Rodrigues (2007, p. 4) ainda enfatizam que,

o que nos cabe, como educadores que somos, é saber que estaremos sempre diante de obstáculos, que nunca estaremos prontos, e que crescemos a cada dia com nossas experiências e com as de nossos alunos. Ou seja, cada professor deve ser um eterno aprendiz.

Nesse contexto, o ensino de línguas estrangeiras tem necessidades particulares nas questões de interação e de interatividade. Por exemplo, para o desenvolvimento da fala em uma língua estrangeira, há a necessidade de interação aluno-professor, a fim de aperfeiçoar aspectos como pronúncia e construção frasal. Por sua vez, em um ambiente de ensino remoto, as ferramentas utilizadas pelo docente precisam fornecer a interatividade necessária para que esse *feedback* entre aluno-professor ocorra sem prejuízo.

Logo, os aspectos visuais e auditivos são fundamentais para que o ensino seja imersivo e que ocorra da melhor maneira. Desta forma, o uso desses recursos tecnológicos introduz o aluno ao ambiente linguístico da nova língua, apresentam de diversas formas, ambientes e expressões linguísticas específicas da cultura que permeia a língua estrangeira.

Para exemplificar a imersão do aluno na língua e na cultura, muito busca-se as aulas práticas como a culinária. Righi e Lazzari (2017) propõem uma atividade que une a imersão na cultura através da culinária, com a produção audiovisual com o objetivo de abordar o uso do imperativo e revisar vocabulários específicos. De acordo com Macedo e Carvalho (2018) a disciplina de língua estrangeira visa, além de ensinar um novo idioma, contribuir para a formação do aluno como indivíduo. E, para isso, a oportunidade de realizar trabalhos como esse, transforma uma aula em um momento prazeroso, de descontração e aprendizagem.

1.3 JUSTIFICATIVA

Como professora e participante desta transição de um modelo de ensino presencial para um modelo de ERE, em questão de poucas semanas, me encontrei, inicialmente, com dificuldades de adaptação em meio a tanta informação e, ao mesmo tempo, pouca orientação quanto às ferramentas e à adaptação da didática para o ERE. Tais dificuldades levaram-me a refletir e analisar a necessidade de que nós professores possuímos em relação a essas ferramentas educacionais.

Sendo assim, entendo que ter a possibilidade de elaborar e oferecer um portfólio a outros profissionais e colegas de profissão com ferramentas educacionais seria de grande valia e utilidade mesmo após o retorno ao ensino presencial. Tendo em vista que os professores de LE usam muito desses recursos educacionais no seu dia a dia. Nesse sentido, compreendo que as dificuldades encontradas por mim, podem ser também as de muitos outros professores de língua estrangeira. Além disso, o fato de buscar conhecer e compilar as inúmeras ferramentas que nós professores buscamos para melhor adaptar nossa dinâmica, contribui na prática de muitos professores, bem como pode estruturar e contribuir com a nova caminhada ao ensino híbrido das escolas.

Assim, este trabalho visa responder às seguintes questões de pesquisa: Quais ferramentas foram, de fato, adotadas pelos professores em suas aulas durante o período de ERE? Como elas foram utilizadas? Quais foram as dificuldades dos professores de línguas estrangeiras em suas adoções? Quais as lacunas ainda presentes para o ensino de língua estrangeira de forma remota?

Tais questionamentos surgem através das inquietações vivenciadas e observadas durante o período de transição.

Com esse pano de fundo, apresento os objetivos da minha dissertação.

1.4 OBJETIVO

Registro os objetivos geral e específico por entender que se trata de uma dissertação de um mestrado profissional e, dessa forma, prescinde a apresentação de um produto.

1.4.1 Objetivo Geral

Investigar o uso de ferramentas digitais por professores de de Língua Estrangeira, com base nas experiências do ensino remoto emergencial, durante a pandemia de covid-19. Refletindo sobre os benefícios e as potencialidades de um ensino híbrido.

1.4.2 Objetivos Específicos

Para que se possa atingir ao objetivo geral desta dissertação, apresento os seguintes objetivos específicos:

- Identificar os recursos tecnológicos adotados por professores de escolas da rede pública e privada do município de Farroupilha, RS;
- Conhecer as impressões de professores de língua estrangeira acerca da adoção de ferramentas digitais de ensino na educação remota;
- Descrever os dados obtidos com a intenção de fomentar a construção de um Portfólio Digital de Ferramentas Digitais de Educação servindo como um manual de orientação e elaboração de materiais didáticos.
- Compilar as análises com o intuito de construir um Portfólio Digital de Ferramentas Digitais para o ensino de língua estrangeira que atenda às necessidades de professores das redes pública e privada de Farroupilha/RS.

Para responder aos questionamentos acima apresentados, tal como os objetivos indicados, este trabalho está dividido em quatro fases, que foram as seguintes: a) Na primeira fase, realizamos uma revisão bibliográfica sobre o tema. b) Na segunda fase elaboramos uma pesquisa direcionada a professores de língua estrangeira da rede de ensino pública e privada da cidade de Farroupilha/RS. Tal pesquisa teve o objetivo de coletar dados sobre a utilização, por parte dos professores, das ferramentas disponibilizadas pela plataforma digital adotada em cada rede de ensino; c) No terceiro momento deste projeto permitiram o desenvolvimento de um portfólio de ferramentas digitais de apoio ao ensino de línguas estrangeiras em um modelo de ERE; d) Por fim, o quarto momento foi destinado a Avaliação do produto final desta pesquisa o Portfólio Digital de

Ferramentas Digitais de Educação, por parte dos professores entrevistados e todos aqueles profissionais da educação que sentiram-se interessados pela pesquisa e pelo produto.

Em termos de organização, esta dissertação se apresenta dividida, além destas considerações iniciais, em seções com referencial teórico, metodologia, análise de dados, o produto, considerações finais, referências bibliográficas e apêndices.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Nesta seção, apresento o referencial teórico que nos permitirá analisar os dados para a elaboração do portfólio. Nisso, este item está organizado de acordo com a seguinte estrutura: a) da diferença entre ERE e EaD; b) reflexões sobre o ensino híbrido; c) a capacitação do professor para o ERE e híbrido; d) e finalizarei a seção abordando sobre as ferramentas digitais no ensino de LE.

2.1 O ERE E A EAD

O início do ano letivo de 2020 ocasionou, abruptamente, ao ambiente escolar, a necessidade de mudança para uma diferente forma de trabalho, mediada pelos meios digitais de comunicação. Nele, as salas de aula deram lugar às telas de computadores, com auxílio da Internet, não só no Brasil, mas mundo afora. De acordo com Charczuk (2020, p. 2) a adoção desses recursos, principalmente o uso da internet, a fim de promover o compartilhamento de materiais didáticos e atividades, foi a forma encontrada para sustentar a aprendizagem e o espaço da docência nesse contexto. Entre tantas modalidades de ensino, a escolha pelo ERE foi pautada nas possibilidades de continuidade das atividades educacionais.

Em conformidade com Carvalho, Cunha e Quiala (2021, p. 4) esta escolha foi unânime, apesar de muitas discussões em torno do acesso à Internet, especialmente por parte da população mais carente.

Em razão do isolamento social e lockdown [...] o ensino híbrido não se transformou em possibilidade real para o caso da pandemia, que chegou

exigindo adaptação imediata, e por isso as instituições, em peso, optaram pelo ensino remoto, onde as aulas são em sua maioria online (denominadas de síncronas), com oportunidade de atividades desconectadas (denominadas assíncronas), porém em quaisquer das duas possibilidades do ensino remoto as interações foram a partir de casa, mas com imagem e som em tempo real entre estudantes e docentes.(CARVALHO, CUNHA e QUIALA, 2021, p. 4)

Esse novo contexto de ensino, além de oportunizar a continuidade e a segurança de estudantes e de professores, também trouxe dúvidas quanto à metodologia e ao modelo de ensino. Isso se deve, talvez, pela falta de conhecimento, pelo fato de a modalidade ser pouco conhecida ou pela mediação através de tecnologias, a comparação entre ERE e Educação a Distância (EaD) foi inevitável. A luz da reflexão de Cunha, Mourad e Jorge (2021, p. 11)

O uso muito frequente do ensino remoto na atualidade tem provocado uma confusão no sentido de identificar o mesmo com a modalidade EAD, visto que esse uso mais frequente decorre da situação pandêmica e da promulgação, pelo Ministério da Educação, da Portaria nº 343, publicada em 18 março de 2020 que dispôs sobre a possibilidade da substituição das aulas presenciais por meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus.(CUNHA, MOURAD e JORGE, 2021, p. 11)

Sendo assim, neste mesmo sentido, recuperamos a reflexão de Behar (2020, n.p), que pondera a necessidade de definir claramente os conceitos de ERE e EaD, pois ambos não são sinônimos. Segundo Behar, ERE é caracterizado como

[...] uma modalidade de ensino que pressupõe o distanciamento geográfico de professores e alunos e foi adotada de forma temporária nos diferentes níveis de ensino por instituições educacionais do mundo inteiro para que as atividades escolares não sejam interrompidas.(BEHAR, 2020, n.p)

Para corroborar com essa perspectiva, de acordo com Cunha, Mourad e Jorge (2021, p. 15) destacam que

O ensino remoto emergencial (ERE), é uma modalidade criada às pressas, em decorrência da pandemia pela COVID-19, para o ensino presencial onde os professores produziram materiais para que os alunos estudassem em casa, como estratégia didático-pedagógica para diminuir os impactos gerados pelo isolamento social. O ensino remoto preconiza a transmissão das aulas em tempo real e permite utilização de plataformas, sejam elas desenvolvidas para uso exclusivo na educação ou não, permitindo o compartilhamento de conteúdos escolares dependendo da familiaridade e da habilidade do docente em aderir tais recursos. De modo geral, significa que cada indivíduo pode acessar o ambiente virtual de diferentes localizações, tentando manter a rotina de uma sala de aula no modo presencial. (CUNHA, MOURAD e JORGE, 2021, p. 15)

Desta forma, o ERE pode ocorrer de duas formas, que são as seguintes: Em sua forma síncrona, em que professor e alunos encontram-se em ambientes físicos diferentes, em mesmo horário, conectados pelo uso da internet através de ambientes virtuais de aprendizagens para o desenvolvimento da aula em tempo real. E, por sua vez, em sua forma assíncrona, professor e aluno não estarão presentes no mesmo horário para uma sessão em tempo real. As atividades serão postadas pelo professor no ambiente e o aluno terá a possibilidade de acessar o material no momento mais adequado para seus estudos. Sua participação é verificada pela postagem de sua atividade no ambiente educacional. Nesse modelo de ensino o aluno continua sob a tutela do professor, com orientações e auxílio necessários para realização de suas tarefas.

De acordo com Cunha, Carvalho e Quiala (2021) define-se ERE como sendo o processo de ensino-aprendizagem aliado à tecnologia, através das plataformas digitais e outros meios, em que o aluno é o centro desse processo e o professor é o mediador enfrentando desafios de forma corresponsável no ambiente escolar virtual. Ainda, conforme os autores, esse modelo de ensino de modo geral, traz uma ótica positiva, pois “é possível compreender que o ensino remoto modificou a ênfase que é dada ao processo de ensino-aprendizagem tradicional. Com isto, ganhando uma importância maior no novo cenário mundial, que se pretende mais inclusão, participação e interatividade”. (CARVALHO, CUNHA E QUIALA, 2021, p. 16).

Por outro lado, a EaD é uma modalidade que já é prevista e regulamentada no Brasil, pelo decreto nº 5.622/05; o qual em seu Art. 1º, caracteriza a EaD como uma modalidade educacional que utiliza a Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) como mediadora do processo de ensino e aprendizagem (2005). Behar (2020), Santos e Sá (2021) salientam que os sujeitos professor, tutor e aluno envolvidos nesse processo, podem estar em lugares ou tempos distintos, porém conectados pelas ferramentas de mídia, as quais facilitarão a comunicação entre as pontas. Já para Burnham e Mattos (2002, p. 1) “a educação à distância traz características próprias que impõem a necessidade de novas aprendizagens”, tanto para o aluno quanto para o professor.

Nesse modelo de ensino à distância, a aprendizagem ocorre especificamente de forma assíncrona, e o professor deve manter a comunicação ativa de forma escrita, através de *feedbacks* e por mensagens individualizadas. Além de pensar, elaborar e mediar a aprendizagem, o docente passa também a motivar e incentivar a

autoaprendizagem do aluno, instigando e fortalecendo a autonomia. Dessa forma, o aluno da EaD deve possuir ou desenvolver características mais autônomas, realizando um movimento de organização e responsabilidade por seus estudos e aprendizado.

Dessa maneira, a modalidade EaD contribui com o ERE e até mesmo com o Ensino Presencial, decorrente de sua organização, comunicação e estratégia de ensino-aprendizagem mediados pelas inúmeras Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). A modalidade EaD promove o repensar por parte do professor em relação a sua metodologia, abrindo espaço para mesclar tecnologia e ensino, bem como o desenvolvimento do aluno em sua aprendizagem.

2.2 O ENSINO HÍBRIDO

De acordo com o Dicionário de Língua Portuguesa Michaelis, a palavra híbrido designa o resultado de um cruzamento ou o que é composto por elementos distintos, ou seja, nos traz a ideia de mistura. Considerando esses conceitos de união entre elementos distintos, Moran (2015, p. 27) reafirma o significado levando-o à perspectiva da educação, conforme a reflexão abaixo:

Híbrido significa misturado, mesclado, blended. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo agora, com a mobilidade e conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. (MORAN, 2015, p. 27)

Da mesma forma que Moran (2015) nos auxilia a compreender esta mistura e suas combinações, como a definição acima, ele também suscita ótimas reflexões sobre este hibridismo na educação. Nelas, podemos recuperar a importância da reflexão sobre a necessidade e efetividade destas misturas que o ensino híbrido propõe, como podemos entender na citação seguinte:

A mistura mais complexa é o que vale a pena aprender, para que e como. O que vale a pena? Que conteúdos, competências e valores escolher, numa sociedade tão multicultural? O que faz sentido aprender num mundo tão heterogêneo e mutante? Podemos ensinar a mudar se nós mesmos os gestores e docentes temos tantas dificuldades em tomar decisões, em

evoluir, em termos coerentes, livres, realizados? Podemos ensinar de verdade, se não praticamos o que ensinamos? (MORAN, 2015, p. 27).

Para essa reflexão quanto a prática e o auxílio do hibridismo nos dias atuais, Ribeiro (2014, p. 72) define o ensino híbrido, como

[...] a combinação do aprendizado online com o offline, em modelos que mesclam[...] momentos em que o aluno estuda sozinho, de maneira virtual, com outros em que a aprendizagem ocorre de forma presencial, valorizando a interação entre pares e entre aluno e professor. A parte online disponibiliza o auxílio de recursos digitais, os quais permitem que o aluno tenha controle sobre sua própria aprendizagem, ou seja, onde, como, o que e com quem vai estudar. (RIBEIRO, 2014, p. 72)

Ainda assim, Anjos, Silva e Anjos (2021) reiteram que esta estrutura instituída por diversas combinações e modalidades educacionais criam um novo modelo de ensino, ao qual não segue uma unilateralidade pois compreende-se que existem muitas formas de aprender e ensinar. Essas em conjunto conseguem extrair o melhor de cada modalidade e fomentar novos caminhos, a fim de valorizar e aliar-se ao mundo tecnológico, e demonstrar que a educação pode e deve ser mais tecnológica.

Já os autores Christensen, Horn e Starker (2013, p. 3) explicam que este modelo de ensino híbrido, em muitas escolas surge com base na estrutura tradicional, com vistas a oferecer os ganhos de uma educação online e o aproveitamento dos benefícios da sala de aula tradicional. Da mesma forma, Valente (2015) aponta que o ensino híbrido como muitos outros ramos de atividade sofreu grandes mudanças incorporando os recursos ofertados pelas TDIC.

Nisso, percebemos que a aprendizagem híbrida busca ultrapassar barreiras, como tempo, espaço, ambiente e distância, oferecendo melhores oportunidades para os sujeitos envolvidos no processo de ensino. Isso não exclui nenhum dos elementos mediadores do ensino, professor ou tecnologia, pois ambos se complementam e criam possibilidades de aprendizagem. Cabe lembrar que vivenciamos a era digital, a tecnologia faz parte de nosso dia a dia, e dela podemos usufruir da melhor forma possível. Conforme Leffa (2003, p. 19) “o ser humano é virtual; tirando-lhe a virtualidade, não terá como transmitir o conhecimento, perderá o dom da fala e deixará de existir como ser humano”.

Neste sentido, tanto para os autores Christensen, Horn e Staker (2013) como para Anjos, Silva e Anjos (2021) se faz importante compreender como ocorre a

aprendizagem do aluno nesse modelo de ensino. Eles pontuam que pensar esse modelo de ensino, é pensar além do papel do professor e do ensino, é visualizar o principal sujeito deste movimento, isto é, o aluno. Nessa perspectiva, o aluno passa de sujeito espectador para sujeito autônomo de seu processo de aprendizagem, tomando um lugar significativo e mais efetivo nesse processo.

Em concordância com Sobrinho Júnior e Moraes (2021, p. 5) esta autonomia não se trata de dar liberdade total ao aluno, mas sim condicionada às orientações de seu professor, norteando seu caminho de estudo e pesquisa. Tal como para Neto (2021, p. 5), nesse cenário o professor transforma-se em um moderador entre o conhecimento e o aluno. Um elemento que visa instigar a curiosidade e a aprendizagem coletiva, guiando os alunos pelo caminho do saber.

Mesmo que o aluno receba liberdade para sua aprendizagem, fortalecendo sua autonomia e engajamento aos estudos e pesquisa continuará recebendo o auxílio necessário de seu professor. Para que nesse caminho da aprendizagem e construção de sua identidade possa efetivamente aprender a aprender. “Sendo assim, o modelo de ensino híbrido pode ir ao encontro dos anseios dos alunos, pois é possível ter mais liberdade para estudar nos momentos online, por meio dos recursos tecnológicos[...] bem como podem-se aplicar esses conhecimentos em momentos presenciais com a mediação de um professor e a interação com os colegas.” (SPINARD; BOTH, 2018, p. 10).

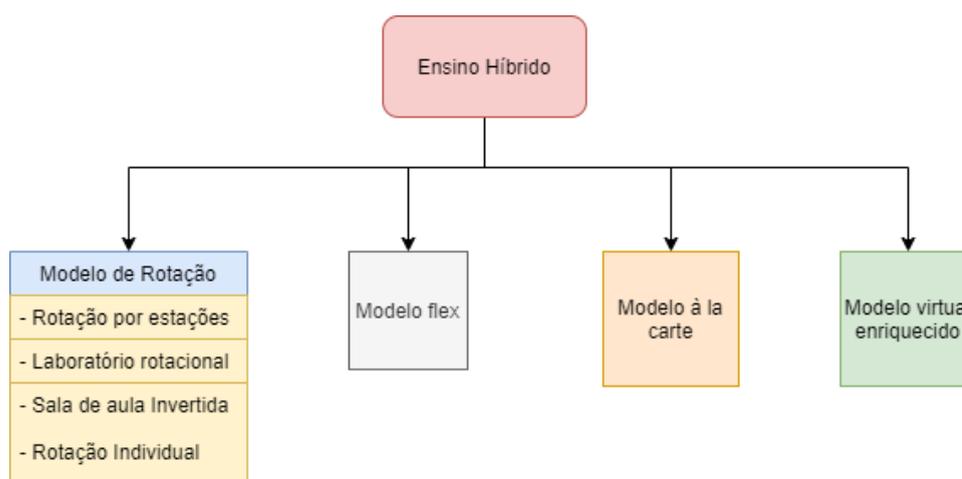
2.2.1 Modelos De Ensino Híbrido

De acordo com Christensen, Horn e Staker (2013) o modelo de ensino híbrido une o melhor que há na sala de aula presencial com o ensino online, oportunizando vivenciar o tradicional com elementos do ensino online. Na mesma perspectiva, Andrade e Monteiro (2019, p. 4), entendem que

A modalidade híbrida oferece ao professor ferramentas inovadoras para realização do seu trabalho, aliando atividades presenciais e online. Cabe, então, ao docente utilizar adequadamente e com objetivo a tecnologia no processo de ensino e aprendizagem permitindo que ocorra de forma colaborativa, que haja relação entre o que está sendo ensinado em sala de aula, o cotidiano do aluno e o foco no compartilhamento de experiências e construção de conhecimento. (ANDRADE e MONTEIRO, 2019, p. 4)

Essa pluralidade de ferramentas somada ao uso criativo que o docente pode dar a elas, permite que o modelo híbrido de ensino apresente diversas formas de aplicabilidade, conforme figura a seguir acompanhada de suas descrições. Baseadas na obra *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos* dos autores Christensen, Horn e Staker (2013).

Figura 1 - Infográfico: Ensino Híbrido



Fonte: Infográfico baseado no material, *Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos*. (2013).

Modelo de Rotação: o aluno pode circular por várias modalidades de ensino, podendo ser presencial ou *online*, porém sempre com a orientação de seu professor. Estes se subdividem em:

Rotação por estações: os alunos em sala de aula são divididos em grupos (estações) cada um com um roteiro de pesquisa e estudo. Logo, os discentes circulam por estes grupos tendo o conhecimento do todo, a partir das partes distribuídas nas demais estações.

Rotação Individual: individualmente os alunos recebem um roteiro de estudo, focado em suas dificuldades.

Laboratório rotacional: propõe que determinado conteúdo seja desenvolvido em dois ambientes diferentes. Como por exemplo, uma explanação teórica inicia-se em sala de aula (tradicional) e amplia-se no laboratório de informática, através de pesquisa.

Sala de aula invertida: neste modelo os alunos têm contato com o conteúdo, antes de dialogarem com o professor. Através de pesquisa *online* ou em livros didáticos, deixando o espaço de sala de aula para discussão e dúvidas.

Já, os seguintes modelos possuem como eixo do ensino e aprendizagem as atividades *online*.

Modelo Flex: a realização das atividades é através de roteiro pré-estipulado pelo professor, podendo ser realizado de forma individualizada, ou com auxílio do professor ou tutor de forma online.

Modelo à la carte: através de objetivos gerais de aprendizagem, o aluno recebe seu direcionamento e pode escolher disciplinas eletivas para realizar de forma online, e disciplinas obrigatórias de forma presencial. Com a organização destas escolhas, as disciplinas online não afetam o andamento das presenciais.

Modelo Virtual Aprimorado: o aluno realizará todas suas disciplinas de forma *online*, indo à escola para tirar dúvidas, participar de projetos e discutir o conteúdo estudado.

Diante disso compreendemos que o Ensino Híbrido é para a Educação, o que a Transformação Digital tem sido para diversos outros setores, como o setor bancário, de hotelaria, transportes e saúde. Nesses setores, a tecnologia é utilizada para facilitar o acesso entre seus clientes, funcionários, serviços e produtos. Já, na educação a transformação digital surge para auxiliar o ensino e a aprendizagem, dando a oportunidade de o professor utilizar recursos tecnológicos para exemplificar e visualizar conceitos que antes ficavam muito abstratos.

O Ensino Híbrido, então, neste momento excepcional de pandemia, será a mistura entre o ensino presencial, o ERE e as tecnologias que estão estruturalmente ligadas a fim de dar continuidade e qualidade ao ensino que por hora sofreu drásticas modificações.

2.2.2 O Ensino Híbrido e seu legado pós-pandemia COVID-19

Com o movimento de informatização acelerada que suscitou o ERE mediante as circunstâncias promovidas pela pandemia COVID-19, observou-se também a necessidade de aprimoramento na qualidade do ensino. O novo momento pelo qual

passa a educação apresenta uma fusão indissociável entre o ensino presencial e o virtual, os quais trouxeram maior flexibilidade para o processo de ensino e aprendizagem das escolas.

Neste sentido, conforme Santos, E. (2021) reflete sobre a presença do digital:

A presença do digital em rede é transversal em nosso tempo nas mais variadas ações humanas. Seres humanos em processos de cocriação em rede na relação cidade/ciberespaço protagonizam a cultura contemporânea, ou seja, a cibercultura. Portanto, para nós a educação online já é em potência uma educação híbrida, uma vez que nos permite brincar e fazer convergir espaços, tempos e pedagogias. (SANTOS, E. 2021, p. 2).

Desta forma, de acordo com Oliveira, Silva, Canazaro, Carvalhido, Souza, Neto e Rangel (2021, p.920), o ensino híbrido já é considerado uma das grandes apostas para o processo de ensino e aprendizagem no século XXI, pensamento este proveniente das características deste modelo, que une as melhores práticas do presencial com as melhores práticas da modalidade EaD, o que traz uma perspectiva de revolução na forma de ensinar e aprender.

Ainda conforme os autores,

Especialistas dos maiores grupos educacionais atuantes no país e da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação foram unânimes ao afirmar que um dos principais legados que a pandemia do COVID-19 deixará para o setor educacional é o ensino híbrido, com uma nova geração de aprendizes que surgem deste cenário que afeta o mundo todo. (OLIVEIRA, E. et al., 2021, p. 921).

A partir disso, percebe-se que esta modalidade traz não só novos ambientes de ensino e aprendizagem, como também exige profissionais com novas perspectivas sob suas práticas. Conforme Ingrid Yurie (2022, n.p), nessa abordagem

[...] a intenção é que as aulas sejam planejadas de maneira integrada para que as tecnologias permitam ao professor coletar dados sobre a aprendizagem dos alunos rapidamente. Com esses dados em mãos, o docente pode avaliar cada um dos estudantes e planejar as próximas aulas, personalizando o ensino. **E aí está a chave: a personalização do ensino é o grande objetivo do ensino híbrido.** (YURIE, 2022, n.p)

De acordo com o que foi presenciado como ensino híbrido durante o período de ERE, observou-se que houve uma adequação para o período olhando para este modelo de ensino a partir de suas ferramentas e não como o fio condutor para diferentes formas de aprender.

Em concordância com Silva, Kaminski, Boscarioli (2021), essa adequação segue como um ensino híbrido emergencial, para que se pudesse retornar ao presencial satisfazendo os requisitos de segurança e a pressão social e política para o retorno das aulas.

Esse retorno está sendo um ensino híbrido emergencial, com alunos de uma mesma turma em diferentes temporalidades (síncronos e assíncronos) e em diferentes estágios de aprendizagem. A partir disso, nota-se que esse modelo de ensino híbrido emergencial é uma forma de acomodar os alunos, entre o presencial e o remoto, para satisfazer requisitos de segurança e distanciamento social, considerando mais atender às pressões sociais e políticas para o retorno das aulas presenciais e/ou híbridas, que efetivamente concretizar um planejamento que busque a equidade de processos de ensino e aprendizagem. (SILVA, D; KAMINSKI; BOSCARIOLI, 2021, p. 10).

Para a efetividade desse contexto, os autores Silva, Kaminski e Boscarioli (2021, p.10) caracterizaram três diferentes realidades de sala de aula neste retorno híbrido emergencial,

- 1 - o professor está presencialmente com parte da turma em sala de aula e parte tentando acompanhar essa aula presencial de forma online, síncrona;
- 2 - rodízio da turma entre as modalidades presencial e assíncrona (a distância);
- 3 - professor em aulas com parte da turma na modalidade presencial, parte da turma em ensino remoto online e outros alunos, sem acesso à internet, em casa com atividades impressas. (Silva, Kaminski e Boscarioli (2021, p.10)

Diante destas reflexões, podemos concluir que a pandemia COVID-19 nos expôs que o ensino tem muito a ganhar com a inclusão de TDIC. Para isso, é necessário pensar nas tecnologias como aliadas na concepção pedagógica, e não como mero meio de transmissão do modelo de ensino atual. Nisso, é necessário resistir à tendência natural de, ao retornar às salas de aulas pós COVID-19, retomar os velhos modelos tradicionais de ensino, sem inserção de tecnologias em sala de aula.

2.3 A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA DE PROFESSORES PARA O ENSINO COM TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS EM REDE

A partir das leituras realizadas sobre tecnologias na educação, observamos que o termo Tecnologias Educacionais em Rede (TER) refere-se ao uso de ferramentas e plataformas digitais que venham auxiliar o fazer pedagógico. Tais ferramentas utilizam a Internet como meio para criar comunidades virtuais para

colaboração e o compartilhamento do conhecimento. Ao incluir esses recursos tecnológicos, o professor busca inovar e dinamizar a prática educacional, aproximando-se cada vez mais do cotidiano estudantil, viabilizando acesso a informação além sala de aula via redes de compartilhamento de conhecimento, como fóruns, redes sociais entre outros ambientes colaborativos virtuais.

Desta forma, promove-se o Ensino Remoto Emergencial (ERE) e dá-se continuidade no ensino híbrido, fato que requer conhecimento, adaptação e tempo. Sendo assim, possuir competências para trabalhar com TER se faz muito importante e necessário. Segundo consta no site da BNCC (BRASIL, on-line)

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

O profissional da educação também reconhece a importância de trazer para dentro das salas de aula a realidade digital que vivenciam seus alunos, promovendo atividades que envolvam essas tecnologias. Tendo em vista que além de ressignificar o ensino, deve-se refletir sobre as novas formas de aprender. Porém, nesta tentativa de reconstruir o ensino e a aprendizagem, observa-se que o movimento metodológico utilizado a fim de fomentar esta renovação e integração, mantém-se convencional.

Em busca de verificar o que ocorre na formação inicial destes profissionais, Gregio (2005, p. 98) aponta que

quando se trata da formação inicial de professores, pensa-se nos cursos de nível superior que inicialmente formam os futuros profissionais que irão atuar na educação. Sob esse enfoque discute-se a formação para o uso do computador em educação e que na grande maioria das instituições formadoras os cursos oferecidos ainda distanciam-se da nova abordagem que incorpora o uso das TICs. (GREGIO, 2005, p. 98)

Para Santos, Beato e Aragão (2010, p. 3) é necessário que as instituições formadoras auxiliem os futuros professores a integrarem as novas tecnologias a suas práticas pedagógicas, inclusive dando suporte e sentido. Já Luz (2016, p. 278) afirma que mesmo na formação inicial ainda, há aprendizes com a necessidade de

compreender melhor o uso e a aplicabilidade das tecnologias. Para isso, se faz importante uma melhor estruturação do currículo das disciplinas que fomentam o uso das tecnologias de forma a refletir e analisar o uso das ferramentas em suas disciplinas.

Desta forma, ao pensar em formação continuada há a necessidade de conhecer as inúmeras realidades que vivenciam os professores, sendo estes provenientes de ambientes diferentes, como escolas públicas e privadas. Imersos em suas realidades, também trazem diferentes perspectivas sobre o mundo digital, salientando a visão técnica e instrumental quanto ao uso das tecnologias.

À vista disso, compreender os anseios do corpo docente e transformá-los em uma capacitação para o uso destas TER é de fato emergencial. De acordo com a UNESCO (2009, p. 1) “tanto os programas de desenvolvimento de profissionais na ativa e os programas de preparação dos futuros professores devem oferecer experiências adequadas em tecnologia em todas as fases do treinamento.” Para isso, elaborou as diretrizes de implementação do projeto intitulado, Padrões de competências em TIC para professores, o qual apresenta os seguintes objetivos:

Quadro 1 - Objetivos dos Padrões de Competência em TIC

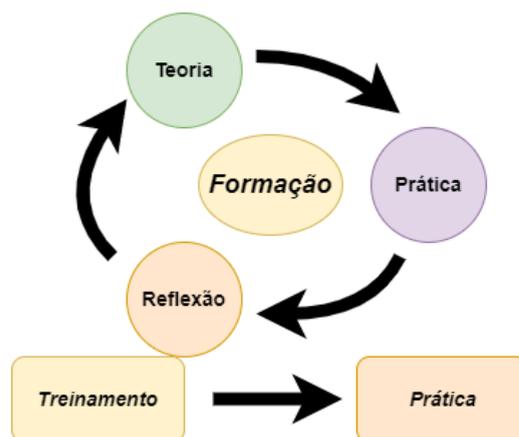
<ul style="list-style-type: none"> • constituir um conjunto comum de diretrizes, que os provedores de desenvolvimento profissional podem usar para identificar, construir ou avaliar materiais de ensino ou programas de treinamento de docentes no uso das TIC para o ensino e aprendizagem;
<ul style="list-style-type: none"> • oferecer um conjunto básico de qualificações, que permita aos professores integrarem as TIC ao ensino e à aprendizagem, para o desenvolvimento do aprendizado do aluno e melhorar outras obrigações profissionais;
<ul style="list-style-type: none"> • expandir o desenvolvimento profissional dos docentes para melhorar suas habilidades em pedagogia, colaboração e liderança no desenvolvimento de escolas inovadoras, usando as TIC
<ul style="list-style-type: none"> • harmonizar diferentes pontos de vista e nomenclaturas em relação ao uso das TIC na formação dos professores.

Fonte: 2009. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, p. 5- grifo nosso)

No tocante à formação continuada para professores na ativa ou treinamento como mencionado anteriormente, é importante destacar a diferença que há entre os o uso dos termos, “Formação continuada” e “Treinamento”, pois de acordo com Leffa (2008, p. 3) a formação “busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da

maneira que é feita.” Em consequência gera a preocupação com o embasamento teórico que respalda a prática do professor. Em oposição, o treinamento gira em torno do momento que ocorre o estudo, uma linha reta com início, meio e fim, sem uma pausa para olhar para trás e refletir o processo.

Figura 2 - Infográfico: Formação X Treinamento



Fonte: Imagem criada a partir do material original Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.).

Já de acordo com Lima e Moura (2015, p. 90) sobre a formação continuada:

Na formação continuada do professor nas escolas brasileiras, tanto públicas quanto particulares, pouco foi desenvolvido em relação às novas habilidades, sobretudo aquelas necessárias para o uso intencional de tecnologias digitais, o que reflete diretamente na continuidade de práticas pedagógicas ultrapassadas[...] reflexo de uma graduação incompatível com o cenário atual das salas de aula. (LIMA e MOURA, 2015, p. 90)

Compreendemos que o currículo das licenciaturas necessita ser modificado, conforme já mencionado por Luz (2016) e, além dele, as formações continuadas também devem ser alteradas tendo em vista os desafios provenientes desta realidade digital vivenciada. Como troca de conhecimento e experiências entre professores, aprendizagem colaborativa e, principalmente, a dinâmica existente nos aplicativos e dispositivos que integram esta cultura digital. Para Lucena, Santos e Mota (2020, p. 329) fornecer formações continuadas que realmente possibilitem um ambiente de reflexão e crítica às tecnologias na educação, serão mais eficientes do que treinamentos e oficinas aceleradas.

Além da formação continuada, há a necessidade de promover a cultura digital nos professores, reconstruindo suas perspectivas e vivências isoladas, partindo para

a reflexão e reconstrução de suas próprias concepções quanto ao uso das tecnologias e o elo a sua prática. O profissional não só deve saber manusear, como também dar sentido à aplicação e, para isso, necessita-se de compreensão e consciência tecnológica. Logo o ambiente de formação continuada trará a fundamentação e embasamento necessários para que a inovação seja colocada em prática com segurança e sentido, tanto para o professor quanto para o aluno.

Conforme espera a UNESCO (2009, p. 11-17) quando salienta que a partir da formação continuada o professor deverá ser capaz, de:

Quadro 2 – Objetivos conforme os Padrões de Formação da UNESCO

II.D.3. Utilizar um ambiente ou ferramentas tutoriais para elaborar os materiais <i>online</i> .
II.D.6. Usar a rede para apoiar a colaboração do aluno dentro e além da sala de aula.
II.F.1. Usar as TIC para acessar e compartilhar recursos em apoio às suas atividades e a seu próprio desenvolvimento profissional.
I.F.2. Usar as TIC para acessar tutores e comunidades de aprendizagem em apoio as suas atividades e seu próprio desenvolvimento profissional.
II.F.3. Usar as TIC para buscar, administrar, analisar, integrar e avaliar as informações que possam ser usadas para apoiar seu desenvolvimento profissional.
III.C.2. Elaborar materiais e atividades <i>online</i> que envolvam os alunos na solução colaborativa de problemas, pesquisas ou criação artística.
III.C.5. Ajudar os alunos a refletirem sobre seu próprio aprendizado.
III.F.1. Avaliar continuamente e refletir sobre a prática profissional para envolvimento na inovação e melhoria contínua.
III.F.2. Usar os recursos de TIC para participar nas comunidades profissionais e compartilhar e discutir as melhores práticas de ensino.

Fonte: 2009 Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, p. 11-17)

Por conseguinte, um elo entre instituições e docentes se faz importante, para que juntos identifiquem as necessidades estruturais e de formação individual de cada professor. A fim de criar capacitações ou buscar por elas, de forma mais efetiva e objetiva, assim, garantindo a adaptação e reformulação das novas práticas de ensinar. Ao redesenhar esta nova escola, isso significa buscar novas práticas e diferenciação pedagógicas, tal como investimento na capacitação dos professores.

2.4 FERRAMENTAS DIGITAIS NO ENSINO DE LE

Aprender uma língua estrangeira não é só apresentar uma nova cultura e uma forma de dialogar diferente, como também é transformar o aluno em um cidadão do mundo globalizado em que vivemos. Isto quer dizer, apresenta-se ao aluno, costumes, formas de comunicar-se e pensar diferente do seu cotidiano, porém interligando a sua realidade, através de um ensino teórico e prático. Esse ensino deve visar ampliar a sua forma de expressão a partir da fala e da audição, mudando sua forma de pensar e agir. Nesta perspectiva, como propõe a BNCC (2018, p.62), de acordo com o exposto,

Essa dimensão analítica é proposta não como fim, mas como meio para a compreensão dos modos de se expressar e de participar no mundo, constituindo práticas mais sistematizadas de formulação de questionamentos, seleção, organização, análise e apresentação de descobertas e conclusões. (BNCC, 2018, p.62)

No cenário pandêmico com a premissa de possíveis contágios através de aglomerações, conforme já comentado anteriormente, a única opção disponível antes da obtenção de uma vacina foi o distanciamento das pessoas, incluindo professores e alunos. Sendo assim, a ruptura abrupta para o modelo de ERE, não foi possível o planejamento com tempo apropriado das plataformas e ferramentas digitais adequadas para manter o ensino em níveis adequados. Isso, contudo, não impediu que a migração para o ambiente virtual ocorresse, apesar de erros, acertos e correções, afinal a EaD já é um modelo comprovado. Em relação a isso, Harasim (2005, p.19) reflete que

(...) Todos aprendem juntos, não em um local no sentido comum da palavra, mas num espaço compartilhado, um “ciberespaço”, através de sistemas que conectam em uma rede as pessoas ao redor do globo. Na aprendizagem em rede, a sala de aula fica em qualquer lugar onde haja um computador, um “modem” e uma linha de telefone, um satélite ou um “link” de rádio. Quando um aluno se conecta à rede, a tela do computador se transforma numa janela para o mundo do saber. (HARASIM, 2005, p.19)

Por conta disso, os sistemas educacionais de ensino diferentes, como as redes pública e privada de ensino, adotaram plataformas digitais (ambientes virtuais de ensino) diferentes, como por exemplo o *Classroom* da *Google* e o *Teams* da *Microsoft*. Cada uma dessas plataformas traz consigo conjuntos de ferramentas

digitais de apoio, como ferramentas de comunicação, colaboração, apresentação, entre outros.

Além das plataformas em si, as redes também disponibilizaram ou recomendaram o uso de outras ferramentas digitais, separadas das plataformas descritas, a fim de complementar o conjunto de recursos didáticos necessários para os professores. Algumas dessas ferramentas podem ser classificadas como ferramentas de gamificação. De acordo com Fardo (2013, p. 63)

A gamificação pode promover a aprendizagem porque muitos de seus elementos são baseados em técnicas que os designers instrucionais e professores vêm usando há muito tempo. Características como distribuir pontuações para atividades, apresentar feedback e encorajar a colaboração em projetos são as metas de muitos planos pedagógicos. A diferença é que a gamificação provê uma camada mais explícita de interesse e um método para costurar esses elementos de forma a alcançar a similaridade com os games, o que resulta em uma linguagem a qual os indivíduos inseridos na cultura digital estão mais acostumados e, como resultado, conseguem alcançar essas metas de forma aparentemente mais eficiente e agradável. (FARDO, 2013, p. 63)

Por outro lado, a inclusão de tais ferramentas na didática e no dia a dia de aula dos professores de língua estrangeira, em tempos excepcionais de pandemia, não ocorre de forma imediata. Para que isso ocorra é necessário que os professores ultrapassem uma curva de aprendizagem dessas ferramentas, e também que consigam encaixar tais abordagem tecnológicas em seus conteúdos específicos.

Por sua vez, sobre o uso das ferramentas digitais no Ensino de Línguas Estrangeiras - LE, ele propicia certa imersão cultural e linguística a partir do uso de vídeos, música, filmes, jogos interativos entre outros. Isso proporciona a oportunidade de particularizar o ensino a partir das quatro habilidades: a compreensão auditiva, a escrita, a leitura e a comunicação verbal. Para Neuls (2015) "as tecnologias podem contribuir de maneira relevante para um ensino mais dinâmico e atrativo, gerando, dessa forma, um conhecimento mais rápido e interativo".

Da mesma forma, entendemos que avaliar o tipo de ferramenta digital que melhor se adequa a sua realidade se faz importante, pois esta ferramenta deve contemplar as necessidades do aluno e ampliar a visão de mundo de todos aqueles envolvidos na atividade. Neste viés, sob a ótica de Barrozo (2016, p. 67),

as vantagens advindas do uso criativo das ferramentas digitais disponíveis precisam ser melhor conhecidas pelos professores de línguas, uma vez que ainda é percebida grande resistência no âmbito educacional à sua inserção em propostas didáticas que visam envolver mais os alunos e oportunizar-lhes maior contato com a língua em estudo. (BARROZO, 2016, p.67)

Assim reconhecemos o quão importante é conhecer estas ferramentas, seus usos e sua aplicabilidade, para que sua utilização seja, de fato, efetiva e de qualidade aos estudantes. O resultado da aplicação destas ferramentas ao ensino de língua estrangeira não está relacionado à adesão das tecnologias e sim a sua adequação ao objetivo de estudo em sala de aula.

2.5 A ESCOLHA PELO PRODUTO PORTFOLIO, SUAS VARIAÇÕES E ESTUDOS RELACIONADOS AO SEU USO

O Portfólio como produto desta pesquisa foi pensado, inicialmente, a partir de sua definição principal, como “uma forma de documentação e organização de trabalhos, projetos, anotações e atividades, com o intuito de proporcionar o crescimento do indivíduo.” (GOMES, LIMA, AMORIM e AMORIM, 2019). Dessa forma, a sua elaboração, além de um compilado de trabalhos desenvolvidos, traz consigo uma documentação rica de experiências ao longo do tempo, incluindo autocorreção e desenvolvimento profissional (CORDEIRO; SILVA, 2019).

Um portfólio pode apresentar três diferentes propósitos de acordo com a classificação apresentada por ABRAMI e BARRET (2004): **Processo**, **Avaliação** e **Demonstração**.

- **Portfólio de processo** baseia-se no gerenciamento do aprendizado pessoal, incentivando a melhoria individual, o crescimento e desenvolvimento pessoal e o compromisso com a aprendizagem ao longo da vida (2004, p. 13, tradução nossa).
- **Portfólio de avaliação** traz a ideia de avaliação formativa ou avaliação do aprendizado, contendo formas tradicionais de evidências ou as mais variadas formas de registro. Podendo ser avaliado de forma flexível apresentando reflexões e demonstrações de competência (2004, p. 14, tradução nossa).
- Por fim, o **portfólio de demonstração** conceito-chave em portfólio de vitrine, ilustra e descreve o que foi aprendido, as competências, conquistas e

habilidades do aluno (2004, p. 14, tradução nossa).

Com o intuito de alicerçar esta pesquisa e conhecer outros estudos que baseiam-se no uso do Portfólio como meio de Avaliação e Repositório de Experiências, apresenta-se três reflexões acerca do uso de portfólios para diferentes finalidades em trabalhos acadêmicos.

Para Neves, Guerreiro e Azevedo (2016) em seu estudo intitulado “**Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem**”, a escolha de avaliar através deste instrumento advém de sua facilidade em reconstruir o processo de ensino-aprendizagem individual de cada aluno ao longo de um curso, oportunizando a reflexão e compreensão da realidade, introduzindo mudanças necessárias ao processo de aprendizagem do aluno (2016, p. 201).

Assim, os autores compreendem que o portfólio,

[...] é uma coleção dos trabalhos realizados pelo aluno, que permite acompanhar seu próprio desenvolvimento. Permite analisar, avaliar, executar e apresentar produções resultantes das atividades desenvolvidas em um determinado período, onde o aluno arquiva e apresenta as evidências das habilidades, atitudes e conhecimentos definidos. É um instrumento revelador de significados e sentidos do estudante, que o induz a pensar, incentivando-o a registrar suas reflexões e impressões sobre temas de seu interesse, como também dúvidas na compreensão de determinados assuntos. (NEVES; GUERREIRO; AZEVEDO, 2016, p. 202)

Nisso, compreendemos que neste estudo o portfólio é um elemento muito importante para a reflexão, a criticidade e a melhoria constante no processo de ensino e aprendizagem, sendo avaliado e utilizado por professores e estudantes como uma ferramenta para o pensamento crítico do que foi praticado e do que está sendo praticado.

Ao mesmo tempo, para Almeida, Machado e Junior (2017) em seu estudo intitulado “**USO DO PORTFÓLIO NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**” compreendeu-se que, “[...] o portfólio pode ser considerado como uma metodologia que exige maior reflexão e ação discente e, ao mesmo tempo, **possibilita um repositório de experiências que podem ser utilizadas em sua futura prática docente**”. (2017, p. 1, grifo do autor).

Ainda assim, os autores argumentam que a escolha por este instrumento em seu estudo advém da capacidade de exigir do aluno em questão, discentes do curso

de Pedagogia, “maior reflexão, criatividade, criticidade e ação[...]” (ALMEIDA, MACHADO e JUNIOR, 2017, p. 9). A partir disso, entende-se que ao compilar suas atividades poderá colocar a teoria aprendida em sua prática profissional.

Por fim, para Bierhalz, Mena, Fonseca e Stoll (2020) em sua pesquisa intitulada “**O PORTFÓLIO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS A UM INSTRUMENTO AVALIATIVO**”, os autores destacam que o portfólio, “é evidenciado como um instrumento que possibilita ultrapassar as concepções classificatórias de avaliação, na medida em que se preocupa com todo o processo de aprendizagem, incluindo as dificuldades, e ressalta a participação do aluno.”(BIERHALZ; MENA; FONSECA ; STOLL, 2020, p. 13).

Ainda assim, os autores destacam que o portfólio induz o profissional em formação a realizar sua autoavaliação, conforme a citação seguinte:

[...] elemento relevante presente na construção de portfólios no âmbito da formação de professores, uma vez que os futuros docentes passam a refletir e pensar criticamente sobre os próprios processos de aprendizagem, bem como sobre as possibilidades da ação pedagógica. (BIERHALZ; MENA, FONSECA ; STOLL, 2020, p. 14)

Mediante as ponderações aqui descritas, compreendemos que o portfólio é uma ferramenta versátil que permite tanto a professores quanto a alunos atingirem diferentes objetivos propostos. Além disso, ele materializa e expõe o processo de cognição do autor, bem como torna-se uma ferramenta de fácil acesso e consulta por outras pessoas.

Desta forma no que tange aos objetivos e ao produto final deste trabalho, ele está alinhado a um portfólio do tipo demonstração, dado que o mesmo tem como finalidade apresentar as ferramentas utilizadas pelos profissionais do ensino de línguas durante o período de **ensino remoto**. Além disso, o produto final visou ilustrar e exemplificar o uso e as habilidades desenvolvidas por meio das ferramentas na disciplina de língua estrangeira.

3 METODOLOGIA

Para atingirmos os objetivos previstos para a realização desta pesquisa, esta seção está organizada em três fases, que são as seguintes: a) Fase inicial, de investigação das bases teóricas para um ensino mediado por tecnologias; b) seguido

por uma fase de coleta de dados¹ acerca da adoção e impressões dos professores de língua estrangeira, quanto às ferramentas disponibilizadas pelas redes de ensino; c) na sequência, será apresentada a análise dos dados coletados e elaboração de um portfólio de ferramentas digitais que suporte as demandas dos professores de língua estrangeira durante o período de ERE.

3.1 PRIMEIRA FASE

De cunho teórico, ancorada na revisão bibliográfica disponível, que remete ao estado da arte sobre ensino e ferramentas digitais de apoio aos professores. De acordo com Alves e Mazzotti (2002), esta fase contextualiza o problema e analisa as possibilidades presentes na literatura, a fim de criar um referencial teórico da pesquisa. Da mesma forma, Carvalho e Gamboa (2014), afirmam o quão importante é conhecer os mais variados aspectos passíveis de serem identificados com o levantamento bibliográfico, permitindo observar o crescimento das pesquisas em determinado local, período, localização e os múltiplos enfoques e perspectivas sendo revelados. Para tal, os resultados desta primeira seção se encontram no segundo capítulo desta dissertação.

3.2 SEGUNDA FASE

Nesta etapa, realizamos uma pesquisa junto aos professores de língua estrangeira atuantes na Educação Básica no município de Farroupilha/RS. Em particular, a pesquisa foi direcionada aos professores que vivenciaram o período de transição do ensino presencial para o ERE no ano de 2020. Nela, a abordagem metodológica foi quali-quantitativa e a investigação do tipo exploratória. A opção por esta abordagem se dá pelo conjunto de diferentes técnicas interpretativas que objetivam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo. Além disso, elas têm por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social, embasada nos levantamentos bibliográficos e da investigação de campo.

¹ A pesquisa possui Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) 50909521.1.0000.5346, tendo sido aprovada em 07 de Outubro de 2021.

Para tal, de acordo com Sautu (2005, p. 45) “em geral, as investigações de campo, qualitativas enfatizam a discussão do paradigma e os princípios que sustentam a posição metodológica.”

Da mesma forma, Lakatos e Marconi (2003) destacam que a abordagem qualitativa visa analisar e interpretar aspectos do comportamento humano daquele que está inserido na investigação, fornecendo análises mais detalhadas, dando ênfase nos processos significativos. Ainda assim, compreende-se a importância de uma análise quantitativa, objetivando apresentar com precisão os dados coletados, de modo a evitar qualquer distorção na interpretação dos mesmos. Sendo assim, Raupp e Beuren (2004, p. 93) determinam, que

[...] sua importância ao ter a intenção de garantir a precisão dos resultados, evitar distorções de análise e interpretação, possibilitando uma margem de segurança quanto às inferências feitas. Assim, a abordagem quantitativa é frequentemente aplicada nos estudos descritivos, que procuram descobrir e classificar a relação entre variáveis e a relação de causalidade entre fenômenos. Torna-se bastante comum a utilização da pesquisa quantitativa em estudos de levantamento ou survey, numa tentativa de entender por meio de uma amostra o comportamento de uma população. (RAUPP e BEUREN, 2004, p. 93)

Portanto, a investigação de caráter exploratório permite conhecer a variável de estudo tal como se apresenta, no nosso contexto, as ferramentas digitais que compõem o portfólio final. A leitura de sondagem, tendo em vista localizar as informações, uma vez que já se tem conhecimento de sua existência. Parte-se do princípio de que um capítulo ou tópico trata de assunto que nos interessa, mas pode omitir o aspecto relacionado diretamente com o problema que nos preocupa. (LAKATOS ; MARCONI, 2003, p. 22),

3.2.1 Os Instrumentos

Para esta investigação foram usados dois instrumentos de pesquisa: um questionário e uma entrevista. Segundo Lakatos e Marconi (2003, p. 201) o questionário traz a possibilidade de alcançar o maior número de pessoas, liberdade de respostas, segurança, menos risco de distorção pela não influência do pesquisador, mais tempo para responder, maior uniformidade na avaliação em

virtude da natureza impessoal e obtêm-se respostas que materialmente seriam impossíveis.

Com o questionário, os investigadores qualitativos coletam dados e interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos” (BODGAN ; BIKLEN, 1994, p. 48). O objetivo não é o juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com qual critério eles o julgam. Esta abordagem é interessante em programas de formação de professores, porque oferece aos futuros professores a oportunidade de explorarem o ambiente complexo das escolas e simultaneamente tornarem-se mais autoconscientes acerca de seus próprios valores e da forma como estes influenciam as suas atitudes face aos estudos, diretores e outras pessoas (BODGAN; BIKLEN, 1994, p.287).

O questionário, aplicado individualmente de forma *online*, via *Google Forms*, com perguntas abertas e fechadas, foi direcionado a professores de língua estrangeira que atuaram de forma remota, durante o período de isolamento físico imposto pela pandemia. Inicialmente, a proposta foi fomentar a reflexão dos participantes, visando o momento que se vivenciou durante o período de ERE. A sua finalidade foi conhecer não só as formas de adaptação de cada profissional, bem como o suporte recebido por eles, e se o mesmo supriu suas necessidades quanto ao uso, as habilidades, funcionalidades e acesso.

A aplicação do questionário² foi individualizada, para que não houvesse indução nas respostas, e para que a perspectiva de cada professor fosse contemplada a partir de seu contexto. Dessa forma, foi possível conhecer a adesão às ferramentas digitais por parte dos professores, tal como os seus pontos positivos e negativos e o que pode ser aprimorado ou aumentado em relação significativamente o uso. E que este uso seja de fato eficiente auxiliando os profissionais em sala de aula.

Já o segundo instrumento de coleta de dados foi uma entrevista, com questões norteadoras. Elas foram selecionadas a partir da análise do questionário. No momento da análise, há o entendimento de que alguns outros dados seriam importantes para compreensão de um todo mais complexo. As entrevistas foram individuais, realizadas de forma remota, via *Google Meet* e gravadas, mediante a autorização dos participantes.

² O questionário também se encontra disponível por meio deste link: <https://bit.ly/3Gv7YdD>

O roteiro para a entrevista foi composto pelas seguintes questões:

- 1 - Como foi sua adaptação e suporte recebido para as aulas em Ensino Remoto?
- 2 - Poderia explicar como foi sua interação com os alunos durante o período de ensino remoto? Atendeu as suas necessidades?
- 3 - Quais ferramentas você utilizou para trabalhar as 4 habilidades do ensino de línguas: falar, ouvir, ler e escrever?
- 4 - Em relação ao uso das ferramentas, gostaria de compreender como ocorreu? As ferramentas foram utilizadas como meio do conhecimento ou como um momento de revisão ou ludicidade?
- 5 - Ao refletir sobre sua experiência durante o período de Ensino Remoto, como você analisaria? O que ficou de positivo? O que poderia ter sido melhor? O que se pode melhorar?

As entrevistas permitiram identificar impressões e barreiras enfrentadas pelos professores, uma vez que estes responderam livremente, usando linguagem própria. (LAKATOS; MARKONI, 2003). Para a análise destas perguntas abertas, foi utilizado o método de análise de conteúdo de Bardin (2016, p. 71), a partir de um quadro categorial. A autora argumenta que este procedimento classifica os elementos de significação contidos nas respostas obtidas e classificadas, possibilitando reunir categorias individuais de amostra, criando critérios e dimensões pertinentes à reflexão destas respostas. (p. 133).

3.3 TERCEIRA FASE

Na sequência, o processo de elaboração do portfólio constitui o terceiro momento da pesquisa. Neste processo foram elencadas ferramentas digitais candidatas, tomando como ponto de partida as principais necessidades apontadas pelos professores no questionário e nas entrevistas. Uma vez identificadas as ferramentas digitais candidatas, elas foram classificadas dentro de grupos, como por exemplo, ferramentas de comunicação, de compartilhamento, de gamificação, etc.

Ainda dentro destas categorias, as ferramentas estão ordenadas de acordo com critérios como: custo, requisitos técnicos mínimos, acessibilidade, entre outros.

O intuito deste portfólio, conforme já comentado, é servir como um manual de ferramentas para professores de línguas estrangeiras, em especial aqueles atuando na educação híbrida, online ou futuras necessidades de um ERE.

4 ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção de análise de dados foi construída com uma observação do questionário e da entrevista. No questionário, delinea-se o perfil dos participantes da pesquisa, analisa-se a adesão às plataformas digitais de ensino e também às ferramentas digitais de educação. Na entrevista, analisa-se as questões usadas como guia para a conversa com os participantes e, através de Bardin (2016), há a análise das relações entre as situações apresentadas pelas perguntas e o sentimento expresso pelos professores. Após essas duas análises, recupera-se algumas reflexões obtidas com os dados dos dois instrumentos.

4.1 O QUESTIONÁRIO

Esta análise apresenta o resultado da pesquisa objetiva realizada através da ferramenta *Google Forms*. Tal pesquisa iniciou-se no dia 28 de novembro de 2021, finalizando em junho de 2022. Ela contou com a participação de 6 professores. A mesma teve como meio de distribuição aos grupos de professores de línguas estrangeiras, as redes sociais (*Facebook, Instagram e Whatsapp*), além da Secretaria de Educação do Município de Farroupilha, a qual encaminhou o questionário através de *email* para escolas, com destino aos professores.

O método de análise escolhido para esta etapa foi a análise e interpretação de dados de Lakatos e Marconi (2003), as quais descrevem que como ações intrinsecamente relacionadas, envolvendo dois procedimentos, como:

Análise (ou explicação). É a tentativa de evidenciar as relações existentes entre o fenômeno estudado e outros fatores. Essas relações podem ser estabelecidas em função de suas propriedades relacionais de causa-efeito, produtor-produto, de correlações, de análise de conteúdo etc. (Trujillo, 1974:178).

2. Interpretação. É a atividade intelectual que procura dar um significado mais amplo às respostas, vinculando-as a outros conhecimentos. Em geral, a

interpretação significa a exposição do verdadeiro significado do material apresentado, em relação aos objetivos propostos e ao tema. Esclarece não só o significado do material, mas também faz ilações mais amplas dos dados discutidos. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 167-168)

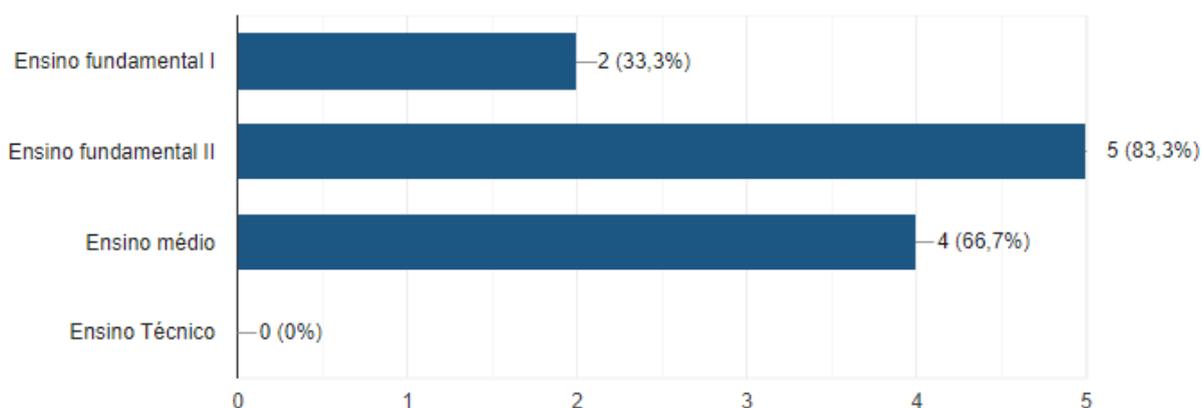
A fim de alcançar respostas às indagações, procuramos estabelecer relações entre os dados obtidos, levando a compreensão do real significado do material em relação aos objetivos propostos nesta pesquisa.

4.1.1 Perfil do Participante

Nesta seção, é analisado o perfil dos participantes, a fim de descrever os sujeitos da pesquisa e confirmar que o público-alvo da pesquisa está sendo atingido. Por sua vez, em relação à formação docente, os dados iniciais mostram que mais de 80% dos professores participantes possuem formação em Língua Estrangeira, sendo 4 em língua inglesa, 2 em língua espanhola e 1 em pedagogia.

Nisso, entre os professores pesquisados, 4 possuem 10 anos de experiência, 1 possui menos de 2 anos e outro entre 5 e 10 anos. Já no que se refere à etapa de atuação, 5 dos 6 pesquisados atuam no Ensino Fundamental II e 4 deles no Ensino Médio. Essa análise inicial mostrou uma pequena cobertura de participantes do Ensino Fundamental I.

Figura 3 - Gráfico: Etapas de atuação dos professores



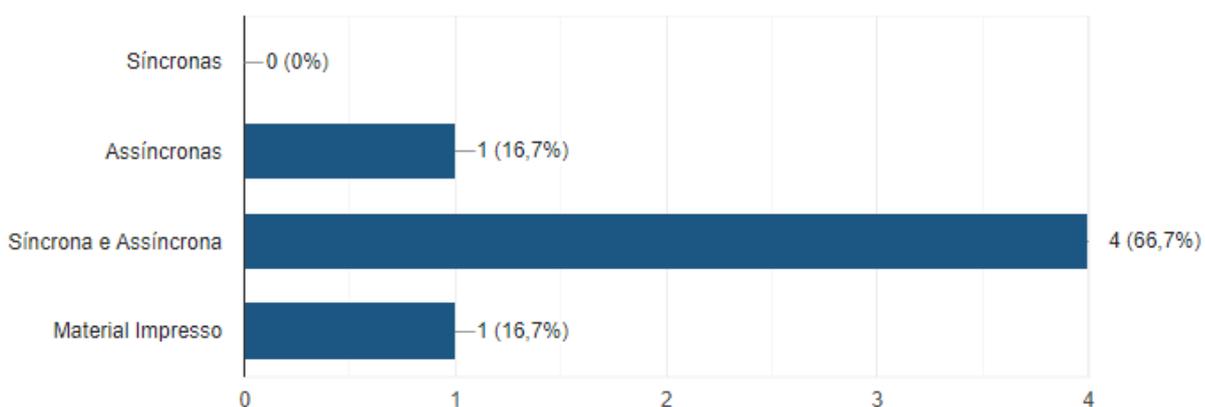
Fonte: própria autoria

Quanto ao setor de atuação, 3 docentes atuam exclusivamente em escolas públicas da cidade de Farroupilha/RS. Por sua vez, outros 2 participantes atuam na escola privada e apenas 1 atua em ambos setores (público e privado). Pelos dados coletados pode-se conhecer o perfil dos profissionais de língua estrangeira do município de Farroupilha/RS.

4.1.2 Adesão às plataformas digitais de ensino

Nesta seção são apresentados os resultados da análise do processo de adesão às plataformas digitais de educação e o suporte dado aos docentes por parte de suas instituições durante este processo. A análise mostra que a maioria dos pesquisados, 4 professores, utilizou-se de aulas síncronas e assíncronas. “Aulas assíncronas” foi a interação marcada por um docente e outro marcou a opção “envio e recebimento de materiais impressos”.

Figura 4 - Gráfico: Modelo de interações entre professor x aluno



Fonte: própria autoria

Neste último caso, não há utilização de meios digitais durante o período de ERE. Mostrando a realidade que precisa servir como um exemplo do que precisamos mudar. Esta informação obtida através do questionário e posteriormente corroborada pela entrevista realizada com os participantes, nos apresentou uma realidade muito importante, em relação à adesão às TER. Isso evidenciou a grande disparidade de condições tecnológicas entre as instituições, privada e pública do município de Farroupilha/RS.

Reflexão similar também é afirmada por Macedo (2021) em seu artigo, “Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública”, em que o autor nos apresenta dados estatísticos nacionais que evidenciam tais desigualdades.

Dados da pesquisa Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) Educação, cujo objetivo é compreender o acesso, o uso e a apropriação das TICs em escolas privadas e públicas brasileiras, são reveladores desse cenário. Nesse levantamento, apenas 14% das escolas públicas declararam utilizar alguma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem em 2019, número que chega a 64% nas escolas particulares, apontando para diferença muito expressiva entre as redes pública e privada. Outro dado relevante é que 58% dos alunos declararam utilizar o celular para atividades escolares, destes, 18% só possuíam acesso à internet pelo telefone. (MACEDO, 2021, p. 267)

Em relação às aulas síncronas, através de videochamadas, a ferramenta utilizada por 5 professores, de acordo com as respostas foi a “*Google Meet*” e enquanto 1 respondente indicou “nenhuma das alternativas possíveis”, que incluíam ainda *Microsoft Teams* ou o *Zoom*. Quanto ao uso de plataformas de ensino digital, todos os pesquisados fazem uso da plataforma “*Google Classroom*”. Sendo que 2 participantes, em complemento, fazem uso das redes sociais, um utiliza-se do “*WhatsApp*” e outro “*Facebook*”. Tal comportamento denota um esforço dos professores em alcançar os alunos, utilizando ferramentas familiares a esses, já que essas redes sociais são amplamente utilizadas pelos discentes.

Corroborando com esta asserção proveniente da pesquisa, Oliveira e Martins (2020, p.1) destacam que as redes sociais ganharam destaque no complemento ao fazer docente durante o período de isolamento.

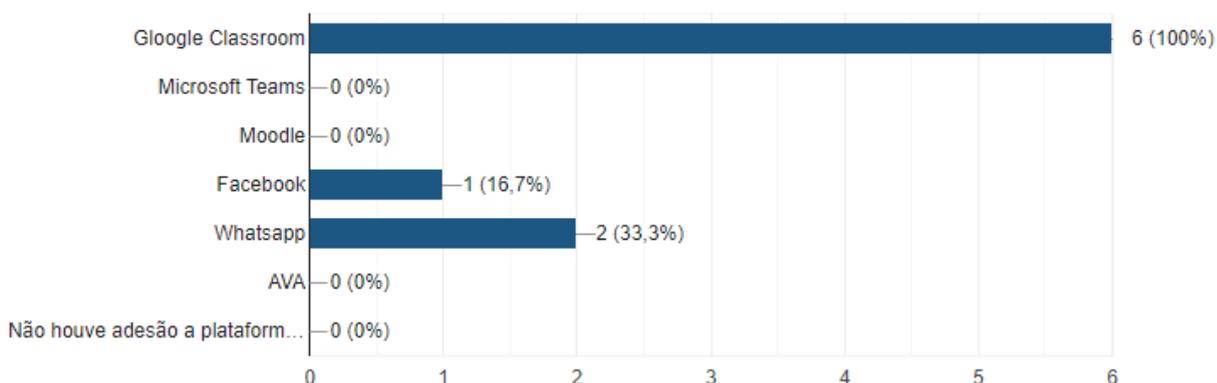
[...] o Facebook e Whatsapp são as preferidas pelos professores para oferecer suporte aos seus alunos e não prejudicar o ensino ou diminuir os danos que essa ausência irá ocorrer em nossos alunos. Além da grande presença dessas redes nas vidas dos mais jovens, o que já facilitava o uso e a forte presença deles é uma marca importante. Cabe aos educadores ocupar esse espaço com criatividade e pela necessidade de continuar o trabalho num novo cenário. (OLIVEIRA e MARTINS, 2020, p.1)

Em respaldo a esta afirmação, Santos, S. (2020, p.4) destaca que,

Trabalhar com as culturas digitais e com as tecnologias móveis, não é apenas usar uma nova metodologia de aprendizagem para transmitir conteúdos, mas é pensar nesse novo sujeito, praticante cultural que pensa, produz saberes e compartilha opiniões, conteúdos e informações nas redes, no ciberespaço. (SANTOS, S., 2020, p.4)

Desta forma, compreendemos o quão importante foi a utilização das redes sociais, para professores e alunos, durante o período de isolamento. Os interlocutores mantiveram contato, não só para envio e devolução de atividades, bem como para comunicarem-se e mantiveram o vínculo educacional necessário para o desenvolvimento do aluno, como indivíduo e estudante.

Figura 5 - Gráfico: Plataformas digitais utilizadas



Fonte: própria autoria

Quando questionados a respeito da adaptação a plataforma disponibilizada pela instituição, obteve-se média 8 em uma escala de 0 à 10. Já em relação ao suporte e apoio no tocante a treinamento, cursos e aperfeiçoamento, obtém-se nota 5, na mesma escala, por parte dos pesquisados. Em relação a isso, também foi questionado aos professores se a plataforma digital adotada supriu suas necessidades. A média das avaliações dos professores neste quesito foi 7,5 em uma escala de 0 a 10. Outras plataformas não foram citadas, como o *Microsoft Teams* e o *Moodle*, mas foi interessante observar que todos fizeram uso de alguma, até mesmo o professor que trabalhou com interação com os alunos via material impresso.

Tais números, posteriormente corroborados pela entrevista, indicam que há um esforço por parte dos professores em adaptarem-se às plataformas, a fim de darem continuidade aos seus trabalhos e conectarem-se aos alunos, apesar do insuficiente suporte recebido. Cabe salientar que muitos professores não possuem grande proficiência em ferramentas tecnológicas e o período pandêmico e de isolamento físico acentuou essa carência. Carneiro e Oliveira (2021, p.2), afirmam que:

Essa diferença ficou latente neste período de isolamento social ocasionado pela pandemia do coronavírus, desde março de 2020, no Brasil. Muitos professores se viram na necessidade de desenvolver aulas online, produzir

vídeos, fazer chats na Internet, sem ao menos estarem preparados para isso. (CARNEIRO e OLIVEIRA, 2021, p. 2)

Isso posto cabe elogiar os docentes que, mesmo em condições adversas, foram incansáveis, produzindo aulas e materiais de forma digital, a fim de manterem-se próximos de seus alunos.

4.1.3 Ferramentas digitais de Educação

Nesta seção, analisamos o uso das ferramentas que compõem a plataforma de ensino ou complementares, aderidas durante esse processo, a fim de melhor adaptar a prática de ensino de cada profissional participante desta pesquisa. Para identificar o uso das ferramentas educacionais, foi questionado aos participantes sobre quais ferramentas utilizadas para realizar jogos educacionais. Nesse questionamento, metade dos professores afirmam não usar nenhuma ferramenta de jogo educacional. Os demais apresentaram ferramentas interessantes como:

Quadro 3: Lista de ferramentas extraída a partir do questionário de pesquisa inicial.

Ferramenta	Ocorrência
<i>Bamboozle</i>	1
<i>Duolingo</i>	1
<i>Kahoot</i>	1
<i>Wordwall</i>	2

Fonte: própria autoria

Em relação a quais ferramentas foram utilizadas para realização de atividades colaborativas, procurou-se listar algumas, a fim de verificar se há a busca por outro tipo de ferramenta. Porém observamos que 4 participantes não aderiram às ferramentas digitais para a realização de atividades colaborativas. Os outros dois professores indicaram o “*Jambord*” como ferramenta para a realização de atividades colaborativas.

Com relação ao uso de alguma ferramenta para realização de enquete ou questionário, 5 participantes fizeram o uso do “*Google Formulário*”, o qual já faz parte do pacote de ferramentas do *Google Classroom*. Isso representa mais de 80% dos participantes.

Além das ferramentas listadas até aqui, foi questionado aos pesquisados se há a necessidade (ou curiosidade) de buscar outras ferramentas, com a finalidade de melhor adaptar a dinâmica de sala de aula ao ERE. Para 4 dos professores participantes da pesquisa, não foi necessário a busca por outras ferramentas além das incluídas no pacote “*Google Classroom*”. Tal porcentagem, inicialmente, pressupõe a possível falta de um documento ou manual (Portfólio) que apresenta tipos de ferramentas e usabilidade a fim de atenuar dúvidas, dificuldades ou até mesmo o desconhecimento das mesmas.

Por fim, procuramos averiguar como os docentes avaliaram o conjunto de ferramentas digitais utilizadas para adaptar suas aulas durante o período de ERE. A partir disso, verificamos que a avaliação geral dos docentes foi uma média de 7,5 em uma escala de 0 a 10.

4.2 ANÁLISE DA ENTREVISTA

Nesta seção, há a análise das respostas obtidas a partir da entrevista pelo *Google Meet*, que foi realizada com 4 professores, sendo os entrevistados nomeados como: Participante 1, 2, 3 e 4, ou P1, P2, P3 e P4, contando com 5 questões norteadoras de estilo aberto. Essas respostas nos permitiram, através da palavra, compreender os entrevistados e o ambiente o qual estes vivenciaram durante o período de ERE.

Entre as várias formas de análise de entrevista, a partir de perguntas abertas, optamos pela análise de conteúdo de Bardin (2016) a qual:

(...) trabalha a palavra, quer dizer, a prática da língua realizada por emissores identificáveis. Retomando a metáfora do jogo de xadrez utilizado por F. Saussure, a linguística não procura saber o que significa uma parte, antes tentando descrever quais as regras que tornam possível qualquer parte. A linguística estabelece o manual do jogo, da língua; a análise do conteúdo tenta compreender os jogadores ou o ambiente do jogo num momento determinado, com o contributo das partes observáveis. (BARDIN, 2016, p. 43)

Sendo assim, as perguntas elencadas foram analisadas pelos seguintes métodos e critérios, conforme o quadro 4:

Quadro 4: Questões norteadoras realizadas na entrevista e seus métodos de análise.

Pergunta	Método de análise
1) Como foi sua adaptação e suporte recebido para as aulas em Ensino Remoto?	Análise de conteúdo classificatório, de Bardin (p. 61). Para esta pergunta visa-se classificar as respostas de acordo com os seguintes níveis: Fácil; Difícil ; Não foi possível categorizar;
2) Poderia explicar como foi sua interação com os alunos durante o período de ensino remoto? Atendeu as suas necessidades?	Análise de conteúdo classificatório, de Bardin (p. 61). Para esta pergunta visa-se classificar as respostas, como: Sim, atendeu suas expectativas; Não, não atendeu suas expectativas; Atendeu Parcialmente;
3) Quais ferramentas você utilizou para trabalhar as 4 habilidades do ensino de línguas: falar, ouvir, ler e escrever?	Análise de conteúdo classificatório, de Bardin (p. 61). Para esta pergunta, visa-se classificar as respostas de acordo com os seguintes níveis: Fala; Audição; Escrita; Leitura;
4) Em relação a utilização das ferramentas educacionais, de que forma foram utilizadas, como instrumento de auxílio ao ensino? Ou como o meio do conhecimento do aluno?	Análise de conteúdo classificatório, de Bardin (p. 61). Para esta pergunta, visa-se classificar as respostas de acordo com a seguinte categorização: Instrumento; (de revisão ou ludicidade) Meio; (ponto de partida do aluno para aprendizagem) Não foi possível categorizar;
5) Ao refletir sobre sua experiência durante o período de Ensino Remoto, como você analisaria? O que ficou de positivo? O que poderia ter sido melhor? O que se pode melhorar?	Análise da Enunciação, de Bardin (p. 169-173). Para esta pergunta foi feita uma análise baseada no discurso dinâmico e não estático, apresentando a sucessão das transformações do pensamento/forma.

Fonte: própria autoria

Desta forma, se inicia a apresentação das análises das entrevistas com um quadro que apresenta as relações entre as situações apresentadas pelas perguntas e o sentimento expresso pelos professores. É de suma importância ressaltar que dos quatro participantes da entrevista, um deles é professor de escola pública. Sendo assim, a análise apresenta duas perspectivas diferentes no tocante à realidade social dos alunos e escolar, de acordo com o quadro 5:

Quadro 5 - Análise de questão classificatória

1) Como foi sua adaptação e suporte recebido para as aulas em Ensino Remoto?		
A/C - Análise Classificatória: 1 - Fácil 2 - Difícil 3 - Não foi possível categorizar		
ENTREVISTADOS	RESPOSTA	A/C
Participante 1	Adaptação: Dentro do normal, mas <i>não foi fácil</i> . Levou de uma semana a dez dias para usar as ferramentas do Google classroom e o meet. Não se considera rápida para aprender a manusear. Poderia ter procurado conhecer mais, mas ficou só no básico para poder iniciar. Suporte: O suporte da escola foi básico, houve muita informação desencontrada e deficiente. A cada dois dias as mesmas informações mudavam, o que antes era de um jeito passava a outro muito rapidamente.	2
Participante 2	Foi complicado , pois não conhecia nada de tecnologia. Para poder utilizar foi necessário assistir a vários tutoriais no youtube, estudar, trocar ideias com colegas e alunos. “Foi desesperador, uma ação coletiva, entre professores e alunos”. Suporte: O suporte da escola foi básico.	2
Participante 3	Adaptação: Foi adequada , porém com um certo lapso de tempo(muito curto) para poder preparar-se para utilização das ferramentas e plataforma educacional. Suporte: Houve suporte e treinamento aos professores por parte da instituição. Obs: A dificuldade na adaptação foi a falta de tempo para adaptar-se ao novo ambiente de ensino. Percebeu-se que algumas ferramentas não eram tão necessárias.	3
Participante 4	Adaptação: Foi bastante dificultoso, não houve curso nem orientação de como utilizar a plataforma. Houve apenas um pequeno vídeo explicativo, mas nada detalhado. Tudo meio no rápido do dia para noite , tivemos que nos ajustar.	2

Fonte: própria autoria

De acordo com as narrativas explicitadas no quadro anterior, em relação à questão 1, observamos que a adaptação ao uso da plataforma utilizada, *Google Classroom* e das ferramentas educacionais que contemplavam o pacote foi *difícil*. Além do tempo ter sido um dos maiores fatores prejudiciais para que acontecesse a adaptação, o suporte recebido pelas instituições de ensino foi muito “*básico e superficial*”, “*muita informação desencontrada*” (P1), “*foi desesperador*” (P2). Isso desencadeou com que os professores buscassem informações adicionais, como por exemplo, tutoriais no *YouTube*, seus próprios colegas e alunos, “*foi uma ação coletiva*” (P2).

Pelos relatos dos docentes, entendemos que foi um momento de muita troca. Porém, este processo de conhecimento ocorreu para suprir as necessidades do momento conforme relatam os participantes 1 e 4: “*só no básico para poder iniciar*” (P1), “*foi tudo muito rápido, do dia para a noite*” (P4). O tempo fornecido para os cursos e treinamentos não auxiliou no quesito ampliação do uso das ferramentas disponibilizadas e das quais buscou-se conhecer. Segundo o Participante 3, “*a falta de tempo para adaptar-se ao novo ambiente de ensino*”, ocasionou a falta do conhecimento pleno das ferramentas.

De acordo com Rondini, Pedro, Duarte (2020) e Almeida, Silva (2021) esse despreparo é fruto de uma adaptação emergencial, salientando que a incorporação das TDIC's ainda segue um entrave na realidade educacional. A necessidade de tempo para capacitação e estudos sobre o uso das tecnologias é uma pauta que já vem sendo discutida mesmo antes da pandemia. O “tempo” tão mencionado no discurso dos participantes é a necessidade de conhecimento tecnológico para que não haja a precarização do ensino, e que se possa repensar o papel das TDIC's visualizando-as como instrumento cultural de uma sociedade contemporânea, utilizando-as de forma crítica e consciente (TEZANI, 2017; ALMEIDA; SILVA, 2021). Na sequência, há o quadro 6, sobre a interação:

Quadro 6 - Análise de questão classificatória

<p>2) Poderia explicar como foi sua interação com os alunos durante o período de ensino remoto? Atendeu as suas necessidades?</p> <p>A/C - Análise Classificatória: 1 - Sim, atendeu suas expectativas; 2 - Não, não atendeu suas expectativas; 3 - Parcialmente;</p>		
ENTREVISTADOS	RESPOSTA	A/C
Participante 1	<p>Interação: O suporte das ferramentas possibilitou que a interação fosse a mesma da aula presencial. O que se acredita ser possível pela questão aquisitiva da escola e dos alunos que ali estudam.</p> <p>Dificuldades: Alunos que não abriam as câmeras e não participavam das aulas. E também, alunos em que as famílias não apoiaram a escola neste momento. O que ocasionava do aluno acessar a meet, mas realizar outras atividades concomitantemente, mantendo a câmera fechada, e jogar jogos, por exemplo.</p>	1
Participante 2	<p>Interação: Houve interação, dando a possibilidade de remodelar o planejamento da aula.</p> <p>Possibilidades: Proporcionou o uso de jogos, plataformas educacionais, o qual facilitou o trabalho.</p>	1

<p>2) Poderia explicar como foi sua interação com os alunos durante o período de ensino remoto? Atendeu as suas necessidades?</p> <p>A/C - Análise Classificatória:</p> <p>1 - Sim, atendeu suas expectativas; 2 - Não, não atendeu suas expectativas; 3 - Parcialmente;</p>		
Participante 3	<p><u>Necessidades:</u> As ferramentas não supriram por completo as necessidades de interação.</p> <p><u>Interação:</u> Houve dificuldade em avaliar o processo de ensino, tanto como professor como por parte dos alunos em relação a sua aprendizagem. Em sua maioria, os alunos ficavam com câmeras fechadas e muitos não realizavam as entregas das atividades. Fatos que dificultaram o diagnóstico e desenvolveram um sentimento de insegurança por parte do professor em relação ao seu próprio trabalho. Aspectos como acompanhamento das atividades, modelar a pronúncia do aluno ficaram prejudicadas.</p> <p><u>OBS:</u> Ferramentas para o desenvolvimento das aulas não faltou. Faltou poder utilizá-las em sua totalidade para que se pudesse alcançar objetivos de ensino e aprendizagem.</p>	3
Participante 4	<p><u>Necessidades</u> Sim, elas me auxiliaram porque estava bem complicado a questão da aula remota. A gente conseguia conversar com eles, tirar dúvidas, esclarecer, enviar material tudo pela plataforma Google Meet.</p> <p><u>Interação:</u> Não tinha muita adesão dos alunos, não tinha muita participação dos alunos. Eram pouquinhos que... De uma turma de 25 alunos, apareciam 5 conectados, houve pouca adesão. Ficava um pouco <u>frustrada</u>.</p> <p>Os alunos não estavam preocupados, achavam que por ser pandemia, poderiam fazer do seu jeito.</p>	1

Fonte: própria autoria

Em relação à questão 2, quando questionado sobre como ocorreu a interação com os alunos, verificamos que a ferramenta *Google Meet* possibilitou o contato com os alunos de forma síncrona, auxiliando a manter a relação professor-aluno. Para Silva, Andrade e Santos (2020) o *Meet* é uma ferramenta muito importante para a realização das aulas síncronas, podendo realizar explicações, tirar dúvidas, trocar informações e dialogar de forma online em tempo real, trazendo a sensação de presencialidade.

No ensino público, porém, o uso do livro didático e do material fotocopiado mantiveram-se, pois as condições sociais que abarcam os alunos não deram conta de adequar-se ao momento. Neste tocante, os autores Avelino e Mendes (2020) argumentam que anteriormente ao isolamento físico, as escolas já sofriam com a dificuldades de receber recursos tecnológicos; agora no contexto pandêmico, os alunos enfrentam o desafio de não possuírem recursos ou não terem recursos tecnológicos suficientes, para acompanhar ou realizar as atividades de modo online.

Diante disso, o que emerge dos dados, revelam que os alunos da rede pública foram privados dos benefícios das aulas síncronas, conforme relata o participante 4: “A gente teve muito problema com a questão que nem todos tinham computador, nem todos tinham telefone, internet enfim [...]”.

Ainda pelos relatos, conhecemos o processo de planejamento das aulas do presencial para o ERE. Em sua maioria, a transposição da aula para o ambiente remoto possibilitou ao professor repensar a sua prática docente, ressignificar as suas dinâmicas e metodologias a serem desenvolvidas no novo ambiente de ensino. Conforme mencionado pelo Participante 2:

Tive que remodelar todas as aulas neh porque tudo o que eu tinha até então não servia mais, porque eram modelos para aulas presenciais. Só que daí eu entrei, realmente eu consegui trabalhar com muitos jogos, muitos sites com atividades online, plataformas super bacanas para trabalhar, eles (*os alunos*) curtiram bastante e daí foi bem legal, essa parte foi ótima. (PARTICIPANTE 2, 2022).

De acordo com Araújo (2020, p, 20), o ato de repensar o planejamento dá a oportunidade de ressignificar as práticas e rever o entendimento que se possuiu no tocante ao conhecimento científico. Ainda assim, para corroborar com o pensamento de Araújo (2020), os autores Silva e Santos (2020) afirmam que em relação ao caráter didático-pedagógico, o professor possui o domínio da situação, tendo em vista que os desafios encontrados no ERE são semelhantes aos encontrados nas aulas presenciais, porém adaptar-se ao novo é necessário. “O maior desafio é trabalhar com as competências digitais de comunicação, avaliar suas habilidades iniciais com as novas ferramentas, e buscar a superação das dificuldades apresentadas” (p.48). De continuidade, há o quadro 7 em que há a análise das questões.

Quadro 7 - Análise de questão classificatória

3) Quais ferramentas você utilizou para trabalhar as 4 habilidades do ensino de línguas: falar, ouvir, ler e escrever?	
ENTREVISTADOS	RESPOSTA
Participante 1	<p><i>Para a fala:</i> abrir o microfone ao ser convidado para participar de alguma atividade. Gravar áudios ou apresentação em power point narrando a atividade.</p> <p><i>Para audição:</i> vídeos do YouTube, áudios em MP3, como os áudios dos exercícios do livro digital.</p> <p><i>Para a escrita:</i> foram solicitadas atividades em formato word, pdf e slides.</p>

3) Quais ferramentas você utilizou para trabalhar as 4 habilidades do ensino de línguas: falar, ouvir, ler e escrever?	
	<u>Para a leitura:</u> foi utilizado o livro digital para projeção e o livro físico para manuseio em casa.
Participante 2	<u>Para a fala:</u> uso do podcast para gravar áudios. <u>Para audição:</u> ouvir músicas do YouTube ou sites de língua como "aprender espanhol". <u>Para escrita e leitura:</u> sites de notícias em espanhol, envio de arquivo com as respostas de uma interpretação textual (ler e compreender).
Participante 3	<u>Para a fala:</u> foi utilizado o WhatsApp com o objetivo de realizar atividades de produção de áudio. Já, quando solicitado que além do áudio se produzisse um vídeo, houve dificuldades na devolutiva por parte dos alunos. <u>Para audição:</u> foram utilizados vídeos do youtube com explicação de conteúdos. <u>Para escrita e leitura:</u> foram solicitadas tarefas no Classroom, como envio de Word, Powerpoint e a utilização do jamboard. Porém, houve dificuldade na utilização destas ferramentas por parte do aluno.
Participante 4	<u>Para desenvolver as 4 habilidades do ensino de línguas:</u> Utilizou-se somente o meet do Google Classroom. <u>Para a fala:</u> os alunos realizavam leitura de textos que a professora disponibiliza de forma impressa. <u>Para audição:</u> a professora conversava com os alunos em língua espanhola. <u>Para escrita e leitura:</u> os alunos realizavam a interpretação de textos disponibilizados pela professora. <u>OBS:</u> Em função da realidade da escola, sendo esta pública, não houve a possibilidade de utilizar outras ferramentas a não ser o meet que faz parte do pacote do google classroom.

Fonte: própria autoria

A partir das respostas obtidas para a questão 3, compreendemos que, na medida do possível, os professores conseguiram elencar e utilizar diferentes ferramentas no tocante às habilidades do ensino de línguas. Destacando que os recursos para a utilização de diferentes ferramentas educacionais, não eram uma realidade para todo estudante que vivenciou o período de ERE.

Por sua vez, as adversidades inerentes ao momento se fizeram presentes e foram evidenciadas quando um dos únicos meios de envolver a todos foram as atividades fotocopiadas. Este foi um dos meios encontrados para manter contato com os alunos e lhes fornecer subsídios de estudo e desenvolvimento das atividades, conforme relatado pelo participante 4:

Teve bastante material físico,neh, eu deixava na escola, eu ia na escola, deixava a matéria, os trabalhos, provas. Daí eles faziam, levavam para casa ficavam quinze dias, eu ia lá recolhia, corrigia e devolvia para eles. (PARTICIPANTE 4, 2022)

Ainda assim, foi possível elencar em um quadro ilustrando as ferramentas utilizadas com a finalidade de desenvolver as quatro habilidades do ensino de línguas, de acordo com o quadro seguinte:

Quadro 8 - Ferramentas e habilidades desenvolvidas

FERRAMENTAS	HABILIDADES			
	Ouvir	Falar	Ler	Escrever
<i>Powerpoint</i>		X	X	X
<i>WhatsApp</i>	X	X		
<i>YouTube</i>	X			
<i>MP3</i>		X		
<i>Word</i>			X	X
<i>PDF</i>			X	X
<i>Word Wall</i>			X	X
Livro Digital			X	X
Material Impresso			X	X
PodCast		X		
Jamboard				X
Sites			X	X

Fonte: própria autoria

Mediante o cenário de ERE, entendemos que a maior dificuldade em desenvolver as habilidades de fala e audição muito advém dos alunos, em sua maioria, permanecerem com câmeras e microfones desligados. Tal situação foi reportada pelos entrevistados de forma quase unânime. Com isso, os professores acabaram voltando a atenção para as habilidades de leitura e escrita na língua alvo. Isso está refletido no quadro anterior, em que a maioria das ferramentas foram utilizadas para estes fins. De continuidade, há o quadro 9, com a continuação das análises.

Quadro 9 - Análise de questão classificatória

4) Em relação a utilização das ferramentas educacionais. De que forma foram utilizadas, como instrumento de auxílio ao ensino? Ou como o meio do conhecimento do aluno?		
A/C - Análise Classificatória:		
1 - Instrumento; (de revisão ou ludicidade)		
2 - Meio; (ponto de partida do aluno para aprendizagem)		
3 - Não foi possível categorizar;		
ENTREVISTADOS	RESPOSTA	A/C
Participante 1	Foi utilizada como meio do conhecimento do aluno, como por exemplo a ferramenta Word Woll. A qual foi utilizada divisão de grupos e análise de sentenças para identificação do uso dos artigos definidos e indefinidos. Cada grupo deveria analisar suas sentenças, para posteriormente discutir com a professora e seguirem no conteúdo. O que para o professor exemplificou-se o conhecimento prévio do aluno para posteriormente adicionar o conceito pelo professor.	2
Participante 2	Em alguns momentos foi o <u>meio da aprendizagem</u> , como por exemplo o Jamboard. Já em outros, foi utilizado como <u>elemento interativo "lúdico"</u> , como por exemplo o Kahoot, Word Woll, Quizz (jogos). Ou como <u>forma de postar a atividade</u> solicitada (envio), como por exemplo o Google Formulário ou para apresentação em Canva.	1 e 2
Participante 3	Não foi possível utilizar as ferramentas como meio, mas sim como auxílio no processo de ensino.	1
Participante 4	Foi algo válido, <u>porém a maior dificuldade foi a falta de equipamentos tecnológicos por parte dos alunos</u> . Mas observou-se a validade da plataforma ter o alcance dos alunos à distância.	3

Fonte: própria autoria

Quanto ao uso das ferramentas utilizadas para adaptar as aulas do ensino presencial para o remoto, questionada na pergunta 4, notamos dois olhares diferentes. Para alguns dos participantes, a exemplo do Participante 1, as ferramentas foram o ponto de partida para a reelaboração da aula para o meio digital e conhecimento da língua, segundo Participante 1:

Com certeza, por exemplo o Wordwall, que é uma plataforma a princípio ela é para ser usada como gamificação, neh. Mas o Wordwall quando a gente faz a assinatura, a gente usa o modo modo pago, ele te proporciona fazer tanta coisa em língua estrangeira que faz parte realmente da estrutura da aula, neh. Então por exemplo eu utilizo, eu utilizei e eu utilizo muitas vezes um recurso do Wordwall que ele é, ele se chama "group sort" que é dividir um conceito em grupos, então por exemplo você tá ensinando ali, há, vamos supor, artigo definido e indefinido, neh. Então você cria o grupo artigo definido e indefinido, cria as frases, aí você faz uma primeira chegada nos alunos através do word woll para eles separarem essas frases. Aí você consegue sim, chegar no conhecimento através da ferramenta. Eu fiz, nas aulas online e continuo fazendo agora. (PARTICIPANTE 1, 2022).

Já para outros as ferramentas se resumiram a ser o meio de transporte do conhecimento. Nesses casos, a aula do ambiente presencial foi simplesmente transposta, como ela era, para o ambiente de ERE sem alterações. Como menciona o participante 3,

Na verdade, em alguns momentos ela foi o meio, em outros momentos ela realmente foi mais interativa. Porque teve momentos que eu utilizei a ferramenta só para postar a aula pronta, neh, que eles tinham que imprimir, fazer a atividade e devolver. (PARTICIPANTE 3, 2022)

Essas duas reflexões explicitadas pelos participantes reiteram a necessidade de ampliar o conhecimento tecnológico por parte dos professores. Isso se deve com a finalidade de realizarem o uso adequado das ferramentas, aliados às potencialidades existentes nestes recursos. Para corroborar com esta análise Cunha, Silva e Silva (2020), apontam que

[...] de acordo com pesquisa realizada pelo Movimento Todos Pela Educação, com base nos dados do CETIC (2018) e INEP (2017), 67% dos professores, por exemplo, declaram necessidade de aperfeiçoamento ou formação para fazerem o uso pedagógico das tecnologias para mediar adequadamente o processo de ensino. O estudo evidencia, ainda, que 76% dos professores se mobilizaram para aprender a respeito das tecnologias educacionais, **cujo objetivo foi superar as dificuldades do momento**. Além disso, apontam que a maioria dos professores não tiveram em sua formação inicial e nem continuada a preparação para o uso de tecnologias na educação. (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020,p. 34, grifo nosso).

A partir dessa afirmação, compreendemos que a defasagem em relação ao uso das tecnologias provém da formação inicial destes profissionais. Além do movimento dos professores em prol de conhecerem as ferramentas que alicerçaram seu trabalho, as escolas também possuem responsabilidades quanto ao preparo ineficiente para este momento.

Entendemos que há a necessidade de uma ação conjunta entre escolas, profissionais e instituições formadoras a nível superior, a fim de repensar a formação inicial e continuada dos profissionais da educação. Tal como averiguar e analisar melhorias na grade curricular, adequando e preparando de forma adequada para o uso das tecnologias pensadas para a educação. A continuação, o quadro 10 recupera as análises:

Quadro 10: Análise de questão enunciativa

5) Ao refletir sobre sua experiência durante o período de Ensino Remoto, como você analisaria? O que ficou de positivo? O que poderia ter sido melhor? O que se pode melhorar?	
ENTREVISTADOS	PERGUNTAS
Participante 1	<p>Positivo: percebeu-se que há a possibilidade de aulas online, desde que ambas as partes, professor e aluno interajam.</p> <p>Negativo: falta de tempo para melhor conhecer as ferramentas a serem utilizadas. Poder conhecer toda a potencialidade das mesmas, tornando-as mais eficazes.</p>
Participante 2	<p>Positivo: Para o aluno - trouxe um novo olhar para o aluno quanto a aprendizagem de uma segunda língua. Mostrando que existem outras formas de aprender, como jogos, sites educacionais e plataformas digitais.</p> <p>Para o professor: poder otimizar seu tempo de trabalho, como por exemplo, as correções de provas, as quais o google forms já trazia pronto. Poder trabalhar de casa e economizar tempo no deslocamento. E poder ficar mais em casa com a família.</p> <p>Negativo: os alunos desaprenderam a estudar, com o pensamento de que poderiam utilizar a pesquisa da web e compartilhar respostas com os colegas no momento das avaliações.</p> <p>Melhorias: Para os alunos: aprender a estudar de forma autônoma utilizando as ferramentas.</p> <p>Para os professores: poder utilizar mais as ferramentas.</p>
Participante 3	<p>Positivo: Foi a desconstrução e construção do planejamento de aula. Poder revisar a prática, a introspecção do propósito do que se ensina. Repensar o impacto do que se ensina na vida do aluno.</p> <p>Frustração: Não conhecer ou saber utilizar as ferramentas para que se pudesse parametrizar a aprendizagem, desenvolvimento e realização das atividades dos alunos.</p>
Participante 4	<p>Positivo: Foi uma experiência boa, <u>“eu aprendi bastante com isso”</u> hoje ficou. No futuro se tiver que utilizar novamente não precisará aprender de novo. Mesmo que não esteja sendo utilizado o classroom agora, futuramente ele vai ser retomado e terá a sua finalidade, não é algo passageiro, <u>continuará sendo utilizado para enviar atividades por aí.</u> Por que esta questão das tecnologias, hoje em dia está tudo tão avançado, acho que é uma nova forma de ensino, é um novo modelo de ensino e as pessoas tem que ir se inovando.</p> <p>Negativo: na hora da correção acumulava muita atividade. Acredita que poderia melhorar a organização das atividades dentro da plataforma. “Talvez organizar em pastas”</p>

Fonte: a autora

Por fim, em relação à questão 5, podemos compreender que há a possibilidade de unir as tecnologias às salas de aulas presenciais de forma efetiva e bem definida. Isso ocorre desde que haja um movimento de “desconstrução e construção do planejamento de aula”, de acordo com o participante 3 (2022), dando a possibilidade de “repensar o impacto do que se ensina na vida do aluno”. (P3, 2022).

Essa experiência, mesmo que de forma aligeirada, proporcionou aprendizagem para os professores, como também “um novo olhar para o aluno quanto à aprendizagem de uma segunda língua”, conforme relatou o participante 2. Do mesmo modo que permitiu mostrar possibilidades existentes, além das salas de aulas, mas para que estas novas possibilidades possam de fato acontecer é necessário que o aluno reveja o “pensamento de que poderiam utilizar a pesquisa da web e compartilhar respostas com os colegas no momento das avaliações.” (P2, 2022).

A tecnologia está para o professor como elemento de inovação e reconstrução de sua didática, proporcionalmente como a tecnologia está para o aluno como elemento motivador e incentivador da autonomia e da ampliação de seu conhecimento. O seu uso adequado traz benefícios para ambos os lados, basta ter o tempo necessário “para melhor conhecer as ferramentas a serem utilizadas. Poder conhecer toda a potencialidade das mesmas, tornando-as mais eficazes”, como reflete o participante 1 (2022), como também possibilita “otimizar seu tempo de trabalho”, de acordo com o Participante 2 (2022).

Em síntese, compreendemos que o uso adequado das ferramentas educacionais traz benefícios psicológicos e profissionais para os professores, como também auxilia o aluno no desenvolvimento de sua autonomia e criticidade.

4.3 REFLEXÕES SOBRE AS ANÁLISES DOS DADOS OBTIDOS

Após as análises dos dados obtidos, tanto através do questionário online quanto das entrevistas, foi possível refletir sobre o ambiente de ERE sob a perspectiva dos docentes. Através da sondagem inicial, via questionário online, foi viável enumerar as ferramentas utilizadas pelos professores, bem como coletar informações sobre o suporte recebido pelos professores provenientes de suas instituições, e quantificá-las.

Porém, apenas através do questionário *online* não foi suficiente para compreender a amplitude dos sentimentos e emoções vivenciados pelos profissionais durante esse período. Dessa forma, a entrevista complementa essa visão, trazendo à pesquisa a maneira como os professores utilizaram as ferramentas

digitais em seus ambientes virtuais de ensino. Em outras palavras, a entrevista auxiliou na compreensão de:

- Com qual objetivo a ferramenta digital foi empregada durante o ensino remoto?
- A ferramenta auxiliou o professor a atingir o objetivo proposto?
- Qual o sentimento do professor durante a aplicação da atividade?

Em suma, enquanto o questionário auxiliou a enumerar **quais** ferramentas foram utilizadas, a entrevista ajudou a explicar **como** elas foram empregadas. Nisso, através das informações obtidas, percebemos que os professores de língua estrangeira de Farroupilha/RS estão empenhados e preocupados em realizar atividades que se aproximem das realidades dos alunos. Porém, os mesmos docentes manifestaram frustrações em relação ao desconhecimento das ferramentas quanto à parametrização da aprendizagem e desenvolvimento das atividades dos alunos P3. A partir disso, o produto final deste trabalho também precisa atender esses objetivos, não apenas listando ferramentas como um catálogo, mas também trazendo propostas de uso a partir de uma intervenção pedagógica. Assim, cada ferramenta digital listada no portfólio (Produto) será apresentada de acordo com a seguinte organização:

- Descrição da ferramenta;
- Habilidades desenvolvidas;
- Proposta de intervenção pedagógica;
- Instruções de uso para o professor;
- Instruções de uso para os alunos;

Com isso, compreendemos que o produto final deste trabalho trará benefícios aos professores de línguas estrangeiras quanto ao uso e a implementação de ferramentas digitais para sua prática docente. Esse fato promove clareza e finalidade das ferramentas, a fim de dinamizar e tornar mais interativas suas aulas.

5. O PRODUTO - PORTFÓLIO

MANUAL - UM PORTFÓLIO DE FERRAMENTAS DIGITAIS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao vivenciar o período de pandemia COVID-19 no início de 2020 e a repentina transferência do ambiente escolar para as residências de estudantes e professores, percebeu-se a necessidade de conhecer ferramentas digitais que adaptassem e melhorassem a comunicação entre eles. Ainda com o auxílio do ambiente virtual escolhido pela instituição, se pode sentir, nos alunos e professores, a falta de conhecimento integral de ferramentas que pudessem complementar a dinâmica da nova sala de aula e, principalmente, que pudesse explicar, orientar ou sugerir formas de utilização, como um **portfólio** de fácil acesso e manuseio dos profissionais. Com características de um **manual**, apresentando o passo a passo do primeiro acesso às ferramentas, na visão do professor e do aluno, facilitando o processo de inserção e adaptação à ferramenta.

Assim, a partir de pesquisas realizadas a fim de compreender o sentido de um portfólio, há o entendimento que, no geral, as definições de sua elaboração visam compilar, reunir, agrupar ou listar produtos, artigos ou trabalhos desenvolvidos em um período de tempo. Nesta perspectiva, Ramires (2008, p. 76) entende que “a elaboração de um portfólio tem diversas características importantes no aspecto de desenvolvimento de outras áreas de conhecimento, como por exemplo, criticar e argumentar sobre um tema que foi ministrado em uma aula”.

Para isso, foi fundamental conhecer a vivência dos professores em relação às TER, neste período de ERE vivido em 2020, tal como verificar quais as ferramentas receberam de suas instituições, para desenvolverem suas aulas, tal como quais eles buscaram conhecer para melhor adaptar sua dinâmica e como foi sua adaptação.

5.1 ELABORAÇÃO DO PRODUTO E SEUS BENEFÍCIOS

A elaboração deste portfólio, além de compilar as diversas ferramentas digitais utilizadas pelos profissionais, ofertadas pelas instituições ou as que

buscaram conhecer, compõem um material permanente para os professores de línguas. Ele tem o intuito de apresentar uma análise sobre suas funcionalidades, sugestões de uso, de forma objetiva e clara, as quais facilitarão a prática diária dos profissionais.

O portfólio elaborado a partir desta investigação pode ser utilizado de forma digital, de forma prioritária, tal como de maneira impressa ou como uma possibilidade de acesso secundário ou como um subsídio de pesquisa e orientação sobre as possíveis ferramentas que auxiliem o ensino de língua estrangeira. O material pode ser empregado na íntegra, citando as devidas fontes e autores.

5.2 MODELO DE APRESENTAÇÃO DAS FERRAMENTAS

As ferramentas poderão ser divididas, no Portfólio, em:

- Ferramentas de *Quiz*;
- Ferramenta Quadro Branco;
- Ferramenta de mapas conceituais;
- Ferramentas de *wikis*;
- Ferramentas de Mural colaborativo;

Para fins de exemplificação, na sequência, apresentamos um modelo de *Quiz*, como a Plataforma *Kahoot*, contendo sua caracterização, habilidades que podem ser desenvolvidas, sugestões de uso e elaboração de um *quiz* para fins de revisão e estudo. Como se trata de um modelo ainda em desenvolvimento³, a sugestão que recupera-se para a organização deste portfólio é a que ilustramos em imagens.

Na figura a seguir (Figura 6), há a descrição da ferramenta *Quiz* e, na sequência, é apresentada a possibilidade de uso do *Kahoot!*, que vem a ser uma ferramenta que possibilita a criação de jogos de *quizzes*.

³ Link de acesso ao Projeto Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Línguas - <https://bit.ly/3zXNp74>

Figura 6 - Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais

Portfólio De Ferramentas Digitais PPGETER

O que é um **QUIZZ?**

De acordo com o site [QuizCreator](#), o quizz é uma forma lúdica de testar o conhecimento do aluno. De forma simples e fácil de manter um registro de revisão e das próprias dificuldades que os alunos venham a ter, permitindo professor e aluno refletir sobre o que necessitam revisar e sobre o que sabem. "Existem diferentes tipos de questões que podem ser utilizadas em quizzes. Alguns exemplos são: preenchimento de espaços em branco, múltipla escolha e verdadeiro ou falso. Ainda é possível criar questões com imagens." (Knowly, 2020)

Ferramenta de Quizz

Portfólio De Ferramentas Digitais PPGETER

Kahoot!

O Kahoot é uma plataforma de aprendizagem baseada em jogos, usada como tecnologia educacional em escolas e outras instituições de ensino. Seus jogos de aprendizagem, denominados "Kahoots", são testes de múltipla escolha que permitem aos usuários a possibilidade de um novo formato para estudos, retomada e fixação de conceitos e podem ser acessados por meio de um navegador web ou do aplicativo Kahoot, disponível para dispositivos móveis.

um serviço gratuito, com versões para acesso através de computadores e smartphones com sistemas operacionais Android e iOS que permite estudar a partir de testes de perguntas e respostas.

A ferramenta possui um formato similar aos jogos de quizzes, em que as questões corretas valem pontos. É possível responder testes de conhecimentos gerais criados pela comunidade ou produzir perguntas específicas sobre um assunto para compartilhar com outros usuários. Para utilizar essa ferramenta, o usuário poderá optar em realizar um cadastro na versão gratuita, apenas jogar diretamente no site ou realizar o cadastro para opção paga.

Habilidades desenvolvidas:

Ler Falar Quizz Escrever

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Fonte: própria autoria

No canto inferior esquerdo da página que descreve o *Kahoot!*, indica-se as habilidades linguísticas que podem ser trabalhadas com a ferramenta. Esse indicativo deverá aparecer em todas as ferramentas exploradas no portfólio. Na página seguinte, a partir do modelo com a ferramenta *Kahoot!*, há sugestões de uso da ferramenta, tanto para atividades síncronas quanto assíncronas.

Figura 7 - Piloto de Portfólio de Ferramentas Digitais: Sugestões de uso

Portfólio
De Ferramentas Digitais

PPGETER

Aplicabilidade:
Síncrona Assíncrona

Sugestões de uso:

Esta ferramenta pode ser utilizada como elemento de revisão de conteúdo, apresentação de conteúdo ou fixação.

1 - Em aulas *síncronas* onde os alunos possuem o acesso a internet, o aplicativo pode ser utilizado como ferramenta de quiz online, utilizando o celular ou computador.

2 - Em aulas *síncronas* sem acesso a internet - a sugestão é criar cartões coloridos com as cores das alternativas e projetar as questões.

3 - Em aulas *assíncronas* onde os alunos possuem o acesso a internet - há a possibilidade de definir o quiz com a opção "Challenge", onde o professor delimitará um prazo para responder.

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Fonte: própria autoria

Para as demais ferramentas, também há as sugestões de uso, de modo a proporcionar a exploração das possibilidades de sincronicidade ou de não sincronicidade. Na imagem a seguir, desenvolvemos um passo a passo para o professor.

Figura 8 - Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Passo a Passo

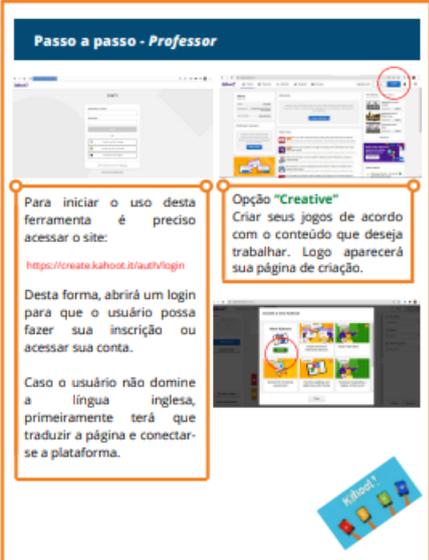


Portfólio
De Ferramentas Digitais



Portfólio
De Ferramentas Digitais

Passo a passo - Professor



Para iniciar o uso desta ferramenta é preciso acessar o site:
<https://create.kahoot.it/auth/login>

Desta forma, abrirá um login para que o usuário possa fazer sua inscrição ou acessar sua conta.

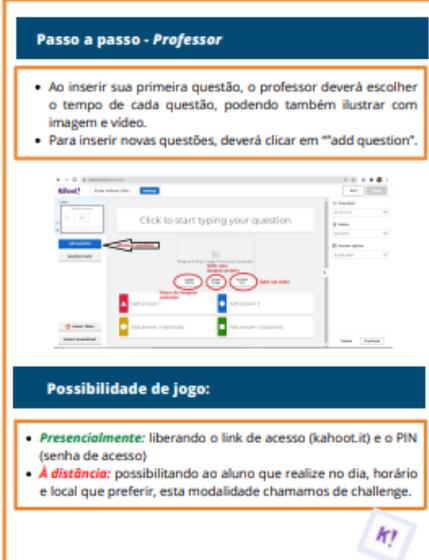
Caso o usuário não domine a língua inglesa, primeiramente terá que traduzir a página e conectar-se a plataforma.

Opção "Creative"
Criar seus jogos de acordo com o conteúdo que deseja trabalhar. Logo aparecerá sua página de criação.

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Passo a passo - Professor

- Ao inserir sua primeira questão, o professor deverá escolher o tempo de cada questão, podendo também ilustrar com imagem e vídeo.
- Para inserir novas questões, deverá clicar em "add question".



Possibilidade de jogo:

- **Presencialmente:** liberando o link de acesso (kahoot.it) e o PIN (senha de acesso)
- **A distância:** possibilitando ao aluno que realize no dia, horário e local que preferir, esta modalidade chamamos de challenge.

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Fonte: própria autoria

Longe de tentar ser um tutorial de uso exaustivo sobre a ferramenta, a ideia é dar algumas dicas iniciais para que os professores se aventurem na possibilidade de explorar a ferramenta. Além disso, há muitos tutoriais sobre o *Kahoot!* que podem ser consultados pelos professores que quiserem maiores detalhes. Já na figura 9, a seguir, há o caminho para que o aluno acesse o *Kahoot!*, bem como de que forma o professor pode socializar o *quiz*.

Figura 9 - Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Acesso do Aluno

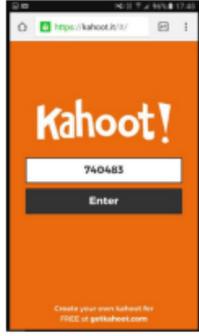
Portfólio
De Ferramentas Digitais

PPGTER

Portfólio
De Ferramentas Digitais

PPGTER

Para o acesso do aluno:



- Acessar o link - <https://kahoot.it/>
- Digitar o **PIN** (senha numérica de acesso, quando for presencial)
- Clicar **"Enter"** (o **PIN** deverá ser fornecido pelo professor)
- Logo o aluno terá acesso às questões e opções de respostas, clicando na cor que se enquadrar a respostas correta.

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Modo de compartilhamento:

- Redes sociais;
- Projetado para os alunos presencialmente
- Por meio de ferramentas de compartilhamento de tela como o Skype ou o Google Hangouts.

Jogabilidade:

- Os jogadores se conectam utilizando um PIN gerado pelo jogo e usam um dispositivo para responder as perguntas criadas por um professor.
- Essas perguntas podem ser alteradas para atribuir pontos. Os pontos aparecem na tabela de classificação após cada pergunta.



Ferramenta de Quizz - Kahoot

Fonte:

própria autoria

Também, nesta parte do portfólio, são descritas informações sobre a jogabilidade da ferramenta. Para finalizar, a figura 10 indica possibilidades de realização da atividade quando não há acesso à internet.

Figura 10 - Piloto do Portfólio de Ferramentas Digitais: Uso da ferramenta de forma offline

Portfólio
De Ferramentas Digitais

PPGTER

Sem acesso a Internet:

- Por parte dos alunos, se faz necessário ter o acesso à internet. Entretanto, muitas vezes essa não é a realidade dos estudantes de uma escola pública.
- Para isso, apresentam-se 2 possibilidades de interação com os alunos sem a necessidade da internet, a **cartela** com o número da questão e as opções em cores ou as **plaquinhas** com as cores de cada uma das opções de resposta.

Ferramenta de Quizz - Kahoot

Fonte: própria autoria

Considerando o fato de que, muitas vezes, ficamos sem acesso à internet e, para não inviabilizar a atividade planejada pelo professor, a ideia é apresentar possibilidades de adaptações, vindo essa estratégia como o último recurso, uma vez que sabemos que as possibilidades de interatividade com a ferramenta são diferentes e potencializadoras de aprendizagem.

5.3 ADEQUAÇÕES AO PROTÓTIPO APÓS ENTREVISTAS

A partir dos resultados dessa investigação, em que foi utilizado questionário online e entrevista, conforme comentado, há o entendimento sobre a necessidade de realizar modificações na estrutura e apresentação do produto final, Portfólio de Ferramentas Educacionais para o Ensino de Línguas. O objetivo dessas adequações foi torná-lo mais pontual para leitura e estudo profissionais da educação, bem como

alcançar os objetivos específicos propostos nesta pesquisa.

De encontro com os objetivos, foi possível identificar e diagnosticar os recursos tecnológicos adotados pelos professores e os mais utilizados. Porém no tocante ao desempenho destas ferramentas, optamos por não realizar uma classificação ou *ranking* de ferramentas. A análise dos dados obtidos não proveu subsídios suficientes para permitir uma classificação objetiva. Desta forma, retiramos a classificação, visto que traria a ideia de um *ranking* de ferramentas digitais, o qual não representa o intuito desta pesquisa.

Outra mudança significativa foi na forma de agrupamento das ferramentas. A proposta inicial era agrupar ferramentas de acordo com a sua utilidade ou função: ferramentas de *quizz*, quadro branco, mapas conceituais, *wikis* e mural colaborativo. Devido ao pequeno número de ferramentas listadas pelos professores durante as entrevistas e também pelos *feedbacks* deles, optamos por organizar as ferramentas de acordo com a habilidade exercida pela ferramenta: falar, ler, ouvir e escrever. Tais mudanças na proposta inicial visam incorporar ao produto final melhorias em prol da prática docente.

5.4 VALIDAÇÃO DO PRODUTO

A última fase da pesquisa, foi dedicada à validação do produto final para verificar sua aceitação e utilidade para os colegas professores. Neste momento, cabe ressaltar que esta pesquisa não se limitou ao município de Farroupilha/RS, pela razão que a intenção foi atingir um maior número de participantes avaliadores. Nisso tivemos a oportunidade de receber os mais variados pontos de vista sobre o produto.

O alcance, a análise e avaliação do produto final ocorreu a partir de um questionário, elaborado através do *Google Forms*, que direcionado a todos os leitores do portfólio. Dentro deste formulário além do acesso ao portfólio online, foi possível visualizar e responder às seguintes questões:

- 1) Qual o seu Município?

- 2) Este produto lhe agregou conhecimento quanto ao uso das ferramentas educacionais?
- () Sim
() Não
- 3) É de fácil compreensão?
- () Sim
() Não
- 4) Você o indicaria?
- () Sim
() Não
- 5) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a utilidade deste produto para produção de seus planos de aula?
(0 = Sem utilidade, 10 = Muito útil)
- 6) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para este produto?
- 7) Espaço para opiniões, sugestões ou *feedbacks*.

As respostas a essas questões nos ajudarão a entender o impacto que o produto desta pesquisa, Portfólio de Ferramentas Digitais, causou nos participantes desta etapa final. Além disso, o *feedback* recebido poderá orientar futuras atualizações do produto.

5.5 DESCRIÇÃO DO PRODUTO

Nesta seção apresentamos a estrutura do produto deste trabalho, o Portfólio de Ferramentas Digitais, com as devidas modificações realizadas posteriormente à terceira fase da pesquisa, entrevistas com os participantes, conforme comentamos anteriormente. Ele foi desenvolvido com o objetivo de auxiliar professores de ensino de língua estrangeira a incluir tecnologias educacionais em seus planos de aula.

Assim o produto está organizado da seguinte forma:

Apresentação: Capítulo introdutório dedicado a apresentação do Portfólio de Ferramentas Digitais de Educação direcionado aos professores de línguas. Nele são apresentados os autores do portfólio, seus objetivos, metodologias e organização.

Sumário: Composto pelas oito ferramentas digitais estudadas, incluindo vínculo navegável direcionando o leitor até a ferramenta específica. Também possui indicação listando as habilidades desenvolvidas por cada ferramenta.

Ferramentas: Seção dedicada a cada ferramenta digital contemplada pelo produto. Cada ferramenta é apresentada no seguinte formato:

- Definição da ferramenta;
- Sugestões de uso;
- Jogabilidade (onde se aplica);
- Modo de compartilhamento;
- Usabilidade;
- Informações importantes como custo, necessidade de acesso à internet e idiomas suportados;
- Passo a passo de uso, incluindo capturas de tela tanto para o professor como para o aluno;

Conclusão: Aqui são apresentadas reflexões sobre o processo de realização do portfólio e o convite aos leitores para a participação de uma pesquisa de avaliação do mesmo através de formulário de avaliação. Neste momento, os participantes e interessados em validar o produto terão a oportunidade de conhecer, analisar, refletir e prover *feedback* sobre o portfólio.

Por fim, o produto, em formato digital PDF (*Portable Document Format*), será disponibilizado através de um *link* de acesso público da internet. Além disso, a sua divulgação será feita por meios digitais de publicações em redes sociais e grupos de *WhatsApp* (os mesmos utilizados para lançar o formulário de pesquisa). Com este movimento esperamos alcançar o maior número de professores de língua estrangeira.

5.6 ANÁLISE DA VALIDAÇÃO DO PRODUTO

Nesta quarta e última fase, apresentamos a análise da avaliação do produto final desta pesquisa. A partir deste último questionário buscamos compreender a maneira que este produto foi aceito pelo público alvo. Para isso, foram consideradas as respostas coletadas no período de 09 a 18 de setembro de 2022. Conforme já apontado, por meio do questionário de avaliação disponibilizado pelo *Google Forms*.

5.6.1 Da disponibilização

Inicialmente, o ponto de partida foram os aspectos iniciais deste processo, foi a disponibilização do produto desta pesquisa, Portfólio de Ferramentas Digitais, em dois formatos distintos. Tal como, sua divulgação foi feita através de redes sociais, como *Facebook, Instagram, LinkedIn e WhatsApp*. Isso se deu a partir do *link* em que foi feito o convite de participação a todos os professores de língua estrangeiras e demais professores interessados no tema da pesquisa em responder o questionário de avaliação contido ao final do portfólio. Desta forma, procuramos conhecer a aceitação do produto na visão dos professores em geral.

A partir do levantamento gerado pelo site do encurtador de *URL Bitly*, foi possível identificar o número de acessos ao produto em ambos os formatos. Ao término do período estabelecido, o site reportou 180 acessos ao produto, sendo a grande maioria, 177, originados no Brasil, e 3 acessos de outros países.

5.6.2 Da Análise da Avaliação

Aqui apresentamos as conclusões pelas quais foram apoiadas em Lakatos e Marconi (2003), em que se ressalta que esta análise não restringiu-se a julgamentos pessoais, mas sim procurou entender as respostas obtidas, salientando aspectos relevantes dos resultados da pesquisa.

A partir do questionário de avaliação do produto foram obtidas 37 avaliações, do total de 180 acessos ao produto. Em relação às questões que compuseram este questionários, as mesmas tiveram como objetivos:

- Conhecer o alcance obtido com este produto;
- Avaliar o impacto do material na prática dos professores, seja no

conhecimento proporcionado, sua compreensão, possibilidade de indicação e utilidade;

- Receber contribuições (*feedback*) de forma mais direta e pessoal através de um espaço para comentários;

Com relação ao alcance, o produto atingiu 20 municípios do país, sendo destes 18 são do Rio Grande do Sul, 1 de Santa Catarina e 1 da Paraíba, conforme as respostas do questionário, como se pode visualizar na sequência.

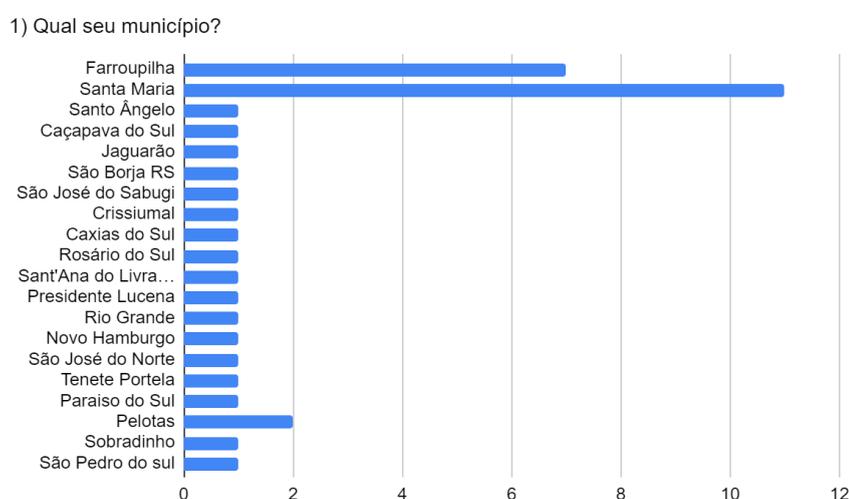


Figura 11 - dados do formulário

Em relação à conexão proporcionada pela internet, conforme Oliveira, Rocha e Schmitz (2018) ela oferece à sociedade diversas formas de interagir e construir o conhecimento e a aprendizagem de forma colaborativa. A partir dela, criando ambientes ou redes virtuais de colaboração e troca de informação, a partir deste movimento as barreiras se encurtam e as distâncias diminuem. Nisso, pelo portfolio ter sido distribuído gratuitamente através de Internet e pela divulgação do mesmo em redes sociais, foi possível que ele chegasse a outros estados, através das redes de colaboração estruturadas pelos grupos de redes sociais

Por sua vez, em relação à avaliação do produto pelos leitores participantes da pesquisa, foi possível identificar alto grau de aceitação do mesmo. As avaliações sobre a estrutura, compreensão e recomendação do produto foram todas muito positivas conforme quadro abaixo.

Quadro 11: Resposta da Avaliação

Perguntas	Resultados
2) Este produto lhe agregou conhecimento quanto ao uso das ferramentas educacionais?(Sim/Não)	100% - Sim
3) É de fácil compreensão?(Sim/Não)	100% - Sim
4) Você o indicaria?(Sim/Não)	100% - Sim
5) Em uma escala de 0 a 10, como você avalia a utilidade deste produto para produção de seus planos de aula? (0= sem utilidade, 10 = muito útil)	Nota média - 9,8
6) Em uma escala de 0 a 10, que nota você daria para este produto?	Nota média - 9,8

Fonte: a autora

Além das respostas objetivas listadas no quadro 11, foi aberto aos participantes um espaço para contribuições. Dentre os 37 participantes 21 responderam esta última questão, da qual obtivemos as seguintes colaborações:

Quadro 12 : Resposta da Avaliação

7) Espaço para opiniões, sugestões ou feedbacks.	
1	P1 - "Ótimo material, bem explicativo, contendo as o passo a passo através de telas o que permite utilizar as plataformas de forma fácil. "
2	P2 - "Material super divertido, didático e de fácil compreensão!"
3	P3 - "Parabéns pela iniciativa e trabalho."
4	P4 - "Com relação a pergunta número 5, a falta de acesso a ambiente com internet nas escolas públicas poderia dificultar a aplicabilidade."
5	P5 - ""Não sou da área de línguas, mas o portfólio traz recursos digitais e sugestões de utilização nas aulas de forma clara e simples. O design do material é leve e está muito bem organizado! Certamente será muito útil para os professores. Parabéns! "
6	P7 - "Material muito atraente visualmente, facilitando e auxiliando a leitura do portfólio."
7	P8 - "Pude conhecer novas ferramentas para as aulas de língua."
8	P10 - "Parabéns para a aluna Daiana pela bela,inteligente e proveitosa elaboração de aulas com ferramentas digitais!!Fiquei encantada e vou utilizar nas minhas aulas de Língua Espanhola com certeza!!!"

9	P11 - “Muito bom esse material, nos auxilia muito na preparação de nossas aulas.”
10	P15 - “Como tenho limitações na área de informática se possível colocar no rodapé da página mais explicação.”
11	P17 - “Está incrivelmente organizado e detalhado, beneficiando docentes de línguas estrangeiras na adequação de seu fazer pedagógico eficaz de forma atualizada e contemporânea.”
12	P18 - “Excelente proposta e <i>layout</i> . Parabéns a ti e às professoras orientadoras.”
13	P22 - “Gostei muito das explicações simples, práticas e bem embasadas, e dos auxílios visuais, que ajudaram muito a entender melhor as ferramentas.”
14	P24 - Achei bem extenso, mas super didático. Muitos professores têm dificuldade em acessar essas ferramentas sem um tutorial adequado. Parabéns.”
15	P25 - “Produto com as informações bem detalhadas e de grande valia para os professores.”
16	P26 - “Gostei muito da ideia e mais ainda por ser divulgada aos demais, pois na maioria das vezes o professor até quer fazer algo diferente, mas é bloqueado pelo pouco domínio das ferramentas digitais.”
17	P28 - “Excelente ideia de deixar essas ferramentas num documento. Já usei algumas delas.”
18	P30 - “Acredito que o produto reúna um bom número de ferramentas, inclusive umas até que nunca tinha ouvido falar.”
19	P31 - “Excelente apresentação, ótimo para auxiliar no planejamento e compreensão das ferramentas.”
20	P34 - “As setas e o passo a passo são fundamentais e muito claros.”
21	P37 - “Parabéns! Que trabalho maravilhoso!!!!”

Fonte: a autora

Cada uma destas participações demonstraram que este produto, além de apresentar as potencialidades das ferramentas em sala de aula, como aliada no processo de ensino e aprendizagem, também demonstrou-se como um manual para os professores. Conforme relato dos participantes:

P5, “Não sou da área de línguas, mas **o portfólio traz recursos digitais e sugestões de utilização nas aulas de forma clara e simples**. O design do material é **leve** e está muito **bem organizado!**”(grifo nosso).

P10, “[...]**bela, inteligente e proveitosa elaboração de aulas com ferramentas digitais!!**[...]”(grifo nosso).

P11, “Muito bom esse material, nos **auxilia** muito na **preparação** de nossas **aulas**.”(grifo nosso).

P17, “Está incrivelmente **organizado** e **detalhado**, beneficiando docentes de

línguas estrangeiras na **adequação de seu fazer pedagógico eficaz de forma atualizada e contemporânea.**”(grifo nosso)

Assim, a luz do pensamento de Lima, Moura (2015), Luz (2016), Neves, Guerreiro, Azevedo (2016), Almeida, Machado, Junior (2017), Bierhalz, Mena, Fonseca e Stoll (2020) compreendemos que além de compilar este material será possível oportunizar aos professores, um momento de análise crítica da ferramenta, de entender sua aplicabilidade e intencionalidade. Definindo propósitos adequados para cada ferramenta ao incluí-las em sua aula como bem coloca o P17, “adequação ao fazer pedagógico.”

Neste sentido, assim como Abrami e Barret (2004) descrevem que um portfólio deve comportar-se como uma vitrine das ferramentas, ilustrando e descrevendo suas funções, habilidades que desenvolvem e as possibilidades de correlação com conteúdos, o produto deste trabalho auxiliou a compreender o uso/manuseio das ferramentas digitais. Conforme relato do participante P22, o qual salienta que este produto trouxe “[...]**explicações simples, práticas** e bem embasadas, e dos **auxílios visuais, que ajudaram muito a entender melhor as ferramentas**”(grifo nosso).

Esta potencialidade de instrumentalização das ferramentas reafirmou-se nas participações:

P24, “achei bem extenso, mas super didático. **Muitos professores têm dificuldade em acessar essas ferramentas sem um tutorial adequado.** Parabéns”(grifo nosso).

P31, “Excelente apresentação, ótimo para **auxiliar no planejamento e compreensão das ferramentas**”. (grifo nosso).

P34, “As **setas** e o **passo a passo** são **fundamentais** e **muito claros**”(grifo nosso).

A partir delas conseguimos entender a importância de um material que apresente o passo a passo destas ferramentas, a fim de contemplar a todos os professores. Isso se deve pela razão de que aqueles que possuem boas habilidades com as tecnologias e aqueles que ainda necessitam de um apoio mais estruturado quanto o seu manuseio.

Ainda neste sentido, colocação do P24, em que o participante reforça a observação feita na etapa de entrevistas, pela Participante P2: “Foi complicado, **pois**

não conhecia nada de tecnologia.”(grifo nosso), é corroborada por Luz (2016), quando enfatiza ser fundamental oportunizar aos professores elementos que venham auxiliar o entendimento e utilização das tecnologias.

Já o participante P4 nos relembra a realidade de muitas escolas - a falta de acesso adequado a internet. “[...] **a falta de acesso a ambiente com internet nas escolas públicas poderia dificultar a aplicabilidade**” (grifo nosso). Conforme observado por Carvalho, Cunha e Quiala (2021, p.16)

[...] é preciso que exista uma equidade no tratamento de disparidades como acesso à internet e aos equipamentos tecnológicos, a fim de que se evite a manutenção de diferenças já existentes entre as regiões, pela exclusão e desigualdade social, política e educacional no nosso país. Interligar esses estudantes e esses docentes ao mundo virtual, de forma efetiva, poderá e provavelmente propiciará o conhecimento das desigualdades e a busca de soluções conjuntas para que essas disparidades sejam minimizadas e a tal igualdade de direitos de acesso ao conhecimento se torne realidade no Brasil. (CARVALHO, CUNHA e QUIALA, 2021, p.16)

O fato deste produto possuir uma versão em formato PDF, foi pensando na possibilidade de impressão a fim de deixá-lo, de certa forma, acessível. Entretanto, isso não invalida a necessidade de Internet para utilização das ferramentas na prática pedagógica.

Por fim, também pontuamos o quão importante se faz compartilhar produtos como este, conforme ressaltam os participantes:

P26, **"Gostei muito da ideia e mais ainda por ser divulgada aos demais,** pois na maioria das vezes o professor até **quer fazer algo diferente,** mas é **bloqueado pelo pouco domínio das ferramentas digitais.**”(grifo nosso)

P28, **"Excelente ideia de deixar essas ferramentas num documento.** Já usei algumas delas.”(grifo nosso)

Neste sentido, ao compartilharmos ideias, práticas e principalmente conhecimento, estamos criando uma rede de colaboração e partilha com professores, os auxiliando a dinamizar suas práticas e a simplificar sua pesquisa por ferramentas educacionais. De acordo com Santana, Rossini e Pretto (2012, p.26):

Esse processo descreve de maneira simples as atividades diárias de professores ao prepararem seus materiais didáticos ou ao planejarem um momento de ensino-aprendizagem. O último passo, compartilhar, é o menos comum. Somente com o compartilhamento desses recursos é que conseguimos fechar o círculo virtuoso da criação. Ao compartilharmos os recursos propiciamos oportunidades para que outros utilizem esses recursos

para novamente buscar, relacionar e criar. (SANTANA, ROSSINI e PRETTO, 2012, p. 26)

Diante dos relatos dos participantes e as suas correlações com os teóricos apresentados ao longo deste trabalho, nos traz alegria saber que o portfólio produzido auxiliou em diversas carências dos professores. Ao servir como uma coleção de ferramentas didáticas, incluindo orientações e sugestões de uso, o produto preenche uma lacuna que muitos professores têm quanto ao conhecimento e uso de tecnologias. Embora o acesso a Internet ainda seja uma barreira para o pleno uso de tecnologias em sala de aula, a simples leitura deste portfólio pode ensejar outras adaptações em professores criativos, de forma que reforce a importância do compartilhamento de informações e práticas entre professores.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Passado o período mais crítico da pandemia COVID-19 entre os anos de 2020 e 2021, passamos a refletir sobre os desafios e ensinamentos que este período histórico nos trouxe. No tocante à educação, experienciamos uma transformação aligeirada do modelo tradicional e presencial, para uma educação mediada por tecnologia e pela Internet. Toda essa experiência ainda precisará ser estudada a fim de extrairmos ensinamentos efetivos e nos prepararmos para situações similares no futuro.

Foi nesse contexto que o presente trabalho foi realizado. Ao iniciarmos a jornada desta pesquisa em Outubro de 2020, ainda vivíamos as incertezas e dificuldades da adaptação ao ERE (Ensino Remoto Emergencial). Agora, ao atingirmos as etapas finais da pesquisa, em Setembro de 2022, podemos refletir sobre esses impactos. Como professores fizeram uso das ferramentas digitais, seus benefícios e potencialidades, como foi a sua transição para o modelo remoto e como essas ferramentas podem continuar sendo incorporadas em seus planos de aula.

A etapa inicial dessa pesquisa, contou com a elaboração de um referencial teórico, que permitiu construir um arcabouço teórico importante para a criação do produto final, o Portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Línguas Estrangeiras. Muitos conceitos precisaram ser aclarados a fim de embasar análises

e reflexões, tais como os que dizem respeito a ERE, EaD, ensino híbrido, capacitação do professor para o ensino híbrido, e sobre as ferramentas digitais no ensino de LE.

Conhecer a mistura entre tecnologias e ensino, como bem coloca Moran (2015), nos faz compreender que a prática do professor vai além dos livros, e para que este ciclo se modifique precisamos conhecer as tecnologias além de suas funcionalidades básicas. O que nos permitiu experimentar as ferramentas e identificar como organizá-las em um portfólio de forma compreensiva e útil para os colegas professores.

Por sua vez, a metodologia proposta e executada para este trabalho provou-se eficaz para a elaboração do produto final e dos objetivos deste trabalho. A investigação inicial do tipo exploratória nos permitiu enriquecer o portfólio final deste trabalho, uma vez que compilou ferramentas utilizadas por diversos professores de línguas. Além disso, a pesquisa nos permitiu conhecer diferentes usos de uma mesma ferramenta digital, demonstrando sua versatilidade para diferentes fins e como cada professor pode mobilizar seu próprio conhecimento para adaptá-la em seus objetivos pedagógicos.

Dentre os processos metodológicos utilizados durante esse trabalho, a Análise de Conteúdo de Bardin (2016) proporcionou um método para extrair sentimentos expressos pelos professores durante a fase de entrevistas deste trabalho, viabilizando um olhar atento aos diferentes sentimentos, desde os de frustração até suas auto-avaliações a respeito de suas práticas pedagógicas durante a adaptação para o ERE.

Além disso, a fase de entrevistas demonstrou a carência de muitos profissionais quanto ao uso e incorporação de tecnologia em sua prática docente. Para Lima e Moura (2015) esta carência é reflexo da formação incompatível e desatualizada da realidade destes alunos nativos digitais. Os cursos de licenciatura seguem formando professores em um ambiente experimental no tocante às novas tecnologias (LIMA e MOURA, 2015, p. 128).

Diante deste problema, se faz necessário uma formação continuada de professores que busque a prática diária do professor, e não apenas voltada para a tecnologia em si. Compartilhamento de experiências, momentos de reflexão e crítica e de reavaliação da prática docente devem fazer parte desta formação. Infelizmente

tais necessidades não foram contempladas nas formações pedagógicas fornecidas durante o período de pandemia, muito em função da urgência do momento.

Tais elementos suscitam a necessidade de uma preparação contínua dos professores, e da existência de um plano de contingência para a educação. Será a pandemia COVID-19 a última situação que nos levou ao ERE? Teremos que enfrentar outras situações que nos afastem do convívio social? A mera possibilidade de tais casos justifica a necessidade de aperfeiçoamento e reciclagem por parte dos professores, visando a prática alicerçada pelas tecnologias.

A elaboração do portfólio a partir dos resultados da pesquisa e das entrevistas iniciais foi feita considerando a perspectiva e as necessidades do leitor-professor. Sendo assim, mostrou-se importante definir as ferramentas, como elas se comportam, quais habilidades elas fomentam, e como podem ser aplicadas em sala de aula. Além disso, também foram abordados aspectos mais técnicos como a necessidade de acesso a Internet ou uso offline e a possibilidade de estruturar atividades síncronas e assíncronas. Por fim, o portfólio trouxe um manual de uso de cada uma das ferramentas, tanto na visão do professor quanto do aluno, o que prepara o professor a empregá-la imediatamente, sem necessidade de buscar outros recursos.

A publicação e divulgação em redes sociais do Portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Língua Estrangeira permitiu que em um período de poucos dias o mesmo fosse acessado por mais de 150 usuários. Em sua maioria os leitores estavam localizados no Rio Grande do Sul, porém o mesmo teve leitores de outros estados como Santa Catarina e Paraíba.

As avaliações e os *feedbacks* recebidos após a publicação do produto deste trabalho demonstraram que o mesmo foi bem recebido pelos leitores interessados no tema. A grande maioria dos leitores que responderam a avaliação recomendariam o produto a colegas, o que demonstra sua utilidade e o grau de satisfação com o material criado. É interessante ressaltar que professores de outras áreas que não LE, também acessaram e avaliaram o material, salientando a utilidade do mesmo em outras áreas do conhecimento.

Ao pensar na continuidade deste estudo, o produto final apresenta diversas possibilidades de melhoria. Como um portfólio de ferramentas digitais, o mesmo requer atualização constante, uma vez que novas ferramentas digitais ou mesmo novos usos para ferramentas existentes surgem a todo o momento. Do mesmo

modo que há a possibilidade de elaboração de um repositório de planos de aula que envolvam as ferramentas digitais elencadas ou não neste portfólio, bem como um espaço para discussão do uso das mesmas.

Assim, chegamos ao final desta pesquisa concluindo que este produto agregou valor à prática dos professores, facilitando a elaboração de planos de aula ao incluir ferramentas digitais. Mesmo com o retorno às aulas presenciais o produto permanece relevante, uma vez que torna as aulas mais dinâmicas e transcende o espaço físico da sala de aula, integrando-o ao ambiente virtual de aprendizagem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMI, Philip C., BARRET, Helen. **Directions for Research and Development on Electronic Portfolios Canadian Journal of Learning and Technology**. v. 31(3) Fall / automne 2005. Disponível em: https://eric-ed-gov.translate.goog/?id=EJ1073740&x_tr_sl=en&x_tr_tl=pt&x_tr_hl=pt-BR&x_tr_pto=sc Acesso em: 15 mai.2022.

ALMEIDA, Siderly do Carmo D. de; MACHADO, Dinamara P.; JUNIOR, Alvaro M. F.; **Uso do Portfólio na Educação à Distância. Formação de Professores: Contexto, Sentido e Práticas**. EDUCERE, XIII Congresso Nacional de Educação. 2017. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25601_12436.pdf Acesso em: 28 jan. 2022.

ALVES-MAZZOTTI, A. J. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Org.). **A bússula do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, p. 25-44, 2002.

ALMEIDA, Arthur L. de; SILVA, Rodrigo de C. da; Avaliação da Adaptação Docente ao Ensino Remoto Emergencial. **TICs & EaD em Foco**. São Luís, v. 7, n. 2, 2021. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/554/395>. Acesso em: 07 jul.2022.

ANJOS, Rosana Abutakka V. dos; SILVA, Lídia Martins da; ANJOS, Alexandre Martins dos; Ensino Híbrido: Organização e Sistematização de Conceitos com base em Revisão Sistemática da Literatura. **Em Rede - Revista de Educação a Distância**. ISSN 2359-6082-2019, v.6, n.2, p. 203-220. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/467>. Acesso em: 13 set. 2021.

ANDRADE, Daniele Prates Cordeiro Moretti de; MONTEIRO, Maria Iolanda. **Educação Híbrida: Abordagens Práticas no Brasil. Educação e Tecnologias - Curso de Especialização**. 2019. Disponível em: <https://edutec.ead.ufscar.br/tccs/4b9da0b341de4d01edfc9e0a9e2093a9.pdf>. Acesso em: 14 set.2021.

ARAUJO, Luiz Carlos M. de; Ressignificando as Práticas Pedagógicas nas aulas de Naturais diante das Incertezas na Educação após Pandemia. **CONEDU, E-book2**. Ed. Realize. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/ebooks/conedu/2020/ebook2/TRABALHO_EV14_0_MD7_SA_ID3260_02102020103337.pdf. Acesso em: 10 jul. 2022.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19. **Boletim de Conjuntura**, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufrr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo/Laurence Bardin**. Tradução de Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROZO, Fábio Henrique. Produzir para Aprender: A Importância das Ferramentas **Digitais para a Prática de Ensino de Línguas Estrangeiras**. Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23236>. Acesso em: 20 jun. 2021.

BEHAR, Patrícia Alejandra. **O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância**. UFRGS: Jornal da Universidade, ed. 2. 2020.

BIERHALZ, Crisna Daniela K.; MENA, Liziane P.; FONSECA, Eril M. da; O Portfólio na Formação de Professores: Significados Atribuídos a um Instrumento Avaliativo. **Revista Didática Sistêmica**, ISSN 1809-3108 v. 22, n. 1, p. 9-17, 2020. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/article/download>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRASIL, **Decreto Nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5622-19-dezembro-2005-539654-publicacaooriginal-39018-pe.html>. Acesso em: 17 agost. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79611-anexo-texto-bncc-aprovado-em-15-12-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192. Pág. 62. Acesso em 20 jul. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/a-profundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades>. Acesso em: 27 jul. 2021.

BURNHAM, Teresinha Fróes. MATTOS, Maria Lídia Pereira. **EAD : Espaço de (in)Formação/Aprendizagem de professor-produtor**. Disponível em: http://www.cinform-antiores.ufba.br/v_anais/artigos/marialidiapereiramattos.html. Acesso em: 27 jul. 2021.

CARNEIRO, Reginaldo Fernando; OLIVEIRA, Rafaela Reis Azevedo de. UTILIZAÇÃO DE REDES SOCIAIS EM SALA DE AULA: UM ESTUDO EM UM CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO SOBRE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 16, p. e 9093, 2021. ISSN 1809-0354. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9093>. Acesso em 13 jul. 2022.

CARVALHO, E. M. SÁNCHEZ GAMBOA, S. O estado da arte da produção de conhecimento sobre as ações afirmativas nas universidades estaduais paulistas. **Revista Pedagógica**. Chapecó, v.16, n.32, p. 169-190, 2014.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, p. 4, 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia Acesso em: 13 jul.2022.

CARVALHO, Alba Valéria Gomes. CUNHA, Marcos Roberto Da. QUIALA, Rosário Fernando. O Ensino Remoto A Partir Da Pandemia, Solução Para O Momento, Ou Veio Para Ficar?. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 06, Ed. 05, Vol. 10, p. 16, 2021. ISSN: 2448-0959, Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia>, DOI: 10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/partir-da-pandemia Acesso em: 25 set. 2022.

CHARCZUK, Simone Bicca. **Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 45, n. 4, 2020.

CHRISTENSEN, Clayton M.; HORN, Michael B. STAKER, Heather. **Ensino Híbrido: uma Inovação Disruptiva? Uma introdução à teoria dos híbridos**. Clayton Christensen Institute, For Disruptive Innovation/Tradução de Fundação Lemann e Instituto Península , 2013.

COLOGNESE, Rose Mari; RODRIGUES, Wilsilene; **Tecnologia como instrumento de ensino aprendizagem em língua estrangeira**. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/317-4.pdf> Acesso em: 07 mai. 2021.

CORDEIRO, Fernanda de N. C. dos Santos; SILVA, José Antonio C.da; Portfólio reflexivo: ferramenta inovadora de avaliação formativa na educação em saúde. **Revista Eletrônica Acervo Saúde/Electronic Journal Collection Health** ISSN 2178-2091. Disponível em: <https://acervomais.com.br/index.php/saude/article/view/1203/745>. Acesso em: 15 mai.2022.

CUNHA, Fernando Icaro Jorge *et al.* **Divulgação científica em tempos de pandemia: democratização nas interações científicas e capacitações para docentes e discentes**. In: CUNHA, Fernando Icaro Jorge; MOURAD, Leonice Aparecida de Fatima Alves Pereira; JORGE, Wellington Junior. Ensino remoto emergencial: experiência de docentes na pandemia: Uniedusul, 2021. p. 38-45. Disponível em: <https://www.uniedusul.com.br/wp-content/uploads/2021/06/EBOOK-ENSINO-REMOTO-EXPERIENCIAS-DE-DOCENTES-EM-TEMPOS-DE-PANDEMIA.pdf> Acesso em: 17 agost. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. **O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação.** Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, v. 7 (3), p. 27-37, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/40014>. Acesso em 24 set 2021.

FARDO, M. L. **A gamificação como estratégia pedagógica: estudo de elementos dos games aplicados em processos de ensino e aprendizagem.** 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013.

GOMES, Rayanne P.; LIMA, Alzenete G. de F. de; AMORIM, Pedro Vinícius F.; AMORIM, Célia Maria F. G.; O Portfólio como ferramenta autoreflexiva na formação inicial de professores. **CONEDU, VI Congresso Nacional de Educação.** 2019. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2019/TRABALHO_EV127_MD1_SA1_ID5978_26092019073609.pdf Acesso em: 15 mai. 2022.

GREGIO, Bernardete Maria Andreazza. **O Uso das TICS e a Formação Inicial e Continuada de Professores do Ensino Fundamental da Escola Pública Estadual de Campo Grande / MS: Uma Realidade a Ser Construída.** Dissertação de mestrado. Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2005.

HARASIM, Linda et al. **Redes de aprendizagem: Um guia para ensino e aprendizagem online.** São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1.** 5. ed. São Paulo : Atlas 2003.

LEFFA, Vilson J. O ensino do inglês no futuro: da dicotomia para a convergência. In: STEVENS, Cristina Maria Teixeira; CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti. **Caminhos e colheita: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.** Brasília: Editora UnB, 2003.

LIMA, Leandro H. Fernandes de; MOURA, Flávia R. de; O Professor no Ensino Híbrido. In. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 90-101.

LIMA, Leandro H. Fernandes de; MOURA, Flávia R. de; O Professor no Ensino Híbrido. In. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015. p. 128.

LUCENA, Simone; SANTOS, Sandra Virgínia Correia de Andrade; MOTA, Gersivalda Mendonça da. **Formação Continuada de Professores com as Tecnologias Móveis Digitais.** Educ. foco, Juiz de Fora, v. 25, n. 2, 2020 .p. 315-338.

LUZ, Emile Borges Pereira. Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo em Atividades Online e a Formação Inicial do Professor de Línguas. **EntreLínguas.** Araraquara, v.2, n.2, p.261-281. 2016.

LUZ, Emile Borges Pereira. Desenvolvimento do Pensamento Reflexivo em Atividades Online e a Formação Inicial do Professor de Línguas. **EntreLínguas**. Araraquara, v.2, n.2, p.278. 2016.

MACEDO, Renata M. Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública. **Estudos Históricos Rio de Janeiro**, v. 34, n.73, p.262-280, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eh/a/SGqJ6b5C4m44vh8R5hPV78m/>. Acesso em: 12 jul. 2021.

MACEDO, Cleandro Farias. CARVALHO, Celso Batista. O uso das tecnologias digitais no ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino médio. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Ano 03, Ed. 09, V. 10, p. 48-70, 2018. ISSN:2448-095.

MICHAELIS **moderno dicionário da língua portuguesa**. São Paulo: Melhoramentos. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php>> Acesso em: 20 jun. 2021.

MORAN, José. Educação híbrida: um conceito chave para a educação, hoje. et al In; BACICH, I; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. (org) **Ensino Híbrido: Personalização e Tecnologia na Educação**, Porto Alegre: PENSO, 2015, p. 27-45.

NEVES, Andressa S. de C. das; GUERREIRO, José Manoel A.; AZEVEDO, Gisele Regina de. **Avaliando o portfólio do estudante: uma contribuição para o processo de ensino-aprendizagem**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 21, n. 1, p. 199-220, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/aval/a/CjDt6yGdXb6rtrt9d7wtKJR/abstract/?lang=pt> Acesso em: 28 jan. 2022.

NETO, Emílio Bertholdo. O ensino híbrido: processo de ensino mediado por ferramentas tecnológicas. **Ponto-E-Vírgula : Revista De Ciências Sociais**, (22), 2018, p. 59–72. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/pontoevirgula/article/view/31521>. Acesso em: 13 set. 2021.

NEULS, Daiane Elisa. **O Uso de Softwares Educacionais no Ensino de Língua Inglesa**. UFRGS, 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/134017/000979683.pdf?sequence=1>. Acesso em: 20 jun. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Thiago Chaves de; MARTINS, Elcimar Simão. ENSINO REMOTO, REDES SOCIAIS E TRABALHO DOCENTE: O IMPACTO DO COVID-19 NOS PROCESSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO E OS CAMINHOS ALTERNATIVOS PARA INCLUSÃO. **Anais do CIET:EnPED:2020 - (Congresso Internacional de Educação e Tecnologias | Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância)**, São Carlos, 2020. ISSN 2316-8722. Disponível em: <https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2020/article/view/1750>. Acesso em:

13 jul. 2022.

OLIVEIRA, Muriel Batista de; SILVA, Luiz Claudio T.; CANAZARO, Joelmir Vinhoza; CARVALHIDO, Maria Luiza Lacerda; SOUZA, Rômulo R. C. Delfino; NETO, Jamil Bussade; RANGEL, Daniele Perissé; **O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19**. Brazilian Journal of Development, Curitiba, v.7, n.1, p. 918-932 jan. 2021. Disponível em: [https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597#:~:text=O%20ensino%20h%C3%ADbrido%20j%C3%A1%20%C3%A9.Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20\(EaD\)](https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/22597#:~:text=O%20ensino%20h%C3%ADbrido%20j%C3%A1%20%C3%A9.Educa%C3%A7%C3%A3o%20a%20Dist%C3%A2ncia%20(EaD).). Acesso em: 17 mai. 2022.

PASINI, C.; CARVALHO, E.;ALMEIDA,L. **A educação Híbrida em tempos de pandemia: Algumas considerações**. UFSM, 2020. Disponível em <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/820/2020/06/Textos-para-Discussao-09-Educacao-Hibrida-em-Tempos-de-Pandemia.pdf> Acesso em: 13 jul. 2022.

RAMIRES, Jussara M. S. **A construção do portfólio de avaliação em uma Escola Municipal de Educação Infantil de São Paulo: um relato crítico**.294f. Tese(Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-26012009-151516/publico/TeseJussaraRamires.pdf>. Acesso em: 15 set.2021.

RAUPP, Fabiano Maury; BEUREN, Ilse Maria. Metodologia da Pesquisa Aplicável às Ciências Sociais. In: BEUREN, Ilse Maria (Org.) **Como Elaborar Trabalhos Monográficos em Contabilidade: Teoria e Prática**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

RIGHI, Daiana P. Torres; LAZZARI, Letícia. **El imperativo en la cocina: Uma atividade rotineira que interage ativamente com a sala de aula. Aprendizagem Ativa: Desafios para uma Educação Disruptiva**. 1ªEd. Vol. II.. Propale.Com, Caxias do Sul/RS, 2017.

RIBEIRO, Washington. **Alice no país das maravilhas tecnológicas: uma história sobre tecnologias digitais no ensino de línguas**. UnB. Distrito Federal. 2014.

RONDINI, Carina A; Pedro, Ketilin M; Duarte, Cláudia dos S. Pandemia do COVID-19 e o ensino remoto emergencial: mudanças na práxis docente. **Revista Educação**, São Paulo, v. 10, n. 1, p. 41–57. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p41-57>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SANTANA, Bianca; ROSSINI, Carolina; PRETO, Nelson de Luca. **Recursos Educacionais Abertos**. São Paulo | Salvador, 2012, 1ª edição , 1ª impressão

SANTOS, Edméa. O ensino híbrido como “a bola da vez”: Vamos redesenhar nossas salas de aula no pós-pandemia? Notícias, **Revista Docência e Cibercultura**, 2021, online. ISSN: 2594-9004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/re-doc/announcement/view/1289> Acesso em: 17 maio 2022.

SANTOS, Sheilla Costa Dos et al. Das redes sociais a sala de aula e as

possibilidades para aprendizagem com uso do instagram. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/68280> . Acesso em: 13 jul 2022.

SANTOS, Tássia Ferreira; BEATO, Zelina; ARAGÃO, Rodrigo. **As TICS e o Ensino de Línguas**. Universidade Estadual de Santa Cruz, 2010.

SAUTU, Ruth et al. **Manual de metodologia: Construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología**. Buenos Aires: Prometeu, 2010.

SÁ, Mayara Ewellyn Maximino; SANTOS, Gláucia Maria Jorge. **Experiência com uma Rede Social Educativa no Contexto do Ensino Híbrido na Educação Básica**. **CIET:EnPED**, São Carlos, maio 2018. ISSN 2316-8722. Disponível em: <<https://cietenped.ufscar.br/submissao/index.php/2018/article/view/339>>. Acesso em: 10 jan 2022.

SILVA, Beatriz Nunes. da; AGUIAR, Mateus Mundim; COSTA, Simone T. da Silva; Ensino Híbrido: Uma Nova Experiência na Educação Superior. **Cadernos da Fucamp**, v.20, n.44, p.97-114. 2020. Disponível em: file:///C:/Users/Dell/Downloads/2402-Texto%20do%20Artigo-8691-1-10-20210420.pdf Acesso em: 17 mai. 2022.

SILVA, D. dos S. .; ANDRADE, L. A. P. .; SANTOS, S. M. P. dos . Alternativas de Ensino em Tempo de Pandemia. *Research, Society and Development, [S. l.]*, v. 9, n. 9, p. e424997177, 2020. DOI: 10.33448/rsd-v9i9.7177. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/7177>. Acesso em: 13 jan 2022.

SILVA, Denis Antônio; KAMINSKI, Márcia Regina; BOSCARIOLI, Clodis; Reflexões sobre os desafios do Ensino Híbrido no (Pós-) Pandemia na Educação Básica Pública. **REVELLI**, v. 13. 2021. **Dossiê qualidade e inovação da/na educação: concepções, possibilidades e desafio** ISSN 1984-6576. E-2021441. Disponível em: www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/11869/8969. Acesso em: 20 jun. 2022.

SOBRINHO JUNIOR, J. F.; MORAES, C. de C. P. As legislações educacionais que fundamentam o uso de tecnologias digitais para o ensino no Brasil: um olhar sobre os dias atuais. #Tear: **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, Canoas, v. 10, n. 1, 2021. DOI: 10.35819/tear. v.10. n. a 5031. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/5031>. Acesso em: 13 set. 2021.

SOUZA, Alexsandro de A; SANTOS, Máxina G. da S; Trilhando Saberes e Práticas na Escola Pública e Privada a partir da experiência do Ensino Remoto Emergencial. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. /Organizadoras: Janine Marta Coelho Rodrigues, Priscila Morgana Galdino dos Santos. João Pessoa: Editora do CCTA, 2020. Disponível em: <http://www.ccta.ufpb.br/editoraccta/contents/titulos/educacao/reflexoes-e-desafios-da-s-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia/reflexoes-e-desafios-das-novas-praticas-docentes-em-tempos-de-pandemia.pdf>. Acesso em: 07 jul. 2022.

SPINARDI, Janine Donato; BOTH, Ivo José. Blended learning: o ensino híbrido e a avaliação da aprendizagem no ensino superior. **Boletim Técnico Do Senac**, 44(1), 2018. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/648>. Acesso em: 13 set. 2021.

OLIVEIRA, Miriam Preissler de; ROCHA, Karla Marques da; SCHMITZ, Filho. Antonio Guilherme; As Tecnologias Educacionais em rede e a Produção Social do Conhecimento. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, 5(3), 510-520. <https://doi.org/10.53628/emrede.v5.3.366>. Disponível em: <https://www.auniredede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/366>. Acesso em: 22 set 2022.

TEZANI, Thais C. R. Nativos Digitais: considerações sobre os alunos contemporâneos e a possibilidade de (re)pensar a prática pedagógica. **DOXA Rev. Bras. Psicol. Educ.**, Araraquara, v. 19, n. 12, p. 295-307, jul./dez. 2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/10955>. Acesso em: 07 jul. 2022.

UNESCO. **Padrões de Competências em TIC para Professores**. 2019. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000156210_por. Acesso em: 19 dez. 2021.

VALENTE, José Armando. O Ensino Híbrido veio para ficar. In. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

YURIE, Ingrid. Como o ensino híbrido pode ajudar a superar os desafios pós-pandemia na Educação. Associação **Revista Nova Escola**. Mantenedora: Fundação Lemann. Ed. 2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/21169/como-o-ensino-hibrido-pode-ajudar-a-superar-os-desafios-pos-pandemia-na-educacao/> Acesso em: 17 mai. 2022.

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES

Disponível em : <https://forms.gle/bRZXr1pnEKw58RcM9>

Pesquisa - Mestrado

Perguntas Respostas 6 Configurações Total de pontos: 0

Universidade Federal de Santa Maria
1960

PPGTER
UFSM

Seção 1 de 3

As contribuições das plataformas digitais na prática do ensino de línguas estrangeiras.

Descrição do formulário

E-mail *

E-mail válido

Este formulário está coletando e-mails. [Alterar configurações](#)

APÊNDICE B - PORTFÓLIO

CANVA - Disponível em: <https://bit.ly/3gAStc3>

PDF - Disponível em: <bit.ly/3VPXBrM>



APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO PRODUTO

<https://forms.gle/tnsnsB5AU2yvQZwPA>

The image shows a Google Forms interface for a questionnaire. At the top, the title is "Avaliação da Ferramenta" (Tool Evaluation). The navigation bar includes "Perguntas" (Questions), "Respostas" (Responses) with a count of 97, and "Configurações" (Settings). The total score is 0. The form header features the logo of the Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) and the logo for PPGTER (Programa de Pós-Graduação em Tradução e Interpretação). The main content area is titled "Um Portfólio de Ferramentas Digitais para o Ensino de Línguas Estrangeiras" (A Portfolio of Digital Tools for Foreign Language Teaching). Below the title, there is a description of the form, a required "E-mail" field, and a note stating "Este formulário está coletando e-mails. Alterar configurações" (This form is collecting emails. Change settings). A sidebar on the right contains various icons for form management.

ANEXO - AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA



ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL
PREFEITURA DO MUNICÍPIO DE FARROUPILHA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

Farroupilha, 28 de setembro de 2021.

Assunto: Autorização de Pesquisa

Eu, Marli Bortolini da Silva, Diretora Geral da Secretaria de Educação (mat. 155480), **autorizo** Daiana Pereira Torres Righi, inscrita sob RG 4082990589, professora de Língua Espanhola, a **realizar pesquisa**, com os professores de Língua Estrangeira do Município de Farroupilha, sobre o processo de adaptação dos professores às ferramentas digitais utilizadas durante o período da pandemia Covid-19. Pesquisa para fins de Conclusão de Mestrado da Universidade Federal de Santa Maria.

Marli Bortolini da Silva - Diretora Geral

Marli Bortolini da Silva
Matrícula: 155.480
Diretora Geral