

ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

perspectivas teórico-práticas
para a formação continuada
de professores

Organizadores

Marimar da Silva

Saionara Greggio

Leonardo da Silva

2024

ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

perspectivas teórico-práticas para
a formação continuada
de professores

Organizadores

Marimar da Silva

Saionara Greggio

Leonardo da Silva

Florianópolis, 2024

**Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC**

Reitor

Maurício Gariba Júnior

Pró-Reitores

Pró-Reitor de Administração: Aloisio da Silva Junior

Pró-Reitor de Desenvolvimento Institucional: Sabrina Moro Villela Pacheco

Pró-Reitor de Ensino: Adriano Larentes da Silva

Pró-Reitor de Extensão e Relações Externas: Valter Vander de Oliveira

Pró-Reitora de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação: Flavia Maia Moreira

Diretor de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação

Clóvis Antônio Petry

IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente

Diretora do Câmpus

Jane Parisenti

Chefe de Departamento de Ensino, Pesquisa e Extensão

Luciane Patrícia Oliari

Coordenador de Pesquisa

Fernando Goulart Rocha

Reprodução total ou parcial desta obra autorizada pelos organizadores e pela instituição para fins educativos e não comerciais.

Ficha Técnica

Organizadores

Marimar da Silva
Saionara Greggio
Leonardo da Silva

Projeto instrucional

Designa Design Instrucional

Projeto gráfico e diagramação

Luís Henrique Lindner

Revisão de texto

Saionara Greggio

Autores

Adriana K. Dellagnelo | UFSC
Aline Provedel Dib | IFSC
Fernanda Ramos Machado | IFSC
Laura Rodrigues Lima | IFSC
Leonardo da Silva | UFSC
Maria Rosa da Silva Costa | IFSC
Maria Teresa Collares | IFSC
Marimar da Silva | IFSC
Nayara Nunes Salbego | IFSC
Salette Valer | IFSC
Telma Pires Pacheco Amorim | IFSC

Imagens

Adaptadas de Freepik e Pexels

Catalogação na fonte pelo Instituto Federal de Educação,
Ciência e Tecnologia de Santa Catarina - IFSC

E59 Ensino de línguas adicionais na educação básica: perspectivas teórico-práticas para a formação continuada de professores / Organização: Marimar da Silva, Saionara Greggio, Leonardo da Silva. - Florianópolis: IFSC, 2024.
413 p. il.

ISBN: 978-65-83787-01-9

1. Ensino de línguas. 2. Línguas estrangeiras. 3. Línguas adicionais. I. Silva, Marimar da. II. Greggio, Saionara. III. Silva, Leonardo da. IV. Título.

CDD 407

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
-----------------	----

CAPÍTULO 1 - PARADIGMAS NORTEADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE

PARTE 1 - VERTENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE16

OBJETIVOS.....	16
1.1 INTRODUÇÃO	17
1.2 O PODER DA APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO	19
1.3 O PODER DAS CRENÇAS NA AÇÃO DOCENTE	22
1.4 O MOVIMENTO REFLEXIVO: UM BREVE CENÁRIO	26
1.5 A APRENDIZAGEM SOCIOCULTURALMENTE SITUADA.....	29
CONCLUINDO.....	39

PARTE 2 - A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS41

OBJETIVOS.....	41
1.1 INTRODUÇÃO	42
1.2 A PESQUISA CENTRADA NA SALA DE AULA.....	46
1.3 A PESQUISA-AÇÃO.....	48
1.4 PESQUISA, CONHECIMENTO E PODER.....	52
CONCLUINDO.....	54

PARTE 3 - O PROFESSOR PESQUISADOR E O PROJETO DE PESQUISA.....55

OBJETIVOS.....	55
1.1 INTRODUÇÃO	56
1.2 A ATIVIDADE DE PESQUISA.....	57
1.2.1 O perfil da comunidade e da escola.....	58
1.2.2 O perfil do professor e do aluno	59

1.2.3 Os documentos oficiais da escola	62
CONCLUINDO.....	79
PARTE 4 - A OBSERVAÇÃO FOCADA NA SALA DE AULA	80
OBJETIVOS.....	80
1.1 INTRODUÇÃO	81
1.2 O OBSERVADOR E SEUS PROPÓSITOS	83
1.3 POR QUE OBSERVAR?.....	84
1.3.1 Atividades de observação focada.....	85
1.3.2 Objetivos das atividades de observação focada	86
1.3.3 A organização das atividades de observação focada.....	88
1.4 AS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO FOCADA	91
1.4.1 Observando o aluno na sala de aula	91
1.4.2 Observando a linguagem na sala de aula	99
1.4.3 Observando a aprendizagem na sala de aula.....	106
1.4.4 Observando a aula.....	113
1.4.5 Observando as habilidades e estratégias de ensino.....	120
1.4.6 Observando o gerenciamento da sala de aula	126
1.4.7 Observando os materiais e os recursos.....	133
CONCLUINDO.....	137
REFERÊNCIAS.....	140

CAPÍTULO 2 - TEORIAS, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

PARTE 1 - ABORDAGEM DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS E APRENDIZAGEM POR PROJETOS.....	148
OBJETIVOS.....	148
1.1 INTRODUÇÃO	149
1.2 ENSINO BASEADO EM TAREFAS - EBT	150

1.2.1 Um pouco de história	153
1.2.2 Limitações do programa de ensino baseado em tarefas.....	165
1.2.3 Críticas aos programas baseados em tarefas	170
1.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS	173
1.3.1 Características da aprendizagem por projetos.....	174
1.3.2 Modelos de aprendizagem por projetos	175
1.3.3 Elementos Essenciais para Aprendizagem por Projetos	175
1.3.4 Transposição de ABP para a prática.....	177
CONCLUINDO.....	183

**PARTE 2 - TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E
COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS
ADICIONAIS184**

OBJETIVOS.....	184
1.1 INTRODUÇÃO	185
1.2 TDICs E O ENSINO DE LÍNGUAS.....	187
1.3 ABORDAGENS DE ENSINO ALIADAS ÀS TDICs.....	193
1.4 TIDCs, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MUDIÁTICA.....	200
1.5 TDICs E PESQUISA-AÇÃO	203
CONCLUINDO.....	205

PARTE 3 - O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA.....206

OBJETIVOS.....	206
1.1 INTRODUÇÃO	207
1.2 O PROCESSO DE ESCRITA.....	208
1.3 OS CONHECIMENTOS DO ESCRITOR.....	210
1.3.1 O conhecimento de mundo.....	211
1.3.2 O conhecimento sociolinguístico.....	211
1.3.3 O conhecimento linguístico.....	212
1.3.4 O conhecimento das estratégias de escrita	214
1.4 AS ETAPAS DE UMA AULA DE PRODUÇÃO ESCRITA	214
1.4.1 Antes da atividade de produção escrita.....	215
1.4.2 Durante a atividade de produção escrita.....	218
1.4.3 Depois da atividade de produção escrita.....	228
CONCLUINDO.....	229

PARTE 4 - O PROCESSO DE PRODUÇÃO ORAL.....230

OBJETIVOS.....	230
1.1 INTRODUÇÃO	231
1.2 O PROCESSAMENTO DA FALA	233
1.3 OS CONHECIMENTOS DO FALANTE E DO OUVINTE	235
1.3.1 O conhecimento de mundo.....	236
1.3.2 O conhecimento sociolinguístico	236
1.3.3 O conhecimento linguístico	238
1.3.4 O conhecimento das estratégias de produção oral	240
1.3.5 Os conhecimentos compartilhados.....	240
1.4 ASPECTOS QUE IMPACTAM A PRODUÇÃO ORAL	241
1.4.1 A idade.....	241
1.4.2 O lado afetivo do aluno	242
1.4.3 O canal auditivo	243
1.4.4 As questões socioculturais	244
1.5 A PRODUÇÃO ORAL NA SALA DE AULA.....	245
1.5.1 Os conhecimentos que interferem no desenvolvimento da comunicação oral.....	246
1.5.2 A aprendizagem	247
1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE PRODUÇÃO ORAL	249
1.6.1 Antes da atividade de produção oral.....	250
1.6.2 Durante a atividade de produção oral.....	252
1.6.3 Depois da atividade de produção oral.....	255
1.6.4 O <i>feedback</i>	255
CONCLUINDO.....	257

PARTE 5 - O PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL258

OBJETIVOS.....	258
1.1 INTRODUÇÃO	259
1.2 A NATUREZA DO PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL.....	260
1.3 O PROCESSAMENTO DA COMPREENSÃO ORAL.....	262
1.4 O CONHECIMENTO DO OUVINTE	262
1.4.1 As estratégias de compreensão oral.....	263
1.5 A COMPREENSÃO ORAL NA SALA DE AULA	264
1.5.1 A aprendizagem	266

1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE COMPREENSÃO ORAL.....	267
1.6.1 Antes da atividade	267
1.6.2 Durante a atividade	269
1.6.3 Depois da atividade	271
CONCLUINDO.....	272
PARTE 6 - O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA ESCRITA.....	273
OBJETIVOS.....	273
1.1 INTRODUÇÃO	274
1.2 O TEXTO E A LEITURA	276
1.2.1 Características dos textos escritos.....	276
1.3 O PROCESSAMENTO DA LEITURA	278
1.4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA	280
1.4.1 Microestratégias	280
1.4.2 Macroestratégias	281
1.5 A LEITURA NA SALA DE AULA.....	284
1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE COMPREENSÃO ESCRITA	285
1.6.1 Antes da atividade de leitura	286
1.6.2 Durante a atividade de leitura.....	287
1.6.3 Após a atividade de leitura.....	288
CONCLUINDO.....	289
REFERÊNCIAS	290

CAPÍTULO 3 - IDENTIDADE E CULTURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

PARTE 1 - IDENTIDADES: O QUE SÃO, COMO SE CONSTITUEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS	299
OBJETIVOS.....	299
1.1 INTRODUÇÃO	300
1.2 QUEM SOU EU? DIFERENTES CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE	302

1.3 QUEM SOU EU PROFESSOR? COMO A IDENTIDADE DOCENTE É CONSTRUÍDA	310
CONCLUINDO.....	322

PARTE 2 - CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS: MITOS E CRENÇAS324

OBJETIVOS.....	324
1.1 INTRODUÇÃO	325
1.2 A “ESSÊNCIA” DAS LÍNGUAS E OS ESTEREÓTIPOS	327
1.3 O MITO DO FALANTE NATIVO E DA PRONÚNCIA PERFEITA	330
1.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA OU ADICIONAL	335
CONCLUINDO.....	340

PARTE 3 - IDENTIDADE CULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS341

OBJETIVOS.....	341
1.1 INTRODUÇÃO	342
1.2 PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA: QUESTIONANDO ESTEREÓTIPOS.....	343
1.3 O PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR CULTURAL	347
CONCLUINDO.....	350

PARTE 4 - A LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA352

OBJETIVOS.....	352
1.1 INTRODUÇÃO	353
1.2 O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA.....	354
1.3 COMO VIVEMOS A LÍNGUA ADICIONAL NO AQUI E AGORA DA SALA DE AULA?.....	360
1.4 PRINCÍPIOS PARA UM FAZER PEDAGÓGICO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA.....	368
CONCLUINDO.....	372
REFERÊNCIAS	373

CAPÍTULO 4 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: POSSIBILIDADES

PARTE 1 - TRABALHO ACADÊMICO	378
OBJETIVOS.....	378
1.1 INTRODUÇÃO	379
1.2 A ESCRITA DA PESQUISA	381
1.3 ASPECTOS ADICIONAIS DA REDAÇÃO CIENTÍFICA.....	388
CONCLUINDO.....	392
PARTE 2 - O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO	393
OBJETIVOS.....	393
1.1 INTRODUÇÃO	394
1.2 O QUE É O PORTFÓLIO?	395
1.3 OS BENEFÍCIOS DE PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE	398
1.4 O PORTFÓLIO COMO TCC.....	401
CONCLUINDO.....	404
REFERÊNCIAS.....	405
AUTORES DA OBRA.....	409

INTRODUÇÃO

Na década de 1990 surgiam, no Brasil, as primeiras vozes em defesa de um paradigma de formação inicial e continuada de professores¹ de línguas que incluísse, também, a pesquisa na sala de aula e a reflexão crítica sobre a prática pedagógica (Almeida Filho, 1993; Cavalcanti; Moita Lopes, 1991; Gimenez, 1999; Liberali, 1997).

Essa mudança de paradigma implicou a (re)significação do papel do contexto da sala de aula e do próprio professor, que passou a ser concebido não apenas como um transmissor de conhecimentos, mas também com um intelectual (Giroux, 1997), capaz de articular teoria e prática por meio da pesquisa e da reflexão crítica sobre a sua prática e o reflexo desta sobre o contexto social em que ensina e vive (Freire, 1996; Zeichner, 1993).

Embora, atualmente, a área de formação de professores de Línguas Adicionais², no Brasil, disponha de uma vasta literatura, resultante, principalmente, de pesquisas desenvolvidas por estudantes e docentes em programas de pós-graduação, espalhados em todos os estados brasileiros, ainda há poucos referenciais teórico-metodológicos

1 | Na presente obra, os termos “professor” e “professores” são utilizados de forma genérica, como sinônimos dos termos “docente” e “docentes”, não tendo, portanto, qualquer relação ao gênero dos sujeitos aos quais se refere.

2 | Os termos Língua Estrangeira e Língua Adicional são utilizados ao longo dos capítulos deste livro. No entanto, embora o termo Língua Estrangeira seja largamente utilizado na Linguística e Linguística Aplicada, adotamos o termo Língua Adicional para o título da obra como forma de demarcar uma posição político-ideológica. Conforme explica Jordão (2014), a conceito de língua adicional “celebraria a coexistência de várias línguas em sua insistência em não destacar uma língua em detrimento de outras, desconsiderando fronteiras políticas como demarcadoras de limites linguísticos e reconhecendo que a língua ‘do outro’, ‘estrangeira’, também pode ser utilizada como espaço expressivo por comunidades que compartilham de uma outra língua materna que não essa ‘outra estrangeira’” (p. 31). Neste sentido, conforme destaca o capítulo 3 da obra, defendemos que a concepção de Língua Adicional é coerente com o ensino e aprendizagem no contexto da educação básica brasileira, já que nos possibilita distanciar de um entendimento do inglês e do espanhol como línguas “estranhas”, “que não nos pertencem”, ou desprovidas de sentido e de uso em território nacional.

voltados à formação de professores pesquisadores da sua prática pedagógica nos contextos da educação básica.

Com o objetivo de contribuir com essa perspectiva de formação de professores e, paralelamente, cumprir com a missão do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), de produzir e socializar o conhecimento científico, apresentamos esta obra, concebida, elaborada e utilizada no âmbito do Curso de Especialização em Ensino de Línguas Estrangeiras para a Educação Básica, ofertado por essa instituição.

Dividida em quatro capítulos, a obra parte dos paradigmas norteadores da formação docente, perpassa teorias e práticas sobre ensino e aprendizagem de línguas adicionais, discute o papel das tecnologias digitais e das identidades e da cultura no ensino e aprendizagem de línguas, apresentando, por fim, os gêneros textuais portfólio e monografia como possibilidades de trabalho de conclusão de curso, com foco no processo de desenvolvimento docente ao longo do seu percurso de formação acadêmica e profissional.

O primeiro capítulo, intitulado “Paradigmas Norteadores da Formação Docente”, aborda as principais vertentes da formação de professores Línguas Estrangeiras, as técnicas e práticas de pesquisa na sala de aula, mais especificamente a pesquisa-ação, como possibilidade de (auto)formação continuada do professor de línguas.

O segundo capítulo, intitulado “Teorias, Práticas e Tecnologias Digitais no Ensino e Aprendizagem de Línguas”, apresenta as teorias e práticas de ensino e aprendizagem de língua estrangeira na educação básica, as tecnologias digitais da informação e comunicação nesse contexto e uma proposta para o ensino das quatro habilidades linguísticas na sala de aula.

No terceiro capítulo, intitulado “Identidade e Cultura na Sala de Aula de Línguas Adicionais”, são abordados o conceito de língua adicional e de identidade do professor de línguas, assim como o papel da(s) cultura(s) no processo de ensino e aprendizagem de línguas, com ênfase em uma perspectiva crítica de ensino conectada à realidade brasileira.

O quarto capítulo, intitulado “Trabalho de Conclusão do Curso: Possibilidades”, apresenta uma proposta prática de elaboração do trabalho de conclusão de curso, a partir de uma perspectiva reflexiva e crítica, por meio dos gêneros portfólio e monografia.

Esta obra, além de apresentar o estado do conhecimento no âmbito do ensino e aprendizagem de línguas e formação de professores, também problematiza e aponta possibilidades para fundamentar o aqui e o agora da sala de aula de língua adicional nos contextos de educação básica brasileiros.

Cabe ressaltar ainda que, o conteúdo desta obra, de natureza essencialmente teórico-metodológica, foi submetido a *designers* instrucional e gráfico, com o objetivo de torná-la mais didática por meio de imagens, infográficos e quadros que ilustram os passos dos processos reflexivos propostos, resumem os conteúdos apresentados e sugerem referências adicionais.

Convidamos você, leitor(a), a engajar-se em um processo de aprendizagem, que não somente contribua com sua formação continuada enquanto professor(a), mas que também o/a leve a construir um caminho singular de reflexão-ação-reflexão, a partir de sua própria prática pedagógica em sala de aula como professor(a) de língua adicional!

Marimar, Saionara e Leonardo

Florianópolis, Primavera de 2024

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

CAVALCANTI, M.; MOITA LOPES, L. P. da. Implementação de pesquisa na sala de aula de línguas no contexto brasileiro. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 17, p. 133-144, Jan.-Jun., 1991.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 23 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENEZ, T. Reflective teaching and teacher education: contributions from teacher training. **Linguagem & Ensino**, [S.I.], v. 2, n. 2, p. 129-143, 1999.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed Editora, 1997.

JORDÃO, C. M. ILA - ILF - ILE - ILG: quem dá conta?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, [S.I.], v. 14, n. 1, p. 13-40, jan. 2014.

LIBERALI, F. C. O desenvolvimento reflexivo do professor. **The Specialist**, [S.I.], v. 17, n. 1, p. 19-37, 1997.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

CAPÍTULO 1

PARADIGMAS NORTEADORES DA FORMAÇÃO DOCENTE

Adriana K. Dellagnelo | UFSC
Marimar da Silva | IFSC

PARTE 1: VERTENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE

PARTE 2: A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

PARTE 3: O PROFESSOR PESQUISADOR E O PROJETO DE PESQUISA

PARTE 4: A OBSERVAÇÃO FOCADA NA SALA DE AULA

PARTE 1

VERTENTES DA FORMAÇÃO DOCENTE

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 1 objetiva levar você, professor(a), a:

- identificar as principais vertentes a partir das quais a formação docente vem sendo concebida;
- reconhecer a importância de crenças e da aprendizagem por meio da observação nesse processo de desenvolvimento profissional, de modo a facultar-lhe a ressignificação da docência como uma aprendizagem socioculturalmente situada; e
- reconhecer os caminhos já trilhados na área e os desafios que ainda se impõem.

¹ | A Parte 1 deste capítulo é um remix da obra de Silva *et al.* (2012) para o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Tradicionalmente, a formação docente é concebida – como herança do paradigma positivista aplicado à formação docente – uma relação dicotômica entre teoria e prática, apesar de ideias construídas com base no paradigma interpretativo, assim como em estudos cognitivos relativos à docência, que postulam uma relação dialética entre conhecimento teórico e prático – a *práxis*.

Outra herança do positivismo é a concepção da ação docente limitada à implementação de atividades a partir de técnicas transmitidas por teóricos que concebem o conhecimento como algo objetivo e estanque, e a aprendizagem como um processo interno isolado na mente do aprendiz e independente do contexto.

Professores que têm sua formação fundamentada no paradigma positivista tendem a figurar como meros ministrantes de aulas, repassando a seus alunos atividades prontas, pensadas por profissionais que dominam teorias, métodos e abordagens relativos ao ensino de línguas, e que entendem tais atividades como passíveis de aplicação em qualquer contexto de docência. Disso resultam propostas de ação até bem intencionadas, mas com operacionalização superficial, dada a limitação conceitual e contextual do professor que aplica tais atividades.

Dentre as discussões atuais que vislumbram à *práxis* está o entendimento de que **aprender a ensinar é atividade socioculturalmente construída** a partir de experiências de sala de aula, vivenciadas pelos professores ao longo de sua vida acadêmica, revela-se um construto potencialmente valioso para a ressignificação das práticas didático-pedagógicas no campo do ensino e da aprendizagem à docência.

Nessa perspectiva, é importante que o professor possa verbalizar sua ação docente, situá-la no contexto em que ocorre e justificá-la à luz de conteúdos teóricos, didáticos e metodológicos prevalentes na área de ensino-aprendizagem de línguas, bem como de formação de professores.

Não estamos, portanto, negando o papel da teoria nessa aprendizagem, mas sim relativizando-o na medida em que concebemos que o conhecimento teórico pode informar a prática pedagógica somente à medida que professores fizerem sentido dessa teoria, o que, via de regra, se dá em situações reais de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, entendemos que práticas pedagógicas pautadas tão somente em conhecimentos empíricos advindos da exposição à prática da profissão – seja na qualidade de estudantes ou de observadores – sem articulação com as teorias da área remetem a uma ação docente, geralmente, caracterizada por comportamentos didático-pedagógicos aleatórios, impensados e injustificados.

Em outras palavras, enquanto essa integração teoria-prática não se articula, o resultado da atividade de ensinar pode tender para o que Vygotsky (1987) chama de **verbalismo vazio** ou **comportamento negligente**.

quando há aplicação de teoria desprovida de contexto e de conhecimento prático.

Apesar da disseminação que discussões atuais vêm tendo na realidade acadêmica, como o reconhecimento de que professores trazem consigo conhecimentos empíricos e crenças que influenciam sua prática de sala de aula, parte expressiva dos professores parece permanecer alheia a tais discussões, o que contribui para a manutenção da dicotomia teoria-prática.

quando a prática não é informada ou regulada por fundamentação teórica.

Parece-nos relevante, nesse sentido, buscar uma formação docente comprometida com a criticidade e a reflexão, pois esse é o caminho para a necessária conscientização de que nosso papel, na qualidade de professores de língua adicional, não é o de perpetuar uma ação docente desprovida de sentidos e pautada em modelos implícitos que criamos em nossa memória e que são ativados por ocasião da nossa ação docente. Sua função, ao contrário, é levar a pensar naquilo que ensina, para que o faz, para quem e em que circunstâncias.

A busca por essas respostas certamente nos remeterá a justificar nossa ação docente de forma conceitual e contextualizada, de modo a promover uma prática pautada em formas reais com que os seres humanos usam a linguagem em suas práticas interacionais cotidianas, conferindo ao processo pedagógico um encaminhamento que revele menor artificialidade e favoreça a aprendizagem significativa.

Após esta contextualização acerca da formação docente, bem como a menção a suas bases epistemológicas, suas limitações e seus desafios, passamos a abordar alguns aspectos que influenciam a docência sobremaneira, tais como a aprendizagem por meio da observação, a noção de crenças, a importância da reflexão e a aprendizagem socioculturalmente situada.

1.2 O PODER DA APRENDIZAGEM POR OBSERVAÇÃO

Dos estudos de Lortie (1975), trazemos o conceito de ‘aprendizagem por observação’ – em inglês *apprenticeship of observation* –, entendido como uma aprendizagem advinda das experiências de estudantes em suas salas de aula, seja a partir de suas observações acerca de sua própria experiência enquanto estudante (seus interesses, motivações, sucessos e insucessos) ou da observação de seus professores (postura, atitude, didática, metodologia etc).

A partir dessa concepção, compreende-se que parte significativa do conhecimento do professor sobre ensino advém de suas memórias enquanto estudante, o que lhe faculta entre 12 e 20 anos de experiência e, por implicação, lhe oferece uma gama variada de estratégias de ensino, além de suposições acerca de como alunos aprendem ou que tipos de materiais e atividades instrucionais funcionam, sempre com base em seu próprio estilo de aprendizagem.

Trata-se, no entanto, conforme Lortie (1975), de uma concepção de ensino fragmentada, já que as memórias dos estudantes, que são a base desse conhecimento, são assimétricas, pois se originam de suas percepções como estudantes, que negligenciam as intenções e reflexões pessoais dos professores. Assim, tal conhecimento é caracterizado como individual e unilateral, que tanto concebe a experiência própria do aluno como regra quanto desconsidera as intenções, razões e justificativas do professor. Para Lortie (1975, p. 62):

They [students] are not privy to the teacher's private intentions and personal reflections on classroom events. Students rarely participate in selecting goals, making preparations. [...] What teachers learn about teaching, then, is intuitive and imitative rather than explicit and analytical (Lortie, 1975, p. 62).²

Dessa forma, a aprendizagem por meio da observação pode ser tomada como uma 'bênção' e ao mesmo tempo como uma 'maldição' (Johnson, 1999). Se, por um lado, ela permite que professores possam entrar em uma sala de aula e improvisar, de forma limitada, na

² Os estudantes desconhecem as intenções do professor e suas reflexões pessoais sobre os eventos da sala de aula. Os estudantes raramente participam da elaboração dos objetivos e da preparação das aulas [...] O que os professores aprendem sobre ensino, então, é intuitivo e imitativo mais do que explicativo e analítico (Lortie, 1975, p. 62 – tradução nossa).

medida em que o tipo de ensino praticado com os alunos estará certamente circunscrito ao tipo de ensino a que foi exposto enquanto aluno, por outro, ela pode configurar uma memória difícil de ser superada, fazendo perpetuar uma prática docente conservadora, ainda que indesejada. Nas palavras de Johnson (1999, p. 19):

[...] the apprenticeship of observation can be both a blessing and a curse. The combination of teachers' memories and experiences as students enables them to function immediately in the classroom, but at the same time, the imprint of such memories may be difficult for teachers to overcome and, in fact, may tend to support a conservatism in teaching, promulgating the notion that **teachers teach the way they were taught** (Johnson, 1999, p. 19 - grifos da autora).³

Há quem considere esse conhecimento experiencial simplesmente danoso, concebendo o processo de aprender a ensinar como a superação das ciladas e rasteiras que esse conhecimento experiencial provoca (Feiman-Nemser; Buchmann, 1985). De fato, em cursos de formação de professores, a despeito das abordagens teórico-metodológicas contemporâneas estudadas ao longo da formação, às vezes, estudantes mantêm procedimentos, concepções e crenças conservadoras de ensino, mesmo após um longo período de formação. Pesquisas na área têm mostrado que é justamente a ativação de modelos implícitos que futuros professores constroem em sua experiência enquanto estudantes, que os faz incorporar procedimentos metodológicos estereotípicos consagrados no ideário escolar.

³ [...] a aprendizagem por observação pode ser ambas, uma bênção e uma maldição. A combinação das memórias e experiências dos professores do período em que eram estudantes na escola básica pode lhes ajudar a atuar na sala de aula, mas ao mesmo tempo, o registro dessas memórias pode dificultar sua atuação, e na verdade, tendem a manter um ensino conservador, perpetuando a ideia de que **os professores ensinam da forma como foram ensinados** (Johnson, 1999, p. 19 - grifos da autora – tradução nossa).



Fique por dentro

Professoras-pesquisadoras da Universidade Estadual de Londrina trazem mais informações sobre esse assunto, e você pode conferir no artigo “*A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso*”.

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/nLzgvrbkWdrML8v5L3G3qDz>

Notadamente, essas memórias tornam-se tão fortemente enraizadas no professor que terminam por surtir um impacto duradouro de difícil remoção, transformando-se, assim, em crenças, as quais resultam desse processo de aculturação e de construção social (Pajares, 1992), que descrevemos, e sobre as quais nos debruçaremos na seção que segue.

1.3 O PODER DAS CRENÇAS NA AÇÃO DOCENTE

A importância das *crenças* no processo de desenvolvimento do professor é uma questão relevante no âmbito da formação desse profissional. A constatação é de que crenças são como filtros que refinam o nosso olhar, interferindo, portanto, na forma como interpretamos informações (Gimenez, 2002; Pajares, 1992), e sua relação com o processo de aprender a ensinar.

Outro aspecto que demanda preocupação de formadores de professores é o fato de que, depois que crenças estão formadas, os professores tendem a buscar explicações para suas práticas de sala de aula a partir dessas crenças, e terminam inventando lógicas internas que fazem sentido para eles.

Além disso, as crenças tendem a ser resistentes a mudanças, inclusive, os professores em formação, mesmo com construtos teórico-metodológicos, além das experiências práticas durante um período de formação supervisionada, podem cometer inadequações sem se-

quer se dar conta, por exemplo, centrar a aula em si mesmos ao invés de dar oportunidades de produção aos alunos, ou usar de tradução antes de tentar negociar significados.

Parece indiscutível que, ainda que de forma inconsciente, crenças representam a base das concepções iniciais de professores em formação, delineando, assim, sua visão em relação ao papel do professor e do aluno, tanto quanto guiando sua prática pedagógica, ou seja, como a aula é estruturada; os tipos de atividades que são propostas; a forma como se configuram a interação e a tomada de turno de fala na sala de aula etc.

Isso significa que os professores podem planejar aulas de línguas que determinam posturas comunicativas fortemente baseadas na interação, por exemplo, mas, no momento da aula propriamente dita, ao perceber que tamanha interação gera ruído, agitação ou barulho, transforma a aula em momento expositivo.

Poderíamos interpretar essa mudança a partir da perspectiva da crença de que a aprendizagem ocorre somente em ambientes em que há concentração, por exemplo, ou ainda, que interações de alunos entre si, sem a mediação do professor, não resultam em aprendizagem. Independentemente da razão que tenha motivado tal mudança, percebe-se uma inconsistência entre o plano de aula do professor e o formato de aula em que ele “acredita”, fazendo transparecer, assim, sua ingenuidade, inexperiência e despreparo ao mostrar que não havia previsto tal acontecimento, que não configura, de forma alguma, um comportamento inusitado para uma aula interativa.



Fique por dentro

Leia o artigo “[Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas](https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ)”, e conheça mais detalhes sobre essa discussão.

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ>

Alternativamente, há situações em que professores têm um conhecimento intuitivo bastante amplo, mas não conhecem as teorias que embasam esses conhecimentos, então, não permitem a percepção de inconsistências tais como a citada anteriormente. Nesse caso, podem, por exemplo, conhecer e saber executar diferentes procedimentos de gestão de sala de aula, mas não saber exatamente quando e em que condições cada qual é mais ou menos apropriado.

Mais uma vez, hipoteticamente, vamos imaginar que um professor tenha percebido a importância da paráfrase em uma sala de aula de língua ao longo de sua vivência escolar. Desse modo, ocasionalmente ele usaria essa ferramenta durante suas aulas. No entanto, se perguntarmos a ele quando e por que a paráfrase configura estratégia sua, ele provavelmente não saberia justificar tal postura didático-metodológica, considerando fazê-lo simplesmente porque faziam em suas aulas quando era estudante.

Nesse caso, poderíamos concluir que o referido professor lança mão dessa estratégia de forma aleatória, sem saber que seu uso se justifica em algumas situações, por exemplo, quando um aluno fala muito baixo – ele parafraseia de modo a permitir que os outros alunos ouçam –, ou ele (professor) quer valorizar a contribuição de um aluno, ou ainda “amarrar” o que o aluno disse com algum aspecto já tratado ou a ser tratado, ou até ele simplesmente pretende prover insumo linguístico apropriado. Enfim, ele não saberia explicar que o uso de tal ferramenta pedagógica visa estabelecer um bom nível de participação e engajamento dos estudantes em aula.

Isso implica o entendimento de que, paralelamente a esse conhecimento prático e experiencial, o professor precisa desenvolver o que Schulman (1986) caracteriza como parte imprescindível do conhecimento profissional do professor, o qual consiste na **combinação** de

conhecimento disciplinar (do conteúdo), conhecimento pedagógico e conhecimento pedagógico do conteúdo:

Tipo de conhecimento	Características
Conhecimento disciplinar	Refere-se ao conhecimento do conteúdo específico da disciplina que se ministra. No nosso caso, portanto, estamos falando do nosso conhecimento da língua inglesa ou espanhola, incluindo-se aí, logicamente, a sua cultura, já que se trata de dois aspectos mutuamente inerentes.
Conhecimento pedagógico	Abarca as formas de ensinar os conteúdos da disciplina. Aqui se estabelece a articulação entre o conteúdo específico da disciplina e a forma como esse conteúdo é exposto e transformado em tema palpável para os alunos. Afinal, de nada vale o professor ter conhecimento acerca da disciplina se não possuir didática e metodologia apropriadas para lidar com tais conteúdos e discernimento para perceber o que deve ou não ser ensinado, não é mesmo!? Assim, esse tipo de conhecimento integra saberes de princípios e teorias referentes a processos de ensino e aprendizagem, cognição de alunos, contextos educacionais, currículo e programas de disciplinas (não só a própria, mas disciplinas afins), gestão de sala de aula, entre outros aspectos.
Conhecimento pedagógico do conteúdo	Acontece em meio a processos de aprendizagem da docência propriamente ditos, ou seja, em meio ao exercício profissional. Trata-se, portanto, conforme Schulman (1986), de um conhecimento em que o professor protagoniza sua aprendizagem à medida que, ao ensinar a matéria, constrói, enriquece e ressignifica os conhecimentos disciplinar e pedagógico, os quais não prescindem desse conhecimento.

Em outras palavras, o conhecimento pedagógico de conteúdo abrange “A compreensão do que significa ensinar um tópico de uma disciplina específica assim como os princípios e técnicas que são necessários para tal ensino” (Schulman, 1986, p. 9).

Pesquisas relativas a crenças na formação docente no Brasil destacaram-se a partir dos anos 90. Essas investigações, especificamente nos Cursos de Licenciatura em Letras, evidenciaram, em sua grande

maioria, professores ensinando uma língua por meio do ensino da gramática, e centralizando a aula em si próprios – professor como responsável pela aprendizagem do aluno.

Outros estudos ainda revelaram professores que supunham a proficiência em uma língua adicional somente no país em que a língua é falada, não creditando, portanto, valor à sua profissão (Barcelos; Batista; Andrade, 2004).

Esse tipo de crenças levou o ensino de língua no Brasil – especificamente o Inglês – a resultados frustrados, conduzindo gerações e gerações de brasileiros a uma insatisfação no que diz respeito aos resultados alcançados nesse contexto, e criando uma atitude fatalística nos alunos, pais, professores e autoridades educacionais, posturas que precisam ser revisitadas e revistas.

Quebrar esse ciclo que perpetua modelos implícitos de ensino e aprendizagem enraizados nas crenças de professores é o grande desafio da área. A proposta para desencadear tal quebra é a conscientização por meio da reflexão, ou seja, é levar professores a refletirem sobre sua prática e trazerem sua ação pedagógica ao nível da consciência, a fim de promover o questionamento, a problematização e a busca por explicações que sustentem planejamentos, propostas de atividades e atividades propriamente ditas, atitudes, posturas, enfim, que sustentem a sua ação docente. Desse modo, faremos, na seção que segue, uma breve incursão sobre esse tema.

1.4 O MOVIMENTO REFLEXIVO: UM BREVE CENÁRIO

A prática reflexiva não é um movimento recente. Data, na verdade, dos anos 30, quando John Dewey propôs o pensamento reflexivo como forma de avaliação constante de crenças, princípios e hipó-

teses diante de uma realidade e de possíveis interpretações dessa mesma realidade.

Segundo o filósofo, a capacidade de refletir aflora quando há incerteza ou a constatação de um problema ou de um dilema.

Daí até os anos de 1980, o tema parece não ter despertado a atenção de muitos, até que alguns estudiosos do campo da educação, a exemplo de Kenneth Zeichner e Donald Schön, reforçaram sobremaneira o papel da reflexão na formação docente, na medida em que passaram a defender a emancipação do professor a partir da investigação da própria prática.

Para Schön (1987), a reflexão é um processo mental que deve se dar na ação (durante a prática) e sobre a ação (após a prática), pois é a partir dessa atividade reflexiva que o profissional em formação ou em atuação da prática, após formado, potencialmente toma consciência de seu conhecimento tácito e é capaz de reformular suas crenças.

Esses processos de conscientização e reformulação de crenças que acontecem na ação em si e a procura da compreensão relativa às experiências vividas nessa ação facultam ao professor a obtenção de novas compreensões, que tanto lhe permitem agir reativamente atribuindo novos significados aos acontecimentos, como proativamente com vistas à sua ação futura.

Vale ressaltar que a atividade de reflexão pode ser enriquecida e ganhar relevância se empreendida colaborativamente com colegas de profissão que compartilham os mesmos anseios, problemas, questionamentos e dilemas, funcionando, assim, como espaço para discussão acerca de questões advindas da prática, em que novas interrogações surgem e novas necessidades se impõem, assim como novos conhecimentos se constroem.

Na década de 1990, o movimento reflexivo se mantém forte, com adeptos como Michael Wallace, que reitera a importância da reflexão-na-ação, postulada por Donald Schön, e sugere tratar-se de um processo cíclico, que parte de um conhecimento prévio trazido pelo professor e em que reflexão e prática se alimentam mutuamente, visando não somente a compreensão da prática quanto o ganho de novos *insights* para a atividade docente do professor engajado nesse processo.



Fique por dentro

No texto [“A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês”](#) você conhecerá mais sobre a implementação da abordagem reflexiva.

<https://revistaensinoeducacao.pgsskroton.com.br/article/view/1086>

Dos anos 1990 em diante, tendo o seu ápice nos anos 2000, o movimento reflexivo toma corpo também, na área de línguas, no Brasil, em trabalhos de pesquisadores como Almeida Filho, Moita Lopes, Ana Maria Barcelos, Telma Gimenez, Maria Helena Abrahão, João Telles, dentre outros.



Fique por dentro

Conheça mais lendo o artigo [“Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade”](#), de Telma Nunes Gimenez e Vera Lúcia Lopes Cristovão.

<https://www.scielo.br/j/rbla/a/jXt3zWpkQhsRk9VTc5bC7Lz>

Esses estudos estão, em sua grande maioria, ancorados nos teóricos citados anteriormente e, portanto, baseados na premissa básica de que a reflexão é estratégia legítima para o desenvolvimento de profissionais autônomos, emancipados e capazes na medida em que oportuniza olhar para trás, rever, questionar e criticar práticas pedagógicas tanto quanto seguir em frente e tomar decisões informadas em relação à sua docência.

E é com base nesse raciocínio – que postula decisões informadas por parte de profissionais de ensino de línguas – que Johnson (1999) coloca em pauta a discussão relativa à necessidade de se ter justificativas que fundamentem as escolhas pedagógicas dos docentes dessa área de interesse. De acordo com a autora, não há uma única forma de ensinar, assim como não há respostas simples para as complexidades do ensino.

Assim, importa que professores, ao planejar e ministrar aulas, saibam justificar seus planos e suas ações com base em aspectos tais como **o que** ensina, **como** ensina, **para quem** ensina, e **onde** ensina. É necessário que haja, ainda, uma adaptação entre todo esse contexto em que se dá o ensino e as próprias concepções do docente envolvido em tal processo.

Perceba que, mais uma vez, fazemos alusão ao contexto, reiterando, assim, a sua relevância para a formação docente, já que ratifica que esse processo formativo assume valor quando acontece durante a atividade em si, ou seja, em situações específicas de aprendizagem à docência. Esse tema será discutido na próxima seção.

1.5 A APRENDIZAGEM SOCIOCULTURALMENTE SITUADA

O termo **sociocultural** vem sendo usado no campo da Linguística Aplicada para referir-se à cognição humana como um fenômeno que se origina na atividade social.

o termo pressupõe, ainda, a compreensão de que esse fenômeno é, também, dinâmico e situado em contextos físicos e sociais.

Depreende-se dessa acepção o entendimento de que, na qualidade de aprendizagem humana, aprender a ensinar é uma atividade social

situada que emerge e se desenvolve a partir do engajamento do professor na atividade social de ensino e aprendizagem.

De acordo com Johnson (2009), a perspectiva sociocultural à formação docente reconhece a importância do conhecimento prévio do aprendiz para a sua aprendizagem, além disso, concebe a aprendizagem como um fenômeno interpsicológico antes de ser intrapsicológico, na medida em que resulta do envolvimento do aprendiz em atividade socialmente mediada por meio da linguagem, cultura, contexto, dentre outros aspectos. Aliás, segundo assinala a autora:

A sociocultural perspective [...] recognizes that learning is not the straightforward appropriation of skills or knowledge from the outside in, but the progressive movement from external, socially mediated activity to internal mediational control by individual learners [...]. How an individual learns something, what is learned and how it is used will depend on the sum of the individual's prior experiences, the sociocultural contexts in which the learning takes place, and what the individual wants, needs and-or is expected to do with that knowledge (Johnson, 2009, p. 2).⁴

Conceber a aprendizagem como um fenômeno em que a intersubjetividade antecede a intrassubjetividade (Vygotsky, 2007 [1978]) implica inferir que o processo de aprendizagem tem sua origem na interação humana, o que entendemos ser extensível à formação docente. E é com base nas teorizações vygotskianas – aqui também referidas como teoria sociocultural ou perspectiva sociocultural – que nos propomos a

4 A perspectiva sociocultural [...] reconhece que a aprendizagem não é a apropriação direta de habilidades e conhecimentos de fora para dentro da mente do indivíduo, mas um movimento progressivo externo e socialmente mediado para controle interno pelo próprio aprendiz [...] Como um indivíduo aprende algo, o que é aprendido e como o aprendido é usado depende da soma das experiências do indivíduo, dos contextos socioculturais nos quais a aprendizagem ocorre, e o que o indivíduo quer, precisa e/ou espera fazer com o que aprendeu (Johnson, 2009, p. 2 – tradução nossa).

discutir a formação docente nesta seção. Especificamente, tratamos a docência sob essas duas dimensões – inter e intrassubjetiva.

Como a docência é uma prática social, concebemos sua origem na interação humana. Essa interação, por sua vez, é a essência da linguagem, que, a seu turno, é o instrumento que media as relações sociais e, por assim dizer, as relações intersubjetivas. É nas relações estabelecidas entre seres humanos, e entre seres humanos e o ambiente que os contorna, que se dá a constituição dos sujeitos.

Cabe ressaltar que não é a linguagem propriamente dita que constitui o ser, mas sim o *outro* (Bakhtin, 2010) com quem interagimos por meio da linguagem, estabelecendo-se, aí, o âmbito da intersubjetividade.

Desse modo, tratar da formação docente sob a égide da teoria sociocultural é reconhecer o papel imprescindível da interação como o fator fundante da aprendizagem e do desenvolvimento que dela decorre. O eixo da compreensão relativa a essa abordagem está no encontro intersubjetivo entre sujeito aprendiz e o *outro*. É por meio do diálogo – na acepção *bakhtiniana* do termo –, que os sentidos vão sendo construídos.

Circunscrevendo essa discussão à esfera docente, temos a implicação de que, por ocasião do processo de aprender a ensinar, é na relação intersubjetiva de trocas entre professor-formador e professor-aprendiz, ou, ainda entre colegas, que se forma a intrassubjetividade.

Em outras palavras, as ideias de *outro* – manifestadas por meio de enunciados por ocasião da interação – incidem na construção da identidade do sujeito aprendiz, promovendo transformações sociais e individuais.

A apropriação e a construção de conhecimentos que ocorrem em meio a essas interações, ou seja, a esse dialogismo, (se pensarmos em formação de professores, podemos referir à *formação pré-serviço*, quando o processo de aprendizagem se dá anteriormente à entrada efetiva do professor em sala de aula, ou à *formação em-serviço*, quando a aprendizagem é concomitante à atuação do professor novato (ou não) em sala de aula), uma vez internalizadas, tornam-se parte do desenvolvimento independente do sujeito (Vygotsky, 2007 [1978]).

Conforme esse ideário, no entanto, nem todo conhecimento é passível de assimilação e internalização; o saber ou conhecimento somente se consolida se relacionado ao nível de desenvolvimento do indivíduo, isto é, é preciso que aquilo que se ensina se encontre em estágio de maturação no indivíduo. A esse respeito, Vygotsky (2007 [1978]) alude a dois níveis de desenvolvimento:



Desenvolvimento real

Aquilo que o ser humano consegue fazer de forma independente, definindo, assim, funções que já amadureceram.



Desenvolvimento proximal ou potencial

Tarefas que não estão ao seu alcance de forma independente, mas que, com a colaboração de outrem, são, para o aprendiz, passíveis de compreensão, assim sinalizando sua propensão à aprendizagem, ou seja, revelando um nível de maturação já percorrido para tais tarefas, porém, não finalizado.

Sobre isso, Vygotsky (2007 [1978], p. 98) afirma que:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente.

Podemos concluir que, a partir dessa concepção, habilidades que hoje estão na zona de desenvolvimento proximal ou potencial (ZDP) de um sujeito serão, futuramente, integradas à zona de desenvolvimento real desse mesmo sujeito; é importante, então, que haja vivências sociais e interlocuções significativas (intersubjetividade) capazes de resultar em desenvolvimento individual (intrassubjetivas) por meio da internalização de conhecimentos.

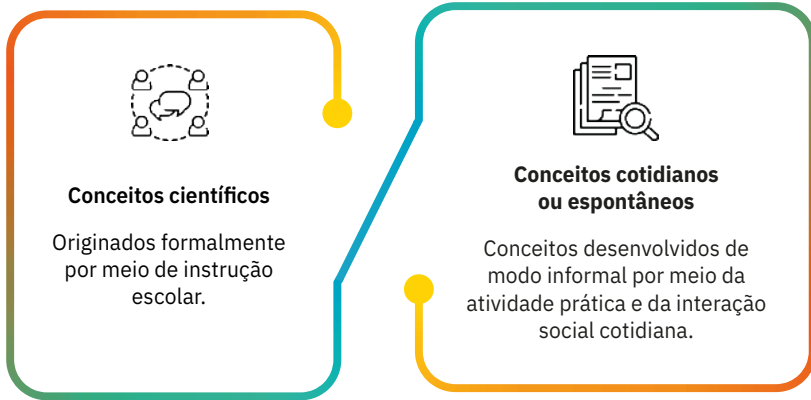
Outro aspecto já mencionado, mas que também ocupa lugar de destaque nas discussões relativas à formação docente, está na relação teoria e prática. Conforme anteriormente abordado, tradicionalmente, esses dois conhecimentos complementares têm sido tratados de forma quase que dissociada, muitas vezes suscitando o entendimento de que há uma hierarquia entre teoria e prática, sendo atribuído maior valor à teoria. Sustentamos nossa compreensão em Smagorinsky, Cook e Johnson (2003, p. 1-2), segundo os quais:

Many educators believe that teacher education programs are too theoretical, emphasizing ideals and abstractions at the expense of the mundane tools needed for effective practice (Ashwill *et al.*, 1999; Baldassarre, 1997; Gallagher, 1996; Grunau, Pedretti, Wolfe and Galbraith, 1998; Kallos,

1999; Voutira, 1996). This schism is revealed in the lament of a teacher who, when asked about the value of contemporary literary theory to her instruction, responded that theories are ““far removed from those of us who work the front lines!”” (Applebee, 1993, p. 122). [...] In this view, theory and practice are set up as different concerns, with university-based faculty, aloof within the ivory tower, espousing ideals and the principles that govern them, while school-based teachers engage in practice in the teeming world of the classroom. [...] This coupling typically involves a distinct hierarchy, with influence proceeding from theory to practice or serving as a guide to practice (Chambers, 1992). All of these postulations position theory and practice as separate domains, with theory the more ethereal and authoritative and practice the more protean and pragmatic.⁵

Na perspectiva sociocultural – de base dialética –, essa divisão, logicamente, também não se sustenta. Conscientes de que teoria e prática têm cada qual valor inequívoco e mutuamente complementar na profissionalização do professor, os estudiosos dessa área entendem que a noção de conceitos proposta por Vygotsky (1987) invalida essa compartimentalização, pois concebe o conhecimento como advindo da necessária integração entre o que o autor chama de:

5 | Muitos educadores acreditam que programas de formação de professores são muito teóricos, enfatizando ideais e abstrações às custas de instrumentos necessários para uma prática eficaz (Ashwill *et al.*, 1999; Baldassarre, 1997; Gallagher, 1996; Grunau, Pedretti, Wolfe and Galbraith, 1998; Kallos, 1999; Voutira, 1996). Essa crença é revelada no lamento do professor que, quando perguntado sobre o valor da teoria literária contemporânea para sua instrução, responde que teorias são “muito distantes daqueles que como nós trabalham na linha de frente!” (Applebee, 1993, p. 122). Nessa perspectiva, teoria e prática são concebidas de formas diferentes, com professores universitários distantes, dentro de suas torres de marfim, adotando ideais e princípios que os governam, enquanto professores de escola básica se engajam em práticas no mundo fervilhante da sala de aula. [...] Esse entendimento envolve uma hierarquia distinta, a teoria influenciando a prática ou guiando a prática (Chambers, 1992). Todas essas concepções colocam a teoria e a prática como domínios distintos, a teoria mais etérea e autoritária e a prática mais multiforme e pragmática. (Tradução nossa).



Isso porque, segundo o autor, conceitos científicos só são assimilados por meio dos conceitos cotidianos, que dão (ou não) significado a um novo conceito científico, por exemplo.

Sobre isso, Vygotsky (1987) sustenta que o ensino baseado somente em princípios e teorias não resulta no desenvolvimento de um conceito; ao contrário, o autor argumenta que o ensino de regras abstratas deve se dar conjuntamente com demonstração empírica, observação ou atividade em si. Conforme o autor:

Direct instruction in concepts is impossible. It is pedagogically fruitless. The teacher who attempts to use this approach achieves nothing but a mindless learning of words, an empty verbalism that simulates or imitates the presence of concepts in the child. Under these conditions, the child learns not the concept but the word, and this word is taken over by the child through memory rather than thought. Such knowledge turns out to be inadequate in any meaningful application. This mode of instruction is the basic defect of the purely scholastic verbal modes of teaching which have been universally condemned (p. 170).⁶

Somado a isso, o autor ainda alude ao fato de que conceitos científicos não aportados em conceitos cotidianos são, via de regra, tão abstratos que não são passíveis de serem colocados em prática ou relacionados a alguma situação real.

O ensino baseado em conceitos cotidianos, por outro lado, tende a circunscrever-se ao seu contexto de aprendizagem, sendo, assim, pouco suscetível à aplicação **justificada** em novas situações.

Nesse caso, tratando-se de situações de ensino e aprendizagem, tanto pode haver uma tentativa de aplicação de um conceito em um momento em que não há convergência entre o conceito e a situação de sala de aula, configurando o que Vygotsky chama de “comportamento aleatório”, quanto pode haver uma omissão do uso de um conceito em um momento em que seria adequado.

Parece complicado? Vamos lá então! Na tentativa de ajudá-los a entender o conceito de *conceito* – o que está sendo feito por meio de instrução formal – tentaremos subsidiar nossa explicação fazendo alusão ao seu conhecimento cotidiano. Vamos a um exemplo, portanto. Hipoteticamente, digamos que somos professores de Inglês ou de Espanhol da rede pública e estamos ensinando leitura e construção de sentidos, conforme os preceitos da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). Para tanto, encaminhamos nosso ensino por meio de leitura em voz alta e focalizamos aspectos como pronúncia, ritmo e tonicidade. Perceba que há, aí, uma incoerência entre o objetivo e o foco de estudo. Se buscamos trabalhar a leitura e a

6 Instrução direta de conceitos é impossível. É pedagogicamente ineficaz. O professor que tenta usar essa abordagem nada consegue além da aprendizagem de palavras sem significado, uma tentativa de verbalismo que simula ou imita a presença de conceitos na criança. Sob tais condições, a criança aprende não o conceito, mas a palavra, que é usada pela criança acionando a memória não o pensamento. Esse conhecimento torna-se inadequado em muitas aplicações significativas. Esse tipo de instrução é o principal problema do modo verbal escolástico de ensino, que tem sido universalmente condenado (p. 170. Tradução nossa).

construção de sentidos, não há razão para trabalhar com pronúncia, ritmo e tonicidade, não é mesmo? Afinal, de que valem essas práticas se o intuito é trabalhar a **compreensão** de língua escrita e não a **produção oral** da língua? Provavelmente, adotamos esse formato na condução da atividade porque já vimos a leitura ser trabalhada desse modo. Trata-se, portanto, de um conhecimento empírico guiando nossa aula.

No entanto, conforme já comentamos anteriormente, nosso conhecimento empírico é fragmentado, haja vista não acessar os objetivos que guiam a prática docente. A aula em que presenciamos o uso dessas estratégias na leitura, certamente, objetivava a produção oral e não a compreensão escrita. O texto, nesse caso, com certeza, configurava a deflagração de alguma atividade de oralidade.

Assim, o que nesse exemplo certamente justificaria sua ação pedagógica seria o desconhecimento do conceito de **leitura e construção de sentidos**, e a falta de percepção de que compreensão e produção são abordadas de forma distinta. O uso da mesma estratégia seria, portanto, inadequado, representando um *comportamento aleatório*, injustificado.

Nesse sentido, Vygotsky (1987) postula que a convergência entre conhecimento formal e conhecimento advindo da atividade propicia aos aprendizes reflexão que extrapola o nível da sua experiência, permitindo que eles façam generalizações, transitem por situações abstratas, assim como apliquem o conceito em uma situação nova de forma consciente e voluntária.

É a partir dessa compreensão mais aprofundada, alicerçada em conceitos (científicos e espontâneos) – em que pese a natureza dos participantes envolvidos, os objetivos que orientam a aula, os conhecimentos já estabelecidos, as crenças do professor – que co-

nhecimentos são internalizados e, conseqüentemente, gera a transformação do sujeito aprendiz e da atividade que ele aplica em sua sala de aula. Tal transformação da atividade resulta da capacidade do professor de adequar, adaptar e alterar atividades de sala de aula ao seu contexto de situação. Reiterando tal entendimento, Johnson (2009, p.02) postula que essa internalização:

Results in the transformation of both the self and the activity. Thus, cognitive development is not simply a matter of enculturation or even appropriation of existing sociocultural resources and practices, but the reconstruction and transformation of those resources and practices in ways that are responsive to both individual and local needs.⁷

Note, desse modo, que a formação de professores deve estar pautada em uma concepção dialética entre conceitos científicos e conceitos cotidianos, de modo que formadores, juntamente com seus aprendizes, co-constroam sentidos acerca das práticas pedagógicas que eles planejam, vislumbram, ministram efetivamente, enfim as práticas que os envolvem. Paralelamente a isso, ainda em um viés dialético, atenção deve ser dada ao papel fundamental que a intersubjetividade exerce na constituição da intrassubjetividade, haja vista ser nas interações entre pares (de menor e maior experiência, por exemplo) que a atividade docente, ao ganhar contornos de relevância, é ressignificada.

7 Resulta na transformação de ambos, o eu e a atividade. Portanto, o desenvolvimento cognitivo não é simplesmente uma questão de aculturação ou mesmo apropriação de recursos ou práticas socioculturalmente existentes, mas a reconstrução e transformação de recursos e práticas de forma responsiva para ambas as necessidades, locais e individuais (p. 02. Tradução nossa).

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 1, discutimos a formação docente a partir de alguns eixos que impactam sobremaneira o desenvolvimento do professor, abordando, de forma mais aproximada, itens como a aprendizagem a partir da observação, a influência de crenças e a importância da reflexão nesse processo de desenvolvimento, e ainda a aprendizagem socioculturalmente situada.

As discussões empreendidas fornecem subsídio suficiente para a percepção de que existem dois tipos de conhecimento que uma profissão pode fornecer a seus membros: conhecimento teórico e conhecimento prático. O primeiro inclui um elemento teórico que tem como objetivo apresentar as ciências e as teorias da área aos seus membros; o segundo possibilita a educação de forma prática.

No caso do professor de línguas, o conhecimento prático resulta da experiência dos professores como aprendizes da língua e/ou dos resultados de suas próprias práticas como professores, tanto quanto das crenças que trazem consigo acerca do que é ser professor, por exemplo. Essa experiência prévia é reconhecida como ferramenta poderosa que exerce forte impacto – ainda que de forma implícita – nos professores (Johnson, 1999; Freeman; Johnson, 1998; Golombek, 1998; Flowerdew, 1998; Vanpatten, 1997).

Apesar das possíveis fraquezas na formação docente, quando alguém se torna professor, já passou por milhares de horas de aprendizagem, conforme aponta Bailey *et al.* (1996). Esse ‘aprendizado por observação’ (Lortie, 1975) faz com que o aprendiz internalize modelos e comportamentos de ensino que são ativados ao entrar na sala de aula, que pode configurar uma das razões pelas quais, após tanto esforço vislumbrando mudança no ensino, poucas transformações efetivamente aconteçam na sala de aula.

Nesse sentido, a postura reflexiva tem sido apontada (Bailey *et al.*, 1996; Antonek *et al.*, 1997; Freeman; Johnson, 1998) como forma de conectar experiência e teoria, na medida em que oferece potencial para que os professores explicitem para si mesmos quais os seus valores e crenças, facultando a necessária conscientização de que precisam para que deem sentido à sua prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os professores podem ainda modelar seu comportamento de acordo com o de outros, mas, nesse caso, de forma consciente e deliberada, não configurando, portanto, o que Richards (1990) chama de ensino conduzido por impulso ou intuição.

Por fim, apresentamos a formação docente à luz da teoria sociocultural, a qual concebe a aprendizagem e o desenvolvimento humanos – e, portanto, a constituição da intrassubjetividade – como decorrentes das relações sociais intersubjetivas que se estabelecem, entre professor e aprendiz, por exemplo, por ocasião do processo de aprender a ensinar.

Conforme esse ideário, a formação docente se ancora não somente na intersubjetividade, mas também na integração entre conceitos científicos e cotidianos, no contexto da aprendizagem, e ainda nos conhecimentos prévios e crenças do professor.

Concluimos na esperança de que tenhamos sensibilizado você, professor, à importância de uma formação docente séria e comprometida, pautada em teorias, leituras, discussões, experiências e vivências significativas e situadas.

PARTE 2

A PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUAS

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 1 objetiva levar você, professor, a:

- aprofundar sua compreensão sobre pesquisa na sala de aula, especificamente a pesquisa-ação, comumente usada para entender o que acontece na sala de aula;
- identificar-se com a pesquisa proposta para dar continuidade à sua formação;
- expandir conhecimentos a respeito dos fazeres do pesquisador;
- compreender que a pesquisa é uma forma de estar em constante aprendizagem sobre a prática, aprimorando seu desenvolvimento pessoal e profissional; e
- reconhecer a importância política e social de produzir conhecimentos advindos da prática e de socializá-los, contribuindo para o desenvolvimento do princípio e ética da colaboração no contexto onde você vive e trabalha.

¹ | A Parte 2 do Capítulo 1 é um remix da obra Silva (2011) para o Curso de Licenciatura em Letras-Espanhol na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Em ensaio publicado na revista *Linguagem & Ensino*, João Antonio Telles (2005), o linguista aplicado e educador brasileiro que busca compreender, entre outros assuntos, o conhecimento pessoal prático do professor, discute questões polêmicas a respeito da relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas estrangeiras nas escolas de educação básica.

Em seu texto, Telles (2005) afirma que as universidades batem às portas das escolas de Educação Básica em dois momentos: para solicitar espaço para o estágio de docência dos graduandos dos cursos de licenciatura ou para coletar dados para suas pesquisas.

Nesses dois momentos, os professores supervisores, com seus aprendizes, e os pesquisadores, com seus orientandos, entram nas salas de aula, cada um com sua parafernália, e saem sem que o professor da escola, em contrapartida, possa manter um diálogo colaborativo com esses profissionais e adquirir conhecimentos para se desenvolver pessoal e profissionalmente.

Houve uma época na educação profissional, em que era consenso que a produção de conhecimento era exclusiva das universidades. Naquela época, o papel das escolas era receber e usar o conhecimento produzido nas universidades, uma relação de dependência e de poder entre aquele que recebe o conhecimento e aquele que produz o conhecimento. No entanto, essa relação de dependência e poder vem mudando.

Já nos idos de 1970, o educador brasileiro Paulo Freire (1970) advogou por uma educação problematizadora que liberta e emancipa. Estendendo essa ideia para a pesquisa educacional, Telles (2005) propõe o Paradigma Emancipador de Pesquisa. Nesse modelo, o au-

tor argumenta que relações de dependência entre o professor e o pesquisador devem ser evitadas. Ademais, enfatiza que “Essas relações devem funcionar no sentido de produzir contextos nos quais o professor possa adquirir instrumentos [para] desenvolver práticas de reflexão e [...] de ações voltadas para a melhoria de seu trabalho pedagógico em sala de aula” (Telles, 2005, p. 97).

O autor acrescenta, ainda, que o paradigma emancipador de pesquisa promove uma relação de parceria, colocando o professor como **agente** da investigação, conhecedor de sua prática e “dotado de potencial e capacidade de reflexão” (Telles, 2005, p. 97), oposto ao conceito de *tabula rasa* adotado pelo paradigma positivista. Em outras palavras, o paradigma emancipador reconhece que o professor possui e usa conhecimentos de sua prática, porém não está acostumado a explicitá-los ou a falar sobre eles (Almeida Filho, 1999). Para Telles (2005), dizer que o professor é o agente da investigação significa assumir que ele é “Conhecedor dos objetivos e do método da pesquisa, ajuda o pesquisador a tomar decisões e, ao mesmo tempo, interpreta e auxilia o pesquisador a interpretar os dados da pesquisa” (p. 97).

Nessa relação de parceria, o papel do pesquisador é o de mentor, que orienta o processo de reflexão e discussão, juntamente com o professor participante-agente, na construção de um conhecimento teórico-prático sobre sua prática pedagógica.

Professor e pesquisador trabalham em colaboração, engajados na produção de sentidos sobre a prática pedagógica. O professor reflete sobre a sua prática e dá sentido às suas ações na sala de aula. O pesquisador, por sua vez, dá sentido aos sentidos produzidos pelo professor, construindo quadros de referência (significado/sentido) e compondo o conjunto de conhecimentos produzidos na pesquisa. Assim, os resultados obtidos são relevantes e significativos para o professor e contribuem para o desenvolvimento da atividade profissional de ambos.

Concordamos com Telles (2005), no sentido de que o paradigma emancipador de pesquisa promove relações colaborativas entre professor e pesquisador, atenuando relações de poder. No entanto, vislumbramos que essas relações podem ser aprimoradas: o professor pode e deve ser também o pesquisador de sua prática.

As questões trazidas e discutidas até aqui contribuem para reforçar a nossa ideia, e a de tantos outros pesquisadores e educadores, de formar o professor como pesquisador da prática pedagógica (da sua ou da de outrem) seja durante sua formação inicial seja em momentos de formação continuada.



Fique por dentro

Para saber mais sobre a relação entre a pesquisa acadêmica e a prática do professor de línguas, leia o artigo “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas.

https://www.academia.edu/11173188/_%C3%88_pesquisa_%C3%A9_Ah_n%C3%A3o_quero_n%C3%A3o_bem_Sobre_pesquisa_acad%C3%AAmica_e_sua_rela%C3%A7%C3%A3o_com_a_pr%C3%A1tica_do_professor_de_l%C3%ADnguas

Vislumbramos, em nossa proposta de formação, que o futuro professor de línguas aprenda a pesquisar sobre a prática pedagógica no próprio contexto escolar, o que, por sua vez, transforma a escola (e seus atores) em parceria com instituições de ensino superior (e seus atores) em *locus* de aprendizagem.

Então, vamos conhecer as possibilidades de **método e metodologia de pesquisa** que as ciências humanas e sociais nos oferecem para a formação do professor-pesquisador da sua prática pedagógica.

Método de pesquisa é o conjunto de procedimentos de coleta e análise de dados tomados pelo professor para realizar a sua investigação. Metodologia de pesquisa diz respeito às visões de mundo, às concepções teóricas e à concepção de verdade que fundamentam o método ou o conjunto de procedimentos (Telles, 2005, p. 2010).

Mas antes, pense um pouco nas seguintes questões:

01

Você sabe quais modalidades de pesquisa sobre a prática pedagógica os professores podem fazer uso para melhor compreenderem, desenvolverem e qualificarem seu fazer pedagógico?

**02**

Quais instrumentos de coleta de dados eles podem usar?

**03**

Como eles devem fazer para analisar e interpretar os dados coletados?

**04**

Como os professores podem realizar suas próprias investigações sobre suas salas de aula e suas práticas pedagógicas?



Se você não conseguiu responder a essas questões, não se preocupe. Este capítulo tenta dar conta dessas e de outras questões relacionadas a elas.

1.2 A PESQUISA CENTRADA NA SALA DE AULA

Em artigo sobre a pesquisa centrada na sala de aula, Allwright (1983) define este tipo de pesquisa como aquela que tenta investigar o que acontece dentro da sala de aula quando professor e alunos estão juntos. Mais precisamente, a pesquisa sobre a sala de aula é a pesquisa que trata a sala de aula não apenas como cenário da investigação, mas como objeto de investigação.

Em outras palavras, os processos que ocorrem na sala de aula tornam-se o foco central de estudo, e as pessoas que pesquisam sobre a sala de aula querem entender por que as coisas acontecem da forma que acontecem naquele contexto. Você sabe como esse tipo de pesquisa é conduzido?

A pesquisa sobre a sala de aula pode ser feita por meio de observação, por introspecção ou pela combinação das duas. Vamos começar pela observação.

A **observação** necessariamente envolve registros da sala de aula observada. Um gravador de áudio ou vídeo pode ser suficiente para tal fim. Mas um observador treinado também deverá fazer anotações, classificar os eventos e manter um registro escrito do que acontece na sala de aula.

Gravações em áudio ou vídeo exigem transcrições, que, enquanto não forem feitas, serão de pouco uso para a pesquisa. Embora uma transcrição seja um registro mais completo do que notas de campo, ela precisa ser **analisada** para trazer alguma contribuição para o que está sendo investigado.

Alguns pesquisadores reduzem a análise de seus dados a quantidades, os quais recebem tratamento estatístico posterior, reportando seus resultados em termos de associações positivas ou negativas entre os diferentes comportamentos de sala de aula, por exemplo.

Outros pesquisadores preferem uma análise mais qualitativa e interpretam seus dados sem depender de tratamento estatístico. Outros ainda fazem uma combinação das duas formas de análise de dados: a quantitativa e a qualitativa.

A maioria dos pesquisadores estuda a sala de aula toda, mas há os que preferem estudar apenas um ou dois casos de uma única sala ou, ainda, aqueles que fazem uma combinação dos dois tipos de estudo.

A **introspecção**, por sua vez, usa técnicas nas quais as pessoas refletem sobre as suas experiências por meio de entrevistas, preenchimento de questionários ou, ainda, combinando as duas possibilidades por meio da técnica de entrevista estruturada (ou **semiestruturada**), na qual o entrevistador possui uma série de perguntas e registra (no papel ou gravador) as respostas dos entrevistados.

é aquela na qual o pesquisador possui apenas um guia de itens para orientá-lo em seu trabalho

Uma técnica mais recente de introspecção é o **diário**, no qual o pesquisado (o professor) registra os eventos da sala de aula, que são usados como dados para a investigação. Na verdade, o diário nada mais é do que as anotações pessoais do pesquisado depois de cada aula, em nosso caso o professor. Com o avanço das tecnologias digitais, o professor pode abrir um documento em seu celular e registrar os eventos da aula em arquivos de áudio, de vídeo ou por fotos.

Além da observação e da introspecção, é importante **triangular dados**.

Na prática, triangular significa juntar os dados provenientes da observação do pesquisador (ou pesquisadores), os dados provenientes da introspecção do participante (ou participantes), analisá-los e interpretá-los para tentar chegar a uma compreensão mais clara do que está sendo estudado.

refere-se a diferentes fontes de dados que, no seu conjunto, tendem a levar a uma compreensão menos subjetiva do que acontece na sala de aula

A esta altura de sua leitura, você pode estar se perguntando se todas as pesquisas na sala de aula devem ser conduzidas assim, certo? E nós respondemos que não necessariamente. Tudo vai depender do que queremos estudar, ou seja, de nosso foco de investigação.

São várias as **modalidades de pesquisa** que nos ajudam a entender a prática pedagógica de um professor, a sala de aula, a escola e aprender sobre elas para melhor intervir em cada situação de estudo. Vamos descrever apenas a pesquisa-ação, tendo em vista que é sobre ela que se embasa a formação aqui proposta.

1.3 A PESQUISA-AÇÃO

A pesquisa-ação pode ser usada pelo professor (ou pesquisador) quando ele trabalha junto a um grupo que quer tentar entender, de forma sistemática e planejada, a prática do cotidiano desse mesmo grupo.

O professor pode tentar entender, por exemplo, uma determinada intervenção pedagógica ou buscar possíveis soluções para um determinado problema desse grupo.

Dessa forma, a pesquisa-ação abre espaço para a autoformação e libertação do professor de amarras impostas por manuais escritos por outros, já que desenvolve questões de pesquisa que lhe interessam.

De forma geral, os participantes nesse tipo de pesquisa atuam ativamente e determinam as ações e direções da investigação. Para isso, reúnem-se periodicamente e podem vir a remanejar os objetivos da pesquisa, caso seja necessário.

Para coletar seus dados, o professor pode fazer uso de diários para registrar reflexões, de entrevistas gravadas em áudio ou vídeo para elucidar e discutir questões difusas na investigação, e de questionários para verificar questões comuns ou específicas aos participantes.

Cabe ressaltar que, na pesquisa-ação, as atividades de reflexão individual ou coletiva podem fazer parte do processo de coleta de dados para o entendimento do fenômeno ou problema de pesquisa a ser estudado.

A análise dos dados desse tipo de pesquisa é de natureza interpretativa. O professor produz significados a partir das transcrições das gravações feitas, dos diários e dos questionários. Feitas as transcrições, o professor faz uma leitura geral dos dados. Em seguida, segmenta o texto por temas, lê linha por linha, anotando suas percepções, questionando e buscando conexões com as outras partes e os temas. Idealmente, os dados devem ser transcritos e analisados coletivamente pelos participantes do grupo, e os resultados validados por meio da reflexão sobre a plausibilidade da interpretação do outro.

Colocando de outra forma, a pesquisa-ação, quando usada em cursos de formação, pode ser entendida como uma técnica de automonitoração do que está acontecendo na sala de aula do professor; um

processo por meio do qual o professor se torna consciente de sua situação e de seu próprio papel como agente nela (Elliot, 1976). Mas como desenvolver uma pesquisa-ação?

A **pesquisa-ação** é desenvolvida com o uso de instrumentos de pesquisa típicos da **antropologia social**, ou seja, notas de campo feitas pelo próprio professor ou um colega observador do que ocorre na sala de aula; diários escritos por estudantes e professor sobre as aulas ou as atividades de aprendizagem desenvolvidas na sala de aula; gravação em áudio e vídeo das aulas; entrevistas com outros professores e alunos da turma; atas de reuniões e de conselhos de classe, entre outros instrumentos.

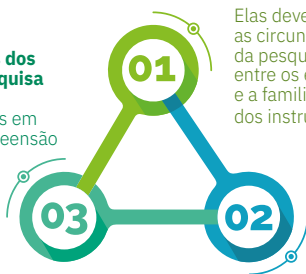
No entanto, é importante que o professor tenha alguns cuidados ao desenvolver uma pesquisa-ação na ou sobre sua sala de aula. Entre esses cuidados, citamos:

As diferentes perspectivas dos agentes envolvidos na pesquisa

Elas devem ser interpretadas em conjunto para gerar a compreensão da questão de pesquisa e consequente teorização.

As escolhas dos instrumentos de pesquisa

Elas devem levar em conta as circunstâncias no momento da pesquisa, possíveis negociações entre os envolvidos na pesquisa e a familiarização no uso dos instrumentos;



A triangulação das diferentes perspectivas dos agentes envolvidos na pesquisa

O professor, o aluno, os documentos institucionais e oficiais que regem a educação brasileira etc.

Para operacionalizar a automonitoração da prática docente que a pesquisa-ação instiga, Moita Lopes (1996) propõe algumas orientações ao professor que se engaja nesse processo.

1º fase Passos que antecedem à pesquisa-ação propriamente dita	2º fase Passos durante a pesquisa-ação	3º fase Passos após a pesquisa-ação
Familiarização com os princípios e instrumentos da pesquisa-ação.	Geração dos dados a serem analisados.	Elaboração do relatório da pesquisa.
Identificação do problema de pesquisa a ser investigado e negociação com os agentes envolvidos no processo.	Análise e interpretação dos dados gerados, ou seja, as evidências para teorizar sobre o problema de pesquisa investigado.	Apresentação do relatório como forma de socialização dos conhecimentos produzidos e/ou a teorização.
Seleção dos instrumentos de pesquisa a serem usados para a geração de dados e negociação com os agentes envolvidos no processo.		Negociação de outros problemas de pesquisa, nesse caso, devido à familiaridade do professor com processo, ele deve recomençar no item “Negociação de questão a ser investigada”.
Monitoramento do processo de ensino-aprendizagem através das diferentes ferramentas de geração de dados selecionadas.		Publicação do relatório como produto educacional, visando ampliar a socialização dos conhecimentos produzidos pelo grupo de professores-alunos.

Devido ao propósito deste material, não discutimos questões teóricas e epistemológicas, como paradigmas de pesquisa, validação de dados e reflexão acerca do que vem a ser verdade. Mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação, quando realizada por professores sobre a prática docente, visa à reflexão e ao entendimento de relações em um mundo dinâmico e em constante processo de construção. Vamos entender um pouco mais sobre essas relações?

1.4 PESQUISA, CONHECIMENTO E PODER

Sobre as questões que envolvem a relação conhecimento e poder, Erickson (1993), em palestra na Faculdade de Educação da USP, declarou que os pesquisadores da área de educação não devem ser ingênuos no sentido de acreditar que seu trabalho é isento de valor. Perguntas como: quem produz conhecimento? com que interesse? para que finalidade? devem e precisam ser feitas, disse o autor.

Erickson (1993) enfatiza que os pesquisadores na área da educação não retratam ou reproduzem a realidade, mas interpretam-na; essa interpretação é, portanto, marcada pelos traços identitários do pesquisador (mesmo que esse pesquisador seja o próprio professor), conseqüentemente, a realidade não é desprovida de valor.

As questões de poder também têm emergido nas relações entre o pesquisador e o pesquisado, e a tendência é de estreitamento de laços. Nesse sentido, Erickson (1993) propõe uma postura cooperativa, de diálogo aberto, de modo que o objetivo da pesquisa não se limite a mostrar o que e como algo está ocorrendo, mas também como seria possível a mudança no contexto observado, tornando-o melhor.

Se quisermos mudar a escola, afirma o autor, tornando-a melhor, no sentido emancipatório (como em Freire, 1970), temos que mudar as relações de poder, caminhando no sentido de estabelecer parcerias entre o pesquisador e os pesquisados (agentes nas escolas).



Fique por dentro

Conheça mais sobre esse assunto lendo o artigo "*Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social*", de Zeichner e Diniz-Pereira.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?format=pdf&lang=pt>

Outra percepção é com relação aos pesquisados. Os resultados das pesquisas sobre a sala de aula devem ser úteis aos indivíduos relacionados à pesquisa. Para isso, Erickson (1993 apud André, 1995, p. 118) propõe diminuir a distância entre o pesquisador e o pesquisado, tornando o trabalho de pesquisa mais público e mais explícito à crítica, aberto ao escrutínio. Para isso, o autor destaca quatro abordagens ou tendências no trabalho do pesquisador:



01

Tornar as evidências o mais explícito possível ou pontos de apoio das interpretações. Isto é, mostrar os pressupostos nos quais a interpretação dos dados da pesquisa se embasa.

Recorrer à microanálise, usando vídeos. Isto é, o texto-base da pesquisa é a transcrição de uma situação – o como está acontecendo, o documento vivo de uma situação.

02



03

Estimular o pesquisador prático, ou seja, envolver cada vez mais o professor na pesquisa. Isto é, como colaborador ou como pesquisador da sua prática com o auxílio do pesquisador/supervisor ou orientador.

Utilizar arquivos interativos na troca de informações, ou seja, criar registros interativos divulgados por redes de computadores, por exemplo, divulgação de relatos de experiência, materiais didáticos, registros de casos, descrições de inovações, trabalhos de alunos, entre outros.

04



Como sugerido por Erickson (1993), as novas tendências da pesquisa em educação vêm, desde a última década do século XX, numa preocupação crescente no que tange à ética e à valoração em relação ao pesquisado e àqueles que usam o conhecimento advindo de pesquisas; à necessidade de justificar clara e objetivamente as ações

e as interpretações do investigador; e às formas de colaboração e parceria entre o pesquisador e o pesquisado, abrindo as estruturas e relações de poder ao escrutínio público (André, 1995).

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 1, abordamos assuntos com o propósito de levar você a ampliar a sua compreensão sobre a pesquisa na sala de aula, mais especificamente sobre a pesquisa-ação; a identificar-se com esse tipo de pesquisa para dar continuidade à sua educação profissional; e a aprofundar conhecimentos a respeito dos fazeres do professor-pesquisador.

Além disso, você teve a oportunidade de compreender que a pesquisa é uma forma de estar em constante aprendizagem sobre a prática, contribuindo, assim, para o seu desenvolvimento pessoal e profissional; e a reconhecer a importância política e social de produzir conhecimentos advindos da prática (e de socializá-los também), auxiliando para o desenvolvimento do princípio e ética da colaboração no contexto onde você vive e trabalha.

O PROFESSOR PESQUISADOR E O PROJETO DE PESQUISA

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 1 objetiva levar você, professor, a assumir o papel do pesquisador que busca compreender o contexto no qual atua, visando transformá-lo em algum aspecto relacionado ao ensino-aprendizagem da língua que você ensina. Para isso você vai:

- fazer um diagnóstico das necessidades e potencialidades desse contexto em relação à língua que você ensina;
- planejar uma intervenção; e
- avaliar a intervenção feita.

1 | A Parte 3 do Capítulo 1 é um remix da obra de Silva (2011) para o Curso de Licenciatura em Letras-Inglês na modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Antes de iniciar suas atividades práticas de pesquisador, reflita sobre algumas questões a seguir. Vamos começar?



Você conseguiu responder a todas as questões colocadas nesta pequena reflexão? Certamente não! Mas você levantou algumas hipóteses que necessitam de outros meios para serem respondidas com propriedade, certo? Pois é assim que começa o trabalho de um pesquisador: refletindo sobre questões ainda sem resposta ou com respostas hipotéticas ou intuitivas, e sobre os meios mais adequados para estudá-las.

Responder a essas (e outras) questões é fundamental para que você possa diagnosticar as necessidades e as potencialidades da escola campo de pesquisa em relação à língua que você ensina para, mais tarde, planejar o seu projeto de intervenção. E então, professor, pronto para iniciar o seu percurso de professor pesquisador?

1.2 A ATIVIDADE DE PESQUISA

Para darmos início à primeira atividade prática de pesquisa, solicitamos que você, caso trabalhe em mais de uma escola, escolha uma para desenvolver suas atividades de pesquisador. Todo o conhecimento que você vai construir sobre a escola, seus atores e a comunidade na qual estão inseridos guiarão o seu projeto de intervenção de ensino neste curso de formação continuada.

O diagnóstico que você vai fazer está relacionado ao ensino e aprendizagem de língua em um contexto específico: uma escola pública de Educação Básica, que será o seu contexto de pesquisa. Essa escola está localizada em uma determinada comunidade com potencialidades e necessidades específicas, tem uma estrutura física e é composta por diferentes profissionais, que fazem essa escola funcionar para atingir o seu propósito social.

Cada um desses atores tem uma história de vida diferente e todos contribuem com ações específicas para que a escola funcione, os professores ensinem e os alunos aprendam. O seu objetivo será entender como essa microssociedade funciona.

Como mencionado anteriormente, o seu trabalho deve caminhar no sentido de diagnosticar as necessidades e as potencialidades do contexto onde a escola campo de pesquisa está inserida, da própria

escola e dos alunos dessa escola em relação à língua que você ensina, e buscar alternativas para suprir essas necessidades ou criar condições para que as potencialidades sejam desenvolvidas.

Para tanto, você deve construir mecanismos de coleta de dados. No capítulo anterior, apresentamos alguns: você pode coletar dados por meio de observação, introspecção ou usar ambos os mecanismos.

Você vai conduzir uma pesquisa do tipo pesquisa-ação. No entanto, se você não lembra dos princípios que orientam esse tipo de pesquisa, retorne ao capítulo anterior e reveja esse assunto.

1.2.1 O perfil da comunidade e da escola

No campo de pesquisa, ou seja, na escola que você escolheu para fazer seu estudo investigativo, você deve coletar dados no sentido de poder construir o perfil da comunidade onde a escola está inserida e da própria escola. Para isso, você pode entrevistar pessoas na escola e fora dela, como, por exemplo, o diretor, o pedagogo, o coordenador e os moradores ao redor, e anotar ou gravar o que essas pessoas falam sobre a escola e o seu entorno.

Você também pode observar as dependências da escola e registrar o que vê por meio de notas de campo, fotografias ou ambos. Trazemos aqui alguns itens que podem fazer parte da descrição do perfil da comunidade e da escola.



Você percebeu como essas ações podem ser conduzidas no seu estudo investigativo? A seguir, veja como funciona a construção do perfil dos professores e alunos.

1.2.2 O perfil do professor e do aluno

Você também precisa coletar dados para construir o perfil do(s) professor(es) de línguas e dos alunos. Para tanto, você pode pedir permissão ao diretor da escola para ir à secretaria da escola e entrevistar a secretária. Provavelmente ela terá dados socioeconômicos importantes, que poderão contribuir para desenhar o perfil do(s) professor(es) de língua(s) e dos alunos da escola campo de pesquisa, não é mesmo?

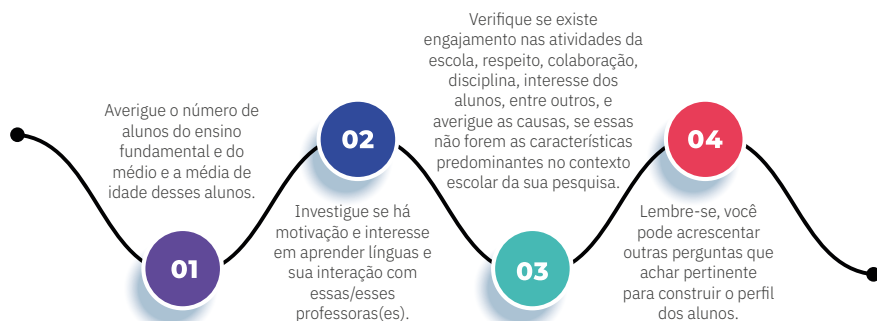
Outra possibilidade de coleta de dados é a elaboração de questionários. Você pode construir questionários curtos e objetivos e enviá-los aos professores por email, se for possível.

Lembre-se de que geralmente os professores trabalham em várias escolas e com muitas turmas, portanto, estão sempre muito ocupados. Assim, questionários longos não são aconselháveis.

Em relação aos alunos, você pode observá-los em momentos diferentes dentro da escola, por exemplo, durante a chegada à escola, durante o recreio ou quando retornam às suas casas. Você pode conversar com eles nesses momentos, gravar as conversas e fotografar.

Mas lembre-se de explicar o seu objetivo e de pedir licença para fazê-lo. Você pode conversar sobre assuntos variados. Esses assuntos podem ajudar a preparar aulas voltadas para os interesses e as necessidades dos alunos, para a intervenção que você vai fazer em breve.

Trazemos agora alguns itens que podem fazer parte da coleta de dados para a construção e descrição do **perfil dos alunos**:



Quanto ao **perfil do professor**, também trazemos alguns itens que podem ajudá-lo na tarefa de coleta de dados para a construção e a descrição do perfil do professor de línguas, você, em nosso caso:



Lembre-se, você pode acrescentar outras informações que achar relevante para construir o perfil do item professor de línguas.

Como qualquer pesquisador, você precisa ter um ouvido atento e um olhar bem aguçado sobre tudo o que ouve e vê na escola campo de estudo. Ser um bom observador é uma qualidade indispensável tanto ao pesquisador quanto ao professor. Então, nessa primeira etapa do processo de investigação, observe atentamente seu entorno profissional.

Não esqueça de que o objetivo nesse momento é entender como o contexto escolar está constituído e o papel de cada ator dentro desse contexto, visando à construção de um relato a ser agregado ao portfólio final deste curso.

1.2.3 Os documentos oficiais da escola

Além das pessoas, alguns documentos oficiais ajudam a gerenciar o que acontece na escola. Um desses documentos é o Projeto Político Pedagógico (doravante PPP). Você vai precisar retomar a leitura e estudar o PPP da escola campo de pesquisa, especialmente e muito atentamente a parte que aborda o ensino de línguas.

Você deve estar se perguntando “por que estudar o PPP da escola?” A razão de incluir o PPP da escola deve-se ao fato de que é nesse documento que estão os pressupostos que norteiam o processo de ensino e de aprendizagem da escola onde você fará a pesquisa.

Para tanto, você precisa conhecer a **filosofia da escola** e saber que teorias norteiam o processo de ensino e aprendizagem da escola que você escolheu para fazer a sua pesquisa. É no PPP que encontramos esses nortes.

Farão parte também do estudo dos documentos oficiais da escola o **plano de curso** para o ensino de línguas e os **planos de aula**, se houver, naturalmente. Geralmente o professor usa o livro didático. Os livros, quase sempre, funcionam como o plano de curso e de aula do professor. Sendo assim, estude o livro adotado para suas aulas. Nesse processo, investigue a proposta de ensino de línguas do autor do livro, no geral, a abordagem de ensino proposta é colocada na apresentação do material didático.

Investigue, também, o **conceito de língua e de aprendizagem** de língua adotado no livro. Para isso, analise as atividades propostas ao longo do material. Elas lhe darão pistas para você afirmar se o conceito de língua adotado pelo autor é um conjunto de regras descon-

textualizadas, fixas e estáveis, ou um conjunto organizado de regras socialmente situadas, portanto, dinâmicas, para serem usadas em diferentes práticas sociais.

Veja como a autoria do livro organiza as unidades e as atividades dentro de cada unidade, se parte de um tema de conhecimento prévio do aluno ou se isso não é levado em consideração. Verifique se a autoria propõe o ensino das quatro habilidades de forma separada ou interconectada.

Confira também se a autoria do livro didático propõe o ensino de **gramática e de vocabulário** e como ele faz isso. Se propõe o ensino de gramática de forma dedutiva (ou seja, as regras são fornecidas e os alunos as praticam por meio de exercícios estruturais) ou indutiva (o aluno é levado a inferir as regras por meio de atividades instigantes ou exemplos para serem comparados). Se o vocabulário é construído partindo do conhecimento prévio do aluno ou se é dado, considerando-o uma *tabula rasa*.

Caso você, professor de línguas, não adote um livro didático, use essas mesmas orientações para saber o conceito de língua e de ensino e aprendizagem nos materiais/atividades que você leva para a sala de aula para ensinar.

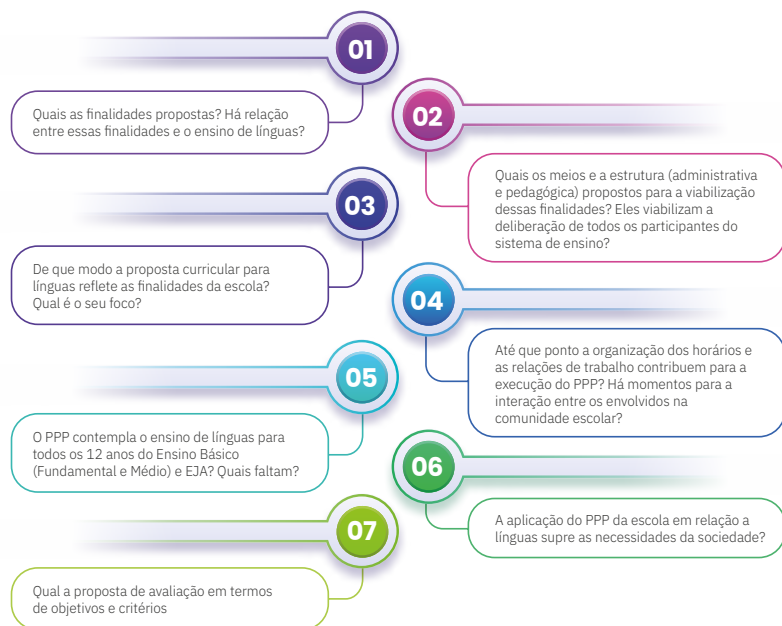
Para estudar os documentos oficiais da escola, inclusive o PPP, traremos algumas orientações. Vamos ver quais são?

1.2.3.1 Estudo do PPP da escola - campo de pesquisa

Na escola, analise o PPP com base nas questões adaptadas de Ortenzi *et al.* (2008), apresentadas a seguir.

Veiga (1995, apud Ortenzi et al., 2008) cita sete elementos para a construção de um Projeto Político-Pedagógico: **finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo da escola, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.**

Você consegue identificar esses elementos no documento analisado?



E agora, você já consegue responder às questões colocadas na introdução deste capítulo? Reveja-as e depois continue a leitura.



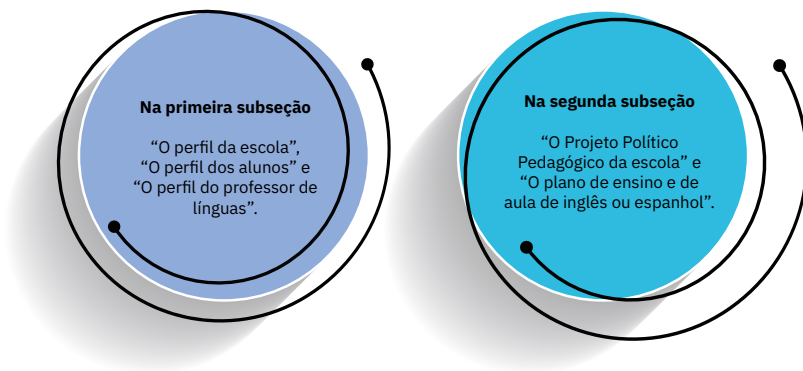
Algumas perguntas você conseguiu responder, não é mesmo? Porém, outras, provavelmente, ficaram sem resposta. Você sabe por quê? Se você pensou que a fonte de coleta de dados (o PPP) não é suficiente para fornecer as respostas das perguntas que ficaram em aberto, você está no caminho certo. Então, pense: como conseguir as respostas ou validar as respostas dadas pelo PPP da escola? Ir direto à fonte? Isso mesmo!

Você deve ir direto ao aluno e/ou à sua família ou à comunidade dentro e fora da escola para aprofundar e/ou validar as informações que você tem até agora. Entreviste, faça muitas perguntas e registre tudo! Escreva, grave, fotografe, filme! Mas não se esqueça de pedir autorização por escrito para fazê-lo. Não é ético coletar dados sem permissão.

Feito o estudo e a análise do PPP da escola campo de estágio, do plano de ensino e dos planos de aulas (que, idealmente, deve ser um recorte) e a coleta de dados para a construção do perfil da escola, dos alunos e do professor de língua estrangeira, **elabore um texto reflexivo-crítico** sobre esse processo todo.

1.2.3.2 Atividade Inicial de Pesquisa

O texto reflexivo-crítico, no gênero textual **relato**, deverá abordar o tema central **“Meu contexto de ensino”**, desenvolvido e estruturado em duas grandes seções: (1) A escola e seus documentos oficiais e (2) A escola e seus atores, que poderão conter subseções:



Nesse **relato**, estabeleça relações entre os documentos oficiais e o ensino e aprendizagem do idioma que você ensina nessa escola. Identifique e discuta as necessidades e as potencialidades dos alunos em relação à aprendizagem de línguas nesse contexto. Consulte a [Base Nacional Comum Curricular](#) (Brasil, 2018) para esse fim. Enfim, faça um diagnóstico, o mais completo possível, para subsidiar a sua futura intervenção nesse mesmo contexto. Esses materiais são excelentes fontes de consulta quando se trata de justificar teoricamente a relação teoria e prática, no que tange ao ensino e aprendizagem de línguas.

Não se esqueça de descrever o perfil da escola, dos alunos e do professor de língua estrangeira e de analisar criticamente cada um desses perfis, embasando teoricamente as colocações feitas.

1.2.3.3 Passos para a elaboração do projeto de pesquisa

A elaboração do projeto de pesquisa possui seis passos, que você conhecerá logo a seguir.

1. Identifique as necessidades e as potencialidades da escola

Você deverá identificar as necessidades e as potencialidades da escola que estejam relacionadas a línguas e/ou que afetem o ensino de línguas nessa escola.

O estudo do PPP e a observação do que acontece na escola poderão dar algumas pistas.

Além disso, as entrevistas com as pessoas que trabalham na escola também podem indicar algo que interfira no ensino de idiomas nessa escola. Por isso, fique bem atento!

2. Proponha uma hipótese para as necessidades ou potencialidades identificadas na escola

As perguntas feitas no início deste capítulo podem ser usadas para levantar uma hipótese. Mas você pode fazer outras. Selecione uma ou duas perguntas complementares. Procure responder a essa(s) pergunta(s). A resposta a essa(s) pergunta(s) será a sua hipótese.

3. Desenvolva a sua hipótese

Uma vez identificadas as necessidades e potencialidades da escola e proposta uma hipótese, procure verificar se a hipótese efetivamente procede ou não.

Não responda à pergunta intuitivamente apenas. A intuição pode falhar e não é considerada conhecimento científico por falta de comprovação.



Procure ajuda: converse com colegas professores e, principalmente, busque fontes de referência confiáveis. Veja o que os pesquisadores têm a dizer a respeito do assunto. Peça indicações bibliográficas e leia sobre o assunto.

Muito cuidado nesta fase da pesquisa. Ela talvez seja a mais árdua e a mais difícil – porque requer tempo e esforço e envolve, às vezes, a leitura de textos longos e difíceis. Mas será ela que vai definir o valor do seu trabalho.

4. Sustente a sua hipótese

Nem todos pensam como você. Outros pesquisadores podem achar que a sua hipótese não é verdadeira, que o que você identificou como necessidades ou potencialidades têm outras causas. E, principalmente, esses outros pesquisadores podem estar na outra ponta do seu texto, na posição de quem o lê e o avalia.

Um passo importante, portanto, é prever essas possíveis posições contrárias. Procure antecipar quais seriam os possíveis contra-argumentos e contra-exemplos para a hipótese que você defende. Veja se você consegue rebatê-los.

Lembre-se de que cabe a você não apenas expor uma hipótese, mas prová-la, ou seja, demonstrar que ela é verdadeira para o seu leitor.

5. Proponha uma alternativa para minimizar ou potencializar o que foi identificado na escola

A partir das necessidades identificadas, quais alternativas podem minimizá-las ou maximizar o potencial do grupo ou da escola que você selecionou para sua investigação?

Essa alternativa será tanto melhor quanto maior tiver sido seu trabalho de pesquisa, desenvolvimento e sustentação da hipótese.

A partir da sua lista de possibilidades, selecione quais alternativas poderiam ser mobilizadas. De que forma você pode agir para fazer com que a alternativa contribua para minimizar necessidades e/ou maximizar potencialidades? O que pode ser feito?

Aqui será importante **observar dois pontos**:

1º ponto	A alternativa deve estar amparada na hipótese que você mesmo levantou. Ou seja, você disse que a necessidade ou o potencial do grupo escolhido ou da escola era X; não há, portanto, nenhuma maneira de minimizar ou potencializar a não ser interferindo sobre X. Não desvincule, portanto, a alternativa oferecida e a hipótese. Esse é um erro muito comum, que faz com que a proposta de intervenção perca todo o sentido. Ela, ao invés de técnica, se torna intuitiva, sem fundamentação. Nunca se esqueça, portanto, de que a alternativa oferecida ao grupo escolhido e/ou à escola deve passar necessariamente pela hipótese que você construiu.
2º ponto	Lembre-se de que você tem pouco tempo. Você não vai conseguir oferecer grandes alternativas no intervalo de tempo da sua formação, reconheça isso. Ponha o pé no chão – seja humilde – e proponha uma alternativa que possa ser efetivada em um curto período de tempo.

Agora, conheça o próximo passo para a elaboração do projeto de pesquisa.

6. Detalhe a alternativa proposta

Uma vez proposta a alternativa, você deverá desdobrá-la o máximo possível. Pense em cada um dos momentos de sua intervenção com cuidado. Que material será utilizado em cada etapa? Quem participará? De que forma participará? Seja o mais minucioso possível. É o segredo para uma boa metodologia.

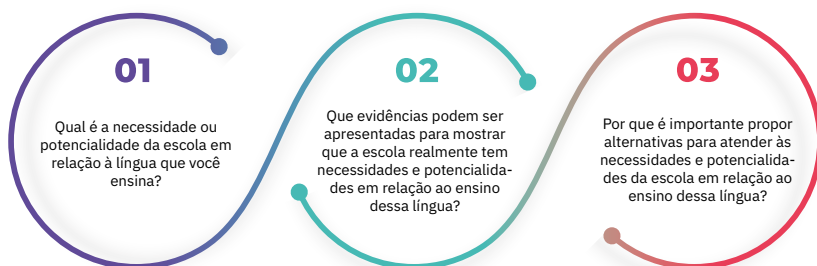
O que fazer	Como fazer
Justifique a alternativa proposta	Você fez várias escolhas no processo de detalhamento da alternativa proposta e deve agora justificá-las, ou seja, explicar os porquês. Enfim: o que o leva a crer que você tenha feito realmente as melhores escolhas?
Pense em como avaliar os resultados	Terminada a pesquisa, você deve avaliá-la. Dizer se ela foi bem-sucedida ou se ela fracassou. Essa avaliação, evidentemente, não pode ser produto de opinião ou de impressão individual, deve estar respaldada em dados. A avaliação é o momento da reflexão sobre o que foi feito. Não se preocupe tanto em acertar; o mais importante é descobrir por que se acertou ou por que se errou. Ninguém é obrigado a acertar na primeira vez, mas somos obrigados a refletir sobre os nossos acertos e erros, e a identificar as razões pelas quais acertamos e erramos. Essa habilidade – muito mais do que o sucesso da proposta – será cobrada de você.

O que fazer	Como fazer
Comece a redigir o seu projeto	O projeto de pesquisa deve conter cinco seções . Se você seguir os passos deste modelo, não terá nenhum problema na composição do texto. O projeto é apenas um reflexo disso.

A seguir, conheça as cinco seções para desenvolver em seu projeto de pesquisa.

1ª Seção: justificativa

Redija primeiramente as justificativas. Nesta seção, você terá de responder a três perguntas:



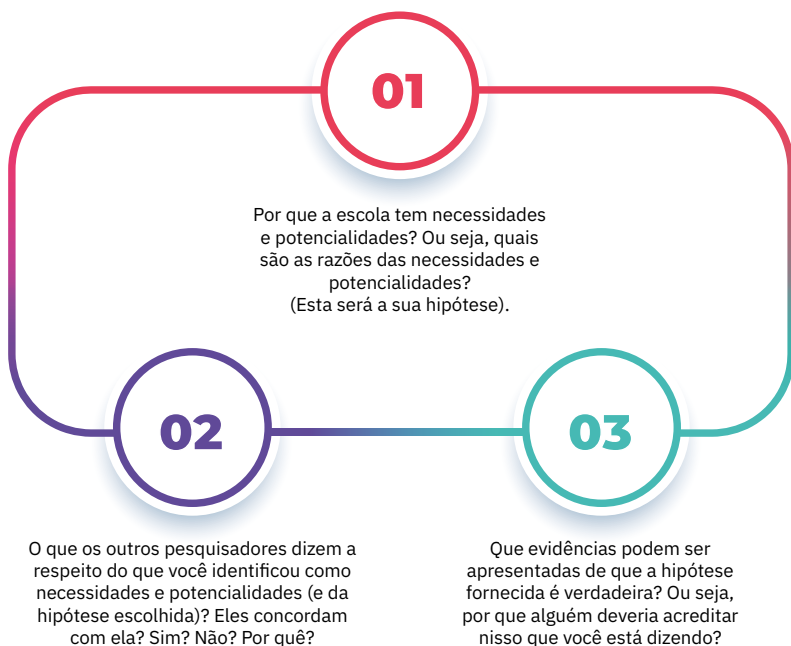
Perceba que, para responder a essas perguntas, você vai precisar, em primeiro lugar, ter identificado necessidades e potencialidades da escola em relação ao ensino de inglês ou de espanhol. Entretanto, vai ter de apresentar provas de que tais necessidades não são produtos de sua imaginação, mas que efetivamente ocorrem na escola observada. Por fim, vai ter de justificar o tratamento da alternativa proposta, isto é, que são relevantes e afetam a vida dos alunos.

Para responder a essas perguntas, procure evidências de que as necessidades e potencialidades realmente existem e que são socialmente relevantes.

Apenas uma coisa: embora você deva responder a três perguntas diferentes nesta seção, o texto deve ser um só, sem subdivisões. Faça um texto corrido, de mais ou menos 1 ½ página (não muito mais do que isso).

2ª Seção: delimitação do problema

Redija, em seguida, a delimitação do problema. Aqui você responde a outras três perguntas:



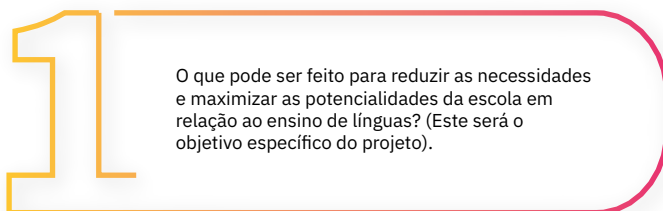
As respostas a essas questões são consequência dos passos dados anteriormente. Trata-se apenas do momento de textualização, isto é, de colocar essas ideias no “papal” e organizar seus registros.

Novamente: embora sejam três perguntas diferentes, o seu texto é um só, sem subdivisões. Esta parte, em princípio, deveria ser a mais

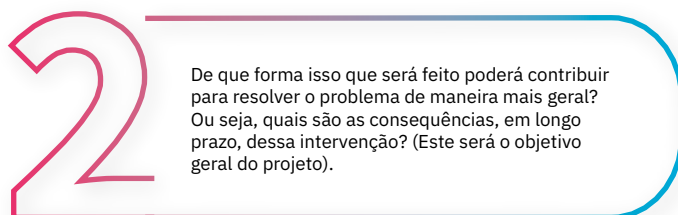
longa do projeto. Mas não ocupe mais do que 2 páginas. E procure trazer para o seu texto, sob a forma de citações, diretas ou indiretas, as referências bibliográficas consultadas durante a pesquisa.

3ª Seção: objetivos

Redija, em seguida, a parte dos objetivos. Aqui você responde a duas perguntas apenas:



1 O que pode ser feito para reduzir as necessidades e maximizar as potencialidades da escola em relação ao ensino de línguas? (Este será o objetivo específico do projeto).



2 De que forma isso que será feito poderá contribuir para resolver o problema de maneira mais geral? Ou seja, quais são as consequências, em longo prazo, dessa intervenção? (Este será o objetivo geral do projeto).

Esta seção deverá estar subdividida em duas partes, claramente separadas: objetivos gerais e objetivos específicos. Os objetivos específicos devem corresponder à superação da deficiência apontada na seção anterior e devem ser marcados pela possibilidade de serem alcançados no curtíssimo prazo de aplicação do projeto. Os objetivos gerais, mais ambiciosos, devem repercutir as consequências gerais advindas da consecução dos objetivos específicos.

4ª Seção: método

Cinco são as perguntas a que se deve responder nesta seção:



Nesta seção, será detalhado o percurso que será trilhado para a consecução dos objetivos específicos propostos na seção anterior.

Trata-se do estudo dos participantes, dos instrumentos e dos procedimentos que deverão ser utilizados para a superação das necessidades e a maximização das potencialidades apontadas na segunda seção.

A seção deverá também trazer, de forma detalhada, a metodologia de avaliação que será empregada para verificar se o projeto foi ou não bem-sucedido. Essas partes devem vir subdivididas de forma objetiva, em textos curtos, mas completos.

5ª Seção: cronograma

Trata-se da distribuição das atividades de implantação do projeto no tempo. Deve consistir em um quadro cujas linhas correspondem às atividades que serão desenvolvidas na pesquisa, e cujas colunas correspondem à unidade de tempo pertinente para a execução dessas atividades. Veja um exemplo:

Quadro 1: Cronograma de Atividades da pesquisa

Mês	Fevereiro	Março	Abril	Maiο	Junho
Etapa 1					
Etapa 2					
Etapa 3					
Etapa 4					
Etapa 5					
Etapa 6					

Quadro 2: Cronograma de Atividades da pesquisa

Mês	Julho	Agosto	Setembro	Outubro	Novembro
Etapa 7					
Etapa 8					
Etapa 9					
Etapa 10					
Etapa 11					
Etapa 12					
Etapa 13					
Etapa 14					

Legenda:

Etapa 1 - Definição do contexto da aplicação da pesquisa-ação.

Etapa 2 - Assinatura do Termo de Anuência da instituição para a realização da pesquisa e uso dos dados coletados.

Etapa 3 - Elaboração do Projeto de Pesquisa.

Etapa 4 - Aplicação do Questionário inicial aos participantes da pesquisa.

Etapa 5 - Elaboração da(s) atividade(s) de aprendizagem para implantação da pesquisa.

Etapa 6 - Elaboração do plano de aula da(s) atividade(s) de aprendizagem.

Etapa 7 - Elaboração do plano de observação da(s) atividade(s) de aprendizagem.

Etapa 8 - Implementação da(s) atividade(s) de aprendizagem

Etapa 9 - Aplicação do Questionário final aos participantes da pesquisa.

Etapa 10 - Relato, descrição e análise dos dados da pesquisa.

Etapa 11 - Fechamento da escrita do Portfólio.

Etapa 12 - Seminário da apresentação da pesquisa aos integrantes da banca.

Etapa 13 - Qualificação do texto para publicação no repositório institucional.

Etapa 14 - Entrega da versão final do Portfólio na Biblioteca Institucional.

Veja agora outros detalhes importantes do projeto.

- **Formate o projeto:**

Uma vez redigidas as partes internas do projeto, é hora de se preocupar com a parte externa, isto é, a formatação.



Fique por dentro

O projeto de pesquisa, como todo texto técnico-científico, deve acompanhar as normas de apresentação dos trabalhos acadêmicos, que estão disponíveis no site da [Biblioteca do IFSC](https://ifsc.edu.br/bibliotecas).

<https://ifsc.edu.br/bibliotecas>

O projeto deve ter ao redor de 10 páginas de texto, excluindo capa, folha de rosto, sumário, referências bibliográficas e anexos; e como todo texto técnico-científico, deve acompanhar o padrão da norma-culta da língua portuguesa (ou seja, não serão admitidas gírias ou outras construções características do português coloquial).

- **Revise o projeto:**

Antes de entregar o projeto, releia-o com atenção. Não faça isso imediatamente ao término da escrita. Deixe-o “descansar” por dois ou três dias. Esse distanciamento lhe fará bem. Você será capaz de perceber eventuais fragilidades ou inconsistências que tenham passado despercebidas antes.

Verifique, particularmente, se você está atendendo a um dos critérios-chave na construção de textos técnico-científicos, qual seja, a

de que o projeto deve ser escrito para um leitor universal (e não apenas para o professor da unidade curricular do curso de especialização), que pode estar muito distante de você e não compartilhar o seu contexto imediato. Ou seja, durante o processo de escrita do projeto, você deve se esforçar ao máximo para que o projeto seja inteligível para alguém que nunca viu antes e que não conhece o contexto de sua pesquisa.

- **Faça uma autoavaliação do projeto:**

Os critérios de avaliação do projeto serão os mesmos utilizados neste passo a passo. Antes de entregar o projeto, verifique em que medida ele atende às orientações dadas. É um exercício interessante, que pode evitar a necessidade de reescrita. Feito isso, entregue o projeto para avaliação.

- **Verifique o resultado e consulte o projeto:**

Leia as observações feitas em seu projeto, ele contém observações e comentários que você não deve deixar de ler. Eles são muito preciosos, e ajudarão no processo de composição do Portfólio do curso.

- **Revise o projeto:**

Se o projeto não tiver alcançado uma avaliação satisfatória, você deverá revisá-lo. Essa etapa do projeto não é opcional, é um exercício que deve ser obrigatoriamente feito.

Não desanime, o esforço despendido não terá sido inútil; uma avaliação não muito positiva significa apenas que o projeto ainda não está pronto em sua versão final para implementação.

Interprete a situação como uma excelente oportunidade de aprimoramento. Antes de empreender a revisão, verifique, porém, quais foram os problemas, por que seu projeto não correspondeu às expectativas. Principalmente, procure ajuda do seu professor. O projeto revisado será novamente avaliado por seu orientador ao ser inserido no portfólio final do curso.

Ao chegarmos ao final deste capítulo, solicitamos que você retome as perguntas colocadas no início, e veja se consegue responder com mais precisão as questões ali colocadas. Trazemos as questões aqui para facilitar o seu trabalho. Então, vamos tentar respondê-las?



Você respondeu às perguntas de forma diferente depois de conduzir a pesquisa na escola campo de estágio? De que forma a pesquisa impactou as suas percepções em relação ao contexto escolar? Caso tenha dúvidas sobre alguma dessas questões, entre em contato com o seu professor.

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 1, propusemos que você conhecesse profundamente a escola campo de pesquisa e o contexto no qual está inserida, por meio de estudo e pesquisa desse contexto. Para isso, solicitamos que você assumisse o papel de pesquisador e estudasse a comunidade escolar escolhida por você, para, em breve, conduzir uma intervenção de ensino nessa escola.

Para ajudá-lo nessa tarefa, oferecemos um passo a passo de como conduzir seu estudo e desenvolver um projeto de pesquisa. Oferecemos também algumas dicas importantes no sentido de auxiliá-lo a diagnosticar as principais necessidades e potencialidades de seu contexto de ensino, assim como projetar algumas hipóteses e possíveis formas de intervenção para suprir possíveis lacunas existentes no contexto pesquisado.

Você já havia parado para pensar sobre a complexidade envolvida em um projeto de pesquisa? E na importância de se ter uma situação de pesquisa clara para poder traçar caminhos seguros na busca de uma solução para uma pesquisa sobre ensino-aprendizagem de línguas? Pois é, e isso é apenas o começo.

PARTE 4

A OBSERVAÇÃO FOCADA NA SALA DE AULA

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 1 objetiva levar você, professor, a:

- perceber a observação da sala de aula para aprender sobre o que lá ocorre;
- ser um investigador(a) qualificado(a) da sala de aula por meio da observação desse contexto;
- aprender com mais profundidade os processos que ocorrem na sala de aula, principalmente aqueles que envolvem o ensino e aprendizagem de uma língua diferente da materna; e
- desenvolver práticas de observação que levem à identificação de problemas ou à elucidação de fenômenos relacionados ao ensino e aprendizagem de línguas no seu contexto profissional.

1 | A Parte 4 do Capítulo 1 é um remix da obra de Silva *et al.* (2012) para o Curso de Licenciatura em Letras-Inglês na Modalidade EaD, da UFSC..

1.1 INTRODUÇÃO

A observação focada na sala de aula possibilita uma série de experiências e processos que podem auxiliar o professor a desenvolver-se profissionalmente.

Neste capítulo, com base no livro de Wajnryb (1992) “Classroom Observation Tasks: a resource book for language teachers and trainers”, mostraremos como usar a observação focada na sala de aula para aprender mais sobre o processo de aprender a ensinar.

Por conseguinte, o objetivo maior deste capítulo é fazer do processo de observação na sala de aula uma experiência de aprendizagem para você, professor. Para tanto, propomos uma série de atividades que o guiarão no processo de observação e reflexão sobre a observação, levando-o a conclusões sobre o que está sendo observado.

A observação é uma ferramenta de aprendizagem multifacetada. A experiência de observação demanda muito mais do que o período de tempo investido na sala de aula. Ela também inclui a preparação antes do período de observação da sala de aula e após a observação.

01

Antes da observação

Pode incluir a seleção de um foco ou propósito de observação, um método para a coleta de dados, bem como a colaboração com os envolvidos no processo.

02

Após a observação

Inclui a análise, interpretação e discussão dos dados e experiências observadas ou vividas na sala de aula e a reflexão sobre toda a experiência.

Ainda, é importante dizer que observar é uma habilidade que pode ser aprendida e pode se desenvolver com a prática. Ingenuamente, alguns consideram que a habilidade de aprender por meio da observação do que acontece na sala de aula é intuitiva.

Na verdade, enquanto poucos negariam o papel da intuição na preparação dos professores, a habilidade de ver com acuidade ou precisão, selecionar, identificar e priorizar entre uma miríade de experiências concorrentes é algo que pode ser guiado, praticado, aprendido e desenvolvido.

Portanto, neste capítulo, encorajamos esse tipo de aprendizagem não apenas aos professores iniciantes na profissão, mas aos mais experientes também.

Porém, antes de iniciarmos a discussão sobre essa temática, solicitamos que você reflita sobre algumas questões que estão relacionadas à prática de observação focada da sala de aula de línguas. Para tanto, elaboramos algumas perguntas que você verá a seguir.

Lembre-se, é importante que você reflita sobre as questões colocadas a partir do que você pensa e pratica. Não há certo ou errado para as questões que seguem, queremos saber o que você pensa ou faz em relação ao ensino da produção oral em sua sala de aula.

01

Ao realizar a observação focada na sua sala de aula, o que você sentiu?



02

Quais foram seus focos na sua observação? (O que exatamente? Por exemplo, os estudantes, o professor, alguma questão de ensino ou de aprendizagem, etc?)



03

Que instrumento(s) você usou no momento da observação e por que você escolheu tais instrumentos?



04

Que ações você tomou após os resultados da observação? Você replanejou suas aulas a partir das informações obtidas? Você adaptou ou buscou outras atividades de aprendizagem? Etc.



A partir de suas reflexões sobre as questões anteriormente colocadas, abordaremos as potencialidades da observação em sala de aula, considerando dois aspectos: o observador e seus propósitos.

1.2 O OBSERVADOR E SEUS PROPÓSITOS

A observação na sala de aula pode servir para muitas pessoas em contextos diferentes e voltados para diferentes fins, podendo tanto estar voltada para estudantes em formação inicial nos cursos de licenciatura quanto ser utilizada com o objetivo de formação continuada dos professores em serviço. Neste curso, o objetivo está voltado para a formação continuada de professores de línguas.

A observação como estratégia de formação continuada pode iniciar pelo próprio professor interessado em entender a sua própria prática quanto pela escola, como parte de um processo de apoio pedagógico ou de investimento em seus profissionais.

A observação pode girar em torno de diferentes propósitos, por exemplo, o estudo da prática de um professor experiente, oferecer suporte ao professor em alguma situação específica de sala de aula, ou o estudo de uma técnica de ensino ou de um contexto para diagnóstico, intervenção e avaliação, ou ainda, com o propósito de identificação de comportamentos de ensino, entre outros. Mas, por que observar?

1.3 POR QUE OBSERVAR?

Quando ensinamos, estamos tão envolvidos nos objetivos de ensino e de aprendizagem, nos procedimentos e logística de nossa aula que não temos condições de observar os processos no momento em que eles ocorrem ao longo da aula. Sendo observadores na sala de aula, em vez de professor, nos libertamos das preocupações do professor e temos a liberdade de olhar para a aula de perspectiva diferente da idealizada no plano de aula.

Assim, desenvolver a habilidade de observar serve a um duplo propósito: ajuda os professores a terem uma melhor compreensão de seu próprio ensino, enquanto refinam sua habilidade de observar, analisar e interpretar; uma habilidade que também pode ser usada para melhorar seu próprio ensino.

Essa fase dá ao aprendiz a oportunidade de ouvir, ler e estar exposto à língua alvo, mas não é obrigado a responder. A comunicação, nessa fase de aprendizagem, é uma via de mão única: ela é dirigida ao aprendiz, não gerada por ele.

A “fase silenciosa” pode, no entanto, produzir aprendizagem. Se considerarmos que a pressão para produzir alguma coisa canaliza todas as energias em uma única direção – performance ou desempenho –, então a remoção dessa pressão propicia uma certa liberdade: liberdade para observar, absorver e refletir. Um estagiário com liberdade para observar o ensino de um professor experiente dispõe de tempo e espaço para adquirir certa familiaridade com a cultura da sala de aula, ou seja, seus rituais, expectativas, padrões e hábitos antes de desempenhar o papel de professor.

Entendemos que o desenvolvimento da habilidade de observar integra o processo de tomada de decisões profissionais que o professor está constantemente envolvido.

Agora que você já sabe por que vai observar, vamos falar um pouco sobre as atividades de observação focada.

1.3.1 Atividades de observação focada

As **atividades de observação focada** podem estar voltadas para um ou alguns aspectos do ensino e demandam a coleta de dados ou informações de uma aula real, como a língua/linguagem que o professor usa ao dar instruções, o padrão de interação entre aluno-professor ou aluno-aluno, entre outros aspectos.

são atividades com foco específico para serem realizadas enquanto você observa a aula que está acontecendo

O observador pode observar uma aula sozinho ou estar acompanhado de seus colegas e/ou professor supervisor. O observador pode observar aulas diferentes com o mesmo propósito, ou vários observadores podem observar simultaneamente uma mesma aula com propósitos

iguais ou distintos. Neste último caso, os dados provenientes dos diferentes observadores podem ser agrupados para posterior análise e interpretação.

O observador também pode ser o próprio professor se observando por meio de um recurso de áudio e vídeo que capta informações sobre o que faz na sala de aula, buscando compreensão do seu fazer pedagógico e possíveis transformações de sua prática.

“Mas por que atividades de observação focada?”, você pode estar se perguntando.

1.3.2 Objetivos das atividades de observação focada

Simplemente porque muita coisa acontece no contexto da sala de aula ao mesmo tempo e há muito que observar: os comportamentos no processo de ensino e aprendizagem, os padrões de interação, os diferentes estilos de aprendizagem dos alunos e as abordagens de ensino dos professores, o uso do tempo, os padrões de dinâmica de grupo, isso para citar alguns dos itens observáveis.

Algumas vezes, o que acontece na sala de aula é bem objetivo, por exemplo, quando o aluno pergunta e o professor responde diretamente. Outras vezes os comportamentos não são assim tão óbvios, por exemplo, quando um aluno faz uma generalização e acaba emitindo um enunciado equivocado. A relação entre causa e efeito nem sempre é tão visível ou acessível.

Em outras palavras, o que gerou um enunciado equivocado (a causa do equívoco) por parte do aluno pode não ser ou estar explícito para quem observa, o equívoco pode ter como causa generalizações que o aluno faz mentalmente com base em experiências ou situações de aprendizagem fora do contexto da sala de aula, inclusive.

Uma tarefa de observação focada pode ajudar quem observa de forma importante. Se, por um lado, a tarefa de observação focada limita o escopo do que está sendo observado, por outro, ela permite que o observador foque em um ou dois aspectos em particular, por exemplo, prestar atenção nos tipos de perguntas feitas na aula, marcar o tempo de concentração dos alunos, ou apenas registrar os sinais não verbais usados durante a aula.

Outro aspecto positivo sobre a atividade de observação focada é o fato de que ela mantém o observador focado na atividade e, assim, não tem tempo de formar uma opinião sobre o que está acontecendo na aula ou ainda avaliar a aula. A parte de interpretar o observado vem mais tarde, depois da aula, e com base na coleta completa dos dados.

As atividades aqui propostas visam:



Agora que você já sabe por que vamos trabalhar com atividades de observação focada, vamos apresentar como organizamos essas atividades.

1.3.3 A organização das atividades de observação focada

As atividades estão agrupadas em sete seções. Observe:



As atividades estão organizadas dentro de um padrão. Primeiro, apresentamos um cenário sobre o que você vai observar na sala de aula, seguido de um objetivo de observação, ou seja, o propósito da atividade de observação, o resultado esperado.

No entanto, alguns procedimentos são necessários para que você desenvolva a tarefa de observação focada de forma eficaz. Vamos a eles:

Antes de observar a aula	De posse do plano de aula, você deverá ler “através” do plano, ou tornar a situação que você vai observar, de alguma forma, familiar a você. Caso você deseja se auto observar, tenha em mãos os mesmos instrumentos e agregue um recurso de áudio e/ou vídeo para a gravação da sua própria aula.
Durante a aula	Você deverá coletar dados, tornando-a mais simples para você; pode ser o preenchimento de um questionário ou questões para você refletir ao ver o vídeo da sua aula ou ouvir o áudio.
Depois da aula	É o momento da análise e interpretação, que depende muito do contexto de observação de ensino. Assim, os questionamentos levantados para essa etapa, não precisam ser todos respondidos com o mesmo nível de atenção e profundidade. As atividades propostas têm um formato uniforme, mas a ênfase dada pode variar dependendo do foco da atividade de observação focada. Nessa etapa, busca-se compreender os dados, evitando-se toda e qualquer forma de julgamento dos dados em análise.

Ao final de cada seção, apresentamos um quadro resumo com o tópico da seção, o foco da observação e seu objetivo. Logo após o quadro resumo, propomos, sempre que possível, que você compartilhe os dados coletados com seu professor.

É importante lembrar que a observação torna o observado (você mesmo ou o outro) potencialmente vulnerável; portanto, essa relação deve ser ética e respeitosa. Por isso, trazemos, com base em Wajnryb (1992), alguns princípios que devem guiar todas as atividades de observação focada.

Princípios-guia para a observação focada	
1º Princípio	O observador precisa ter sensibilidade e consciência do potencial de vulnerabilidade que inevitavelmente acompanha a observação do ensino de um professor. Quando o professor abre a porta de sua sala para ser observado, a confiança e a ética profissional acompanham esse gesto e esses são princípios que precisam ser observados e respeitados.
2º Princípio	A presença de um observador (seja ele outro professor ou um recurso de áudio ou vídeo para captar informações sobre a sua aula) seguramente afeta a dinâmica da sala de aula. O observador precisa então encontrar formas de minimizar a intrusão e levar esse aspecto em consideração ao interpretar os dados ou concluir algo sobre o que foi observado.
3º Princípio	O observador também precisa levar em consideração que as amostras dos dados retirados das observações feitas são limitadas, portanto, generalizações sobre o que foi observado devem ser evitadas. Em outras palavras, o que o observador precisa fazer é falar/escrever sobre o que aconteceu na sala de aula durante a aula observada e evitar generalizar o que aconteceu naquela aula para outras aulas do professor observado.
4º Princípio	Algumas vezes, a observação requer algum tipo de colaboração preliminar e cooperação com o observado. Por exemplo, às vezes, o observador precisa ver o plano de aula que o professor vai desenvolver na sala de aula com antecedência. Outras vezes, é necessário não comentar com o professor o que vai ser observado na sala de aula, para que ele não force a situação, ocasionando uma coleta de dados não espontânea ou natural. Esses “acordos” velados ou explícitos entre o observador e o observado devem ser feitos com discrição e muito profissionalismo.
5º Princípio	Seguir esses princípios é condição imprescindível para a validação dos dados. Esses princípios também são importantes quando os vemos da perspectiva humana e profissional. Assim, certifique-se de compartilhar com o observado suas observações sobre a aula. A questão da “autoria da experiência” é bem importante e requer sensibilidade e consciência.
6º Princípio	Finalmente, é importante lembrar que a experiência precisa ser significativa, recompensadora e não ameaçadora para todos os envolvidos: professor, observador, alunos, colegas, professor supervisor, entre outros.

Agora, voltamos nossa atenção para as atividades de observação propriamente ditas.

1.4 AS ATIVIDADES DE OBSERVAÇÃO FOCADA

Conheça, a seguir, cada uma das tarefas de observação. Vamos iniciar, então, com a observação do aluno.

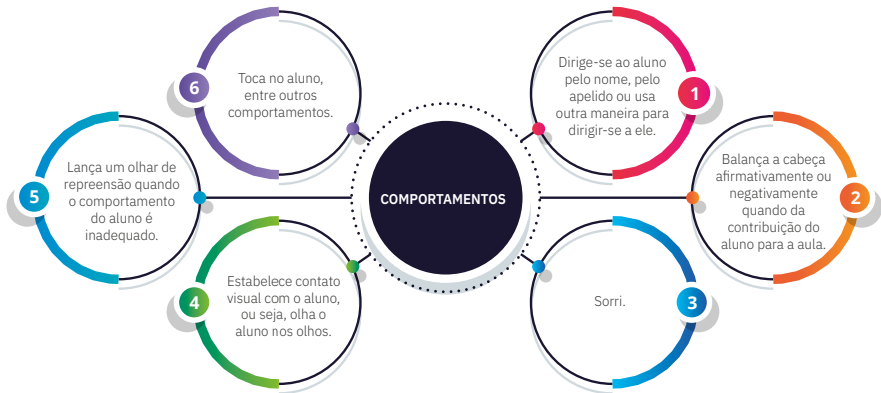
1.4.1 Observando o aluno na sala de aula

Um grupo de alunos e um professor em uma sala de aula formam uma comunidade de aprendizagem. O elemento humano – ambos o verbal e o não verbal, visíveis e raramente perceptíveis – dá forma à qualidade da interação humana e pode, muitas vezes, ser a chave para os processos que acontecem na sala de aula, assim como os resultados do que lá ocorrem.

As abordagens do ensino de línguas que se embasam numa compreensão humanística alertam para a importância de um ambiente de ensino afetivo na aprendizagem. Nessa perspectiva, o professor não ensina a língua, mas cria condições favoráveis para que os alunos aprendam. Essas condições favoráveis envolvem, entre outros aspectos, a forma como o professor se relaciona com ou dá assistência ao aluno.

Sendo assim, na atividade de observação focada no aluno, vamos prestar atenção no comportamento ou forma como o professor dá assistência ao aluno. Isto é, a forma como o professor reconhece e aceita, por meio de comportamentos verbais ou não verbais, a participação do aluno na aula, a contribuição deste durante a aula e atende às necessidades de alunos específicos.

Existem muitas maneiras e estratégias de o professor manifestar, por meio de comportamentos, a forma como atende o aluno. Entre esses comportamentos, podemos citar:



Ao observar o aluno, você também pode focar em sua **motivação**. Então, preste atenção ao tipo de atividade e de comportamento que motiva os alunos, pois o nível de motivação do aluno impacta a forma como ele desempenha seu papel de aluno na sala de aula.

Alunos altamente motivados têm maior possibilidade de alinhar seu papel de aluno ao do professor e de cooperar com este nos diferentes processos de aprendizagem na sala de aula (Wright, 1987).

Então, se você for observar a motivação do aluno, preste atenção ao tipo de investimento que os alunos fazem na sala de aula para se automotivar no sentido de aprender a língua alvo. Por exemplo, considere se o aluno:

- Oferece respostas ao professor;
- Envolve-se nas tarefas propostas;
- Faz perguntas quando tem dúvidas;
- Demonstra tolerância com os colegas;
- Demonstra motivação instrumental (Gardner; Lambert, 1972), ou seja, quer aprender a língua porque tem um objetivo prático,

funcional em mente: trabalho, viagem, passar em concursos, obter promoção, entre outros;

- f) Demonstra motivação integrativa (Gardner; Lambert, 1972), ou seja, quer aprender a língua estrangeira porque quer entendê-la para se comunicar com outras pessoas ou com falantes nativos da língua, entre outros;
- g) Demonstra motivação instrumental e integrativa (Giles; Byrne, 1982), ou seja, uma mescla dos dois tipos de motivação para aprender a língua.

Ao observar o aluno, você também pode focar **no aluno como alguém que faz**, que se engaja em sua aprendizagem, que cria condições para “aprender fazendo” (Dewey, 1938), que abraça uma gama de atividades de base cognitiva, afetiva e física. Então, preste atenção ao tipo de atividade e de comportamento que a tarefa envolve. Ela requer que o aluno:



Ao observar, veja o que o aluno realmente faz durante a tarefa proposta, o que este fazer envolve ou requer do aluno e qual é o propósito do professor com a atividade de aprendizagem proposta.

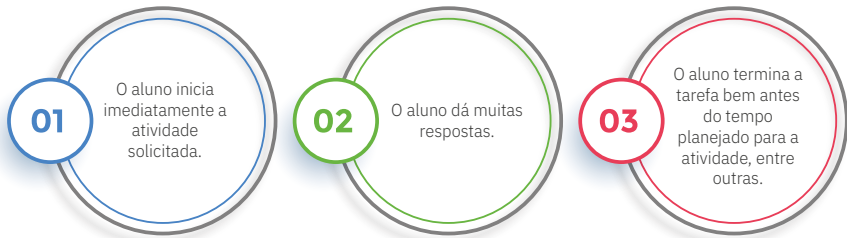
Ao observar o aluno, você também pode focar nas estratégias que o professor usa para lidar com os diferentes **níveis intelectuais** e/ou **de conhecimento dos alunos**, identificar as pistas que sinalizam o nível de aprendizagem dos alunos e o que o professor faz para acomodar o ensino ao nível de aprendizagem dos alunos. Para isso, você pode observar se o professor usa as seguintes estratégias:



Existem outros fatores que você pode observar para saber se a atividade solicitada pelo professor é desafiadora ao aluno ou não. Veja algumas pistas para saber quando a tarefa proposta está acima do nível intelectual do aluno:

- O aluno demonstra, por meio de expressão facial, a não compreensão da tarefa proposta;
- O aluno não reage, deixa o tempo passar ou fica em silêncio antes da resposta;
- O aluno dá a resposta incorreta;
- O aluno olha para a tarefa do colega antes de iniciar a sua, entre outros.

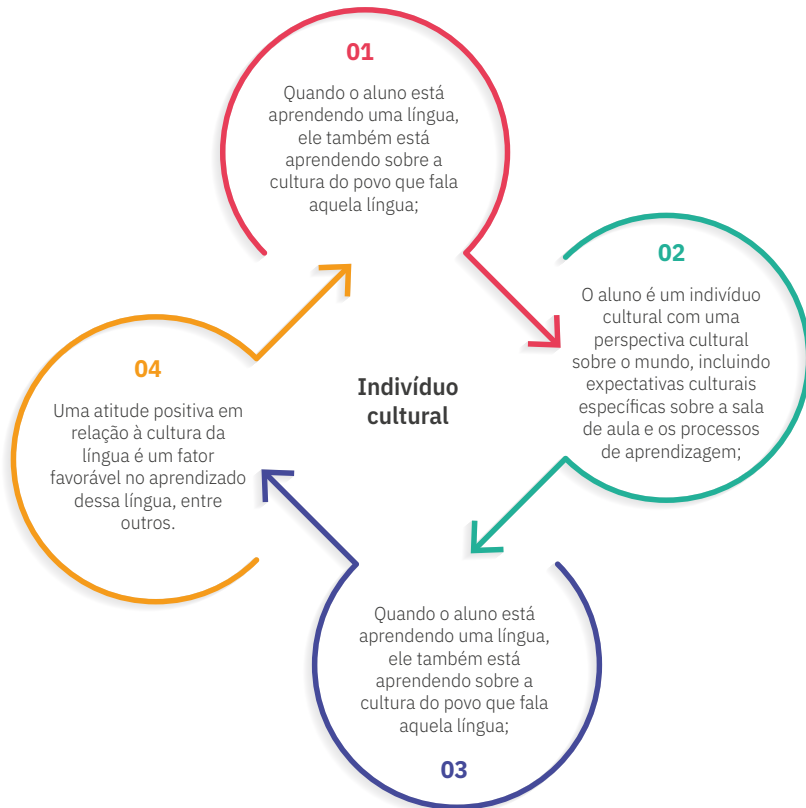
Agora, veja algumas pistas para saber quando a atividade de aprendizagem solicitada pelo professor é fácil para o aluno:



A forma como o professor organiza os alunos para desenvolverem as atividades na sala de aula também podem ser consideradas estratégias para lidar com os diferentes níveis intelectuais ou de conhecimento dos alunos. Então, observe as possibilidades que o professor pode vir a utilizar nessa situação específica:

- O professor agrupa os alunos com baixo rendimento juntos.
- O professor agrupa os alunos com alto rendimento juntos.
- O professor mistura alunos com baixo e alto rendimento intelectual no mesmo grupo.

Ao observar o aluno, você também pode focar no **aluno como um indivíduo cultural**. A dimensão cultural requer que estejamos conscientes de uma série de aspectos:



Portanto, analisar a composição cultural da aula, tornar mais visível o fator cultural e os aspectos de ensino e aprendizagem que a cultura permeia são objetivos a atingir ao observarmos o aluno como um ser cultural. Para isso, você pode focar sua atenção em aspectos como:

- A escolha de materiais feita pelo professor. Verifique se os materiais usados refletem certo padrão do comportamento do falante nativo.
- A escolha de tópicos feita pelo professor. Verifique que tópicos foram discutidos na aula e se os motivos que levaram à discussão são motivos culturais.

- c) A escolha de atividades feita pelo professor.
- d) As estratégias de ensino e de aprendizagem usadas pelo professor e pelos alunos.
- e) A forma como o professor se dirige ao aluno e como os alunos interagem entre si.
- f) Os padrões de interação.
- g) A organização das carteiras na sala de aula, entre outros.



Fique por dentro

Antes de prosseguirmos, agradecemos ao Professor Doutor Hamilton de Godoy Wielewicki (MEN/CED/UFSC) por permitir o uso das tabelas-resumo neste material didático. E para você se aprofundar no assunto, indicamos o livro “Classroom Observation Tasks: a resource book for language teachers and trainers”, de Wajnryb (1992).

Agora, observe a tabela a seguir.

Resumindo:

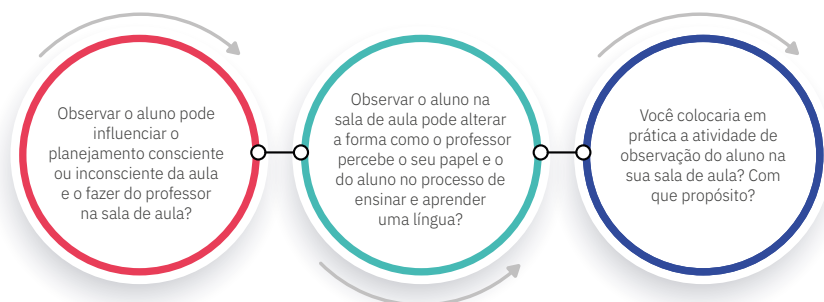
OBSERVANDO O ALUNO NA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
1. Atendimento ao aluno	Observar o comportamento do professor em relação aos alunos	Analisar se e em que medida o professor atende aos alunos de alguma forma em especial
2. Motivação do aluno	Observar que tipo de atividade ou comportamento motiva os alunos	Considerar os alunos do ponto de vista do “investimento emocional ou intelectual” que fazem em sala de aula

OBSERVANDO O ALUNO NA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
3. Aluno como alguém que faz	Ver como os alunos se engajam em sua aprendizagem	Perceber como o “aprender fazendo” engloba atividades de base cognitiva, afetiva e física.
4. Nível intelectual do aluno	Ver quais estratégias o professor usa para lidar com diferenças de nível entre os alunos	Reconhecer os sinais do nível intelectual do aluno e os aspectos do ensino que indicam que o professor está “acomodando-se” ao nível do aluno
5. Aluno como indivíduo cultural	Analisar a composição cultural da aula	Tornar mais visível o fator cultural na sala de aula e os aspectos de ensino e de aprendizagem que a cultura permeia

Fonte: Material originalmente elaborado em 2001 por Hamilton de Godoy Wielewicky, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre as diferentes possibilidades de observar o aluno na sala de aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



Passamos, agora, para a observação da linguagem usada na sala de aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para a metalinguagem usada pelo professor.

1.4.2 Observando a linguagem na sala de aula

O termo metalinguagem tem significados diferentes. Aqui, o termo é usado para designar a fala do professor que não está relacionada diretamente à língua sendo ensinada, isto é, a linguagem que o professor usa para permitir que vários processos na sala de aula ocorram, por exemplo, a linguagem de organização da sala de aula, que inclui explicações, respostas a perguntas, instruções, elogios aos alunos, atividades de casa, entre outras.

Apesar de, na sala de aula, o objetivo ser minimizar o **tempo de fala do professor** para encorajar o **tempo de fala do aluno**, a metalinguagem é uma fonte de aprendizagem porque ela é genuinamente comunicativa. Por exemplo, quando um professor elogia um aluno ou solicita a outro que “fique quieto”, ou explica uma tarefa, a língua usada está contextualizada, tem um propósito e é comunicativa; portanto, uma fonte potencialmente rica de insumo.

teacher talking time ou TTT
student talking time ou STT

Sendo assim, na atividade de observar a linguagem, você deve coletar exemplos de metalinguagem que o professor usa para analisar seu valor no contexto de aprendizagem de língua, ou seja, na sala de aula. Colete exemplos para considerar:

- a) O propósito comunicativo das várias frases usadas pelo professor.
- b) A forma como a comunicação do professor expressa seu propósito.

- c) Se o propósito é compreendido pelos estudantes.
- d) Se é possível o aluno fazer generalizações partindo do uso da metalinguagem do professor.
- e) Se o nível da metalinguagem é apropriado, se é simplificado ou se é complexificado.
- f) Se há padrões de metalinguagem que os alunos podem usar em outros contextos, entre outros.

Ao observar a metalinguagem usada pelo professor, você também pode focar nas **perguntas feitas pelo professor**. As perguntas podem ter propósitos diferentes, por exemplo, socialização, descrição de um cenário; verificação de vocabulário; verificação de aprendizagem e opinião.

Embora o professor sempre planeje perguntas para trabalhar o conteúdo da aula, quando se trata de perguntas que demandam esforço cognitivo e linguístico do aluno, esse planejamento parece não receber tanta ênfase.

Então, a título de exercício, para analisar e posteriormente classificar as perguntas feitas pelo professor, que pode ser você mesmo, colete algumas perguntas e conjuntos de perguntas e respostas da aula. As perguntas e respostas podem ser:



Das perguntas feitas pelo professor, você consegue identificar algum padrão ou algum fator que possa justificar o tipo de pergunta feita durante a aula? Você considera as perguntas difíceis ou fáceis para os alunos? Que fatores podem ter contribuído para a escolha das perguntas pelo professor ou por você? Existe correlação entre o tipo de pergunta e a complexidade da resposta?

Essas são algumas das questões que você pode levantar ao analisar as perguntas feitas pelo professor ao longo da aula. Entretanto, há outro ponto bastante relevante sobre a linguagem que precisamos considerar no contexto da sala de aula: a resposta do professor ao erro.

A linguagem usada pelo professor para aquilo que o aluno produz na sala de aula é chamada de “**feedback**”. A maioria dos professores tem consciência da importância do feedback para a motivação do aluno. No entanto, além da motivação, há aspectos cognitivos e linguísticos que precisam ser considerados para o feedback que o professor dá à produção do aluno, pois o seu conteúdo impacta o processo de aprendizagem.

Na sala de aula, há um padrão de interação entre professor e aluno. Geralmente, o professor pergunta, o aluno responde, o professor dá um feedback ao aluno e o aluno responde ao feedback do professor. Para poder analisar a linguagem do feedback usada pelo professor, colete algumas amostras da interação professor-aluno e considere:

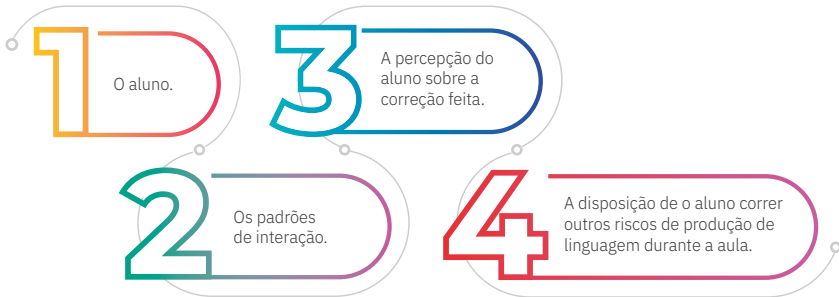
- a) Se o professor usa algum suporte do tipo visual, gestual ou usa a lousa durante o feedback ao erro.
- b) E se o feedback foi do tipo encorajador, positivo, ou desencorajador, negativo e procure buscar uma explicação para ele.

Além da linguagem usada para o feedback, é importante prestar atenção em outro tipo de linguagem muito comum na sala de aula: o **eco**.

uma frase dita pelo professor que ecoa a resposta do aluno, ou seja, reproduz o que o aluno disse.

Na verdade, um eco não aprofunda ou dá continuidade à interação aluno-professor, o eco é como um beco sem saída, acaba nele mesmo. Assim, para ampliar seu conhecimento sobre os ecos do profes-

sor, colete frases que o professor diz e que ecoam as respostas dos alunos, mas que, por si só, não produzem resposta alguma. Observe qual o efeito do eco do professor sobre:



Por fim, você deve prestar atenção à linguagem usada na **negociação de significados** na sala de aula. Estudos sobre **interlíngua**, revelaram que a língua usada pelos alunos na sala de aula ao interagirem com materiais e com seus colegas é um fator importante na aprendizagem de línguas.

a língua produzida pelos alunos em fase de aprendizagem de uma língua diferente da materna (Doughty; Pica, 1986)

O termo “modificações conversacionais”, usado por Doughty e Pica (1986), refere-se aos vários meios ou formas que os alunos usam para negociar o significado do insumo dado no sentido de fazê-lo compreensível e significativo para o aluno. Tal processo, acreditam os pesquisadores, auxilia a aprendizagem.

As modificações conversacionais ocorrem por meio de uma série de procedimentos, entre eles: **confirmação (confirmation check)**; **verificação de compreensão (comprehension check)**; **esclarecimento (clarification check)**; e **repetição (repetition)**.

Assim, ao observar a linguagem usada na sala de aula, procure ater-se às modificações conversacionais, isto é, às várias formas que os alunos usam para negociar o insumo de forma a torná-lo compreensível e significativo. Os alunos negociam o significado por meio de:

- a) Confirmação.
- b) Verificação de compreensão.
- c) Solicitação de esclarecimento.
- d) Repetição.

Resumindo:

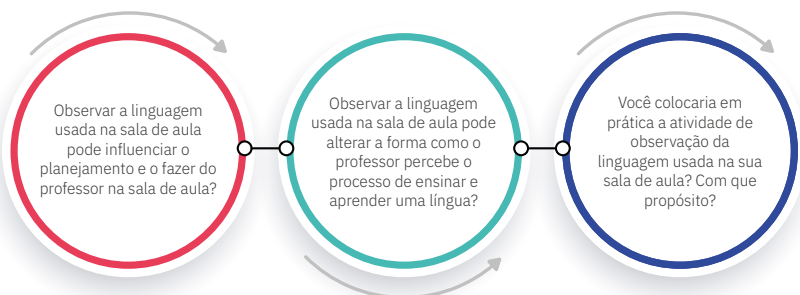
OBSERVANDO A LINGUAGEM DA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
1. A metalinguagem do professor	coletar exemplos de metalinguagem de sala de aula do professor	considerar o valor relativo que a metalinguagem tem no contexto de aprendizagem
2. A linguagem das perguntas	coletar algumas perguntas e conjuntos de perguntas e respostas que ocorrem na sala de aula	classificar e analisar as perguntas para entender seu propósito
3. A linguagem do “feedback” ao erro	coletar dados sobre uma variedade de interações entre alunos e professores	procurar compreender melhor o valor motivacional do “feedback” ao aluno
4. Ecos de linguagem	observar os “ecos” do professor, ou seja, os enunciados que ecoam as respostas dos alunos, mas que, por si só, não produzem resposta alguma	ampliar a consciência sobre os “ecos” do professor no discurso da sala de aula

OBSERVANDO A LINGUAGEM DA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
5. Linguagem como negociação de significados	analisar as modificações conversacionais que os alunos usam para negociar o <i>input</i> de forma a torná-lo compreensível e significativo	criar uma sensibilização sobre a linguagem da modificação conversacional

Fonte: Material originalmente elaborado em 2001 por Hamilton de Godoy Wielewicky, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre as diferentes formas de observar a linguagem usada na sala de aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



Passamos, agora, para a observação da aprendizagem no contexto da sala de aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para o impacto do ambiente físico da sala de aula na aprendizagem de língua estrangeira.

1.4.3 Observando a aprendizagem na sala de aula

Hoje em dia, bem poucos duvidam de que os alunos aprendem melhor quando estão relaxados, confortáveis, desestressados, interessados e envolvidos no que acontece na sala de aula e motivados a continuar. No entanto, não existe receita pronta para criar um ambiente consistente e rápido que propicie a aprendizagem.

Não podemos dizer, por exemplo, que quanto mais um professor sorri, mais relaxado o ambiente de aprendizagem se torna; seria uma afirmação muito simplista para o que precisa acontecer na sala de aula para que a aprendizagem ocorra. Entretanto, podemos afirmar que se o professor estiver ciente que o aspecto afetivo influencia a aprendizagem, haverá ganhos no processo. Sendo assim, refinar a conscientização sobre o ambiente de aprendizagem pode potencializar o próprio processo de aprender.

Assim, na observação do ambiente de aprendizagem, fique atento e ouça tudo o que pode contribuir para o aluno aprender. Da mesma forma, abra seus olhos e ouvidos para tudo o que possa impedir ou diminuir a eficiência do ambiente de aprendizagem.

De forma geral, você poderá olhar para aspectos desde o tamanho da sala de aula, a organização das carteiras escolares, acústica, comportamento do professor e as dinâmicas da sala de aula. Você também poderá olhar para um aluno e anotar os fatores externos que podem influenciar o ambiente de aprendizagem.

Um problema nessa atividade de observação é a presença do observador na sala de aula, caso não seja você mesmo o observador. A presença de uma outra pessoa diferente do professor poderá afetar de forma sutil e imperceptível o ambiente de aprendizagem. Apesar de difícil de evitar, a presença do observador precisa ser minimizada.

Na observação da aprendizagem, os seguintes aspectos externos podem ser considerados:



Você também poderá observar se **os alunos aprenderam o que o professor tentou ensinar**. Se todos os alunos aprendessem da mesma forma e rapidamente, ensinar não seria tão complexo quanto é, não é mesmo? Na verdade, nem sempre os alunos aprendem o que o professor se propõe a ensinar. Algumas vezes, os alunos aprendem muito menos, outras vezes aprendem muito mais. Os alunos não têm o mesmo ritmo de aprendizagem.

De fato, bem pouco pode ser previsível ou generalizado numa sala de aula. Por isso, os professores desenvolvem estratégias para verificar se a aprendizagem está ocorrendo ou não.

Assim, durante a observação da aprendizagem, verifique como o professor monitora a aprendizagem dos alunos. Você deverá prestar

atenção à linguagem usada pelo professor para monitorar a aprendizagem dos alunos e analisar o que cada verificação de aprendizagem quer alcançar.

A título de prática, em sua observação, escolha uma aula na qual o professor (você) vai iniciar uma apresentação de um tópico linguístico novo e considere os seguintes aspectos:

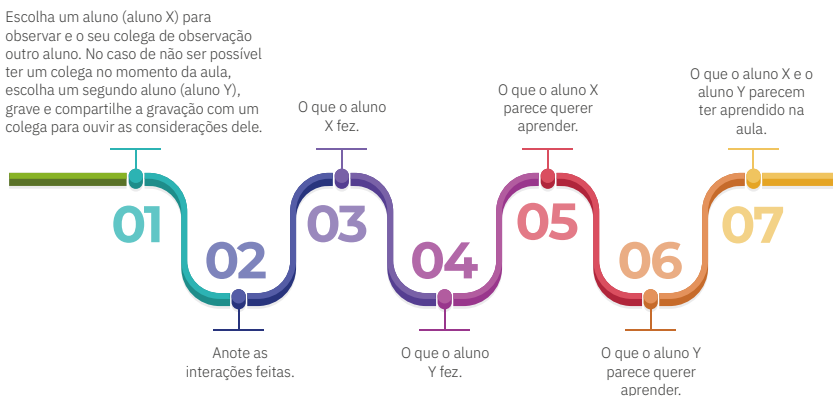


Outro aspecto que você pode observar para verificar o ambiente de aprendizagem é **comparar o ensino e a aprendizagem**. Há muito, sabemos que o ensino não se equipara à aprendizagem. Ou seja, o que o professor se propõe a ensinar não equivale necessariamente ao que o aluno aprende ou àquilo que ele percebe do que o professor ensina. Isso porque a construção do significado é uma experiência essencialmente pessoal e individual.

A dificuldade dessa atividade de observação está no fato de que o aprendizado não é diretamente visível. O objetivo de ensino, por exemplo, não pode ser confundido com o resultado da aprendizagem e estes podem variar de acordo com a forma como o aluno reage ao insumo. Portanto, devemos ter cuidado para não tirarmos conclusões precipitadas com base apenas em dados observáveis.

Assim, é importante, na medida do possível, outro observador junto com você para comparar as contribuições de aprendizagem feitas por diferentes alunos, para saber como o mesmo ensino é percebido por diferentes alunos.

A título de prática, na sua observação da aprendizagem, procure ler o plano de aula, os objetivos de ensino e os procedimentos esboçados pelo professor (você) e considere os seguintes aspectos:



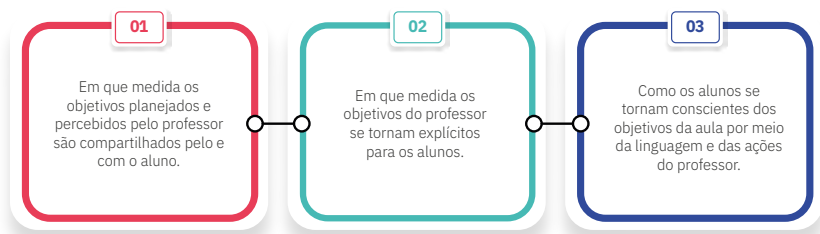
Outro elemento que você pode observar para verificar o ambiente de aprendizagem são os **objetivos de aprendizagem**. Brown (1988) faz uma diferenciação entre objetivos pedagógicos, objetivos de aprendizagem de língua e objetivos sociais.

Para ele, os objetivos pedagógicos são todos aqueles listados no currículo, ambos os de curto e de longo prazo. Já os objetivos de aprendizagem são aqueles expressos no plano de aula e relacionam-se ao por que o professor solicita aos alunos que pratiquem determinada ação em determinada parte da aula. Os objetivos sociais, por sua vez, relacionam-se ao ambiente social da sala de aula e aos papéis que se espera que os alunos desempenhem.

Outra maneira de perceber e classificar os objetivos é ao nível da atividade e da língua. Ao nível da **atividade**, os objetivos são sempre não-linguísticos, por exemplo, identificar a atitude dos alunos em relação a um tópico por meio de perguntas com base em uma pesquisa. Ao nível da **língua**, a tarefa é sustentada por um objetivo linguístico, por exemplo, praticar a língua por meio de busca de informação com base em uma pesquisa de atitudes.

Não podemos esquecer que grande parte da compreensão acontece de forma invisível, ou seja, é interna ao aluno. Outro perigo na observação da aprendizagem é estabelecer uma correspondência entre objetivos de ensino e resultados de aprendizagem. Precisamos, apesar da dificuldade envolvida, considerar que o aluno age sobre o insumo dado na aula. Estar consciente desses aspectos pode evitar que nos limitemos puramente aos dados observáveis.

Então, a atividade aqui proposta está desenhada para aumentar a consciência sobre os objetivos de aprendizagem e como eles se relacionam com o que foi realmente ensinado. Portanto, verifique:



Outra questão que você pode observar para verificar o ambiente de aprendizagem é o **léxico** ou vocabulário. Tradicionalmente, o léxico não ocupa um lugar privilegiado entre as prioridades do professor, servindo mais para amortizar a prática de padrões gramaticais do que uma parte importante do processo de aprendizagem por si só, o que contrasta com a percepção do aluno sobre vocabulário. Muito frequentemente, o aluno equipara a aprendizagem de uma língua com a aprendizagem de vocábulos ou de conceitos.

A atividade aqui foca no lugar do léxico no ensino e aprendizagem de língua, mais especificamente, contrasta as percepções de professor e aluno sobre a dificuldade de vocabulário. Portanto, a título de prática, observe uma aula na qual o professor (você) vai trabalhar com um texto oral ou escrito. Converse com o professor, caso você observe um colega, e verifique:

As palavras que ele considera difíceis para os alunos, ou seja, que os alunos terão dificuldade de compreender e anote-as.

Diga ao professor que você gostaria de pedir aos alunos que eles escrevessem uma lista das palavras que eles consideram difíceis no texto que o professor trabalhou durante a aula.

Monitore a percepção dos alunos em relação ao texto dado pelo professor.

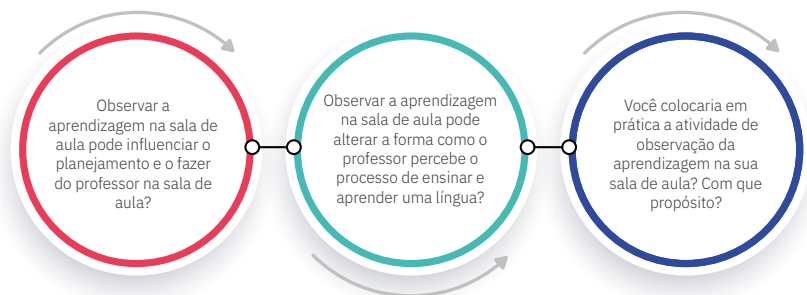
Resumindo:

OBSERVANDO A APRENDIZAGEM NA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
1. O ambiente de aprendizagem	observar, no decorrer da aula, tudo o que possa contribuir para constituir o ambiente da aprendizagem, podendo inclusive observar alunos para tentar identificar quais fatores externos podem estar afetando seu envolvimento com a aprendizagem	refinar a consciência sobre o ambiente de aprendizagem e identificar potenciais para que os alunos se sintam confortáveis, interessados e envolvidos no que fazem e que se sintam motivados para continuar
2. Verificando a aprendizagem	ajudar a monitorar a aprendizagem através do monitoramento de como o professor monitora a aprendizagem	identificar formas de monitorar mais eficientemente a aprendizagem
3. Comparando aprendizagem e ensino	colaborar com outro observador para comparar as contribuições feitas por diferentes alunos para ver como o mesmo ensino parece se traduzir para diferentes alunos	ampliar a consciência de que ensino e aprendizagem não são iguais
4. Objetivos de aprendizagem	observar qual o nível de consciência sobre os objetivos da aprendizagem e de como esses se relacionam com o que foi realmente ensinado	verificar em que medida os objetivos planejados e percebidos pelo professor são compartilhados pelo e com o aluno
5. Léxico e aprendizagem	observar as percepções de professores e alunos sobre dificuldade de vocabulário	verificar o lugar do léxico na sala de aula e contrastar as percepções de professores e alunos sobre o léxico

Fonte: Material originalmente elaborado em 2001 por Hamilton de Godoy Wielewicky, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre as diferentes possibilidades de observar a aprendizagem na sala de aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



Passamos, agora, para a observação da aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para o desenho do plano de aula feito pelo professor.

1.4.4 Observando a aula

Muito frequentemente, um **plano de aula** começa com uma folha de papel e um objetivo ou um conjunto de objetivos, uma série de procedimentos, passos e fases até o final. Nessa observação, abordaremos o desenho do plano de um ponto de partida diferente: da perspectiva de uma aula completa.

Trabalharemos de trás para frente, de uma aula dada para determinar que decisões foram tomadas pelo professor no planejamento da aula. O planejamento do ensino é visto como uma série de decisões tomadas pelo professor sobre vários elementos de uma aula: alunos, materiais, atividades, entre outros.

Um ponto chave a ser enfatizado é que enquanto o planejamento é

relativamente uma atividade estática, o ensino é inerentemente dinâmico. Portanto, planos de aula são feitos para serem mudados, ou seja, são feitos para serem alterados pelo professor à medida que a aula se desenvolve.

A atividade, aqui, é determinar, por meio de um conjunto de perguntas focadas e guiadas, quais decisões o professor tomou ao planejar a aula. O planejamento refere-se a ambos, a preparação antes da aula e as decisões tomadas durante a aula na sala de aula. As mudanças no plano e as razões para essas mudanças são elementos importantes no momento de conversar com o professor após a aula.

Para tanto, pegue uma aula na qual o professor tenha pensado, planejado ou preparado. Caso o professor tenha um plano de aula escrito, peça o plano a ele para observar a aula enquanto ela acontece. Observe a aula com o plano e marque as partes nas quais o professor seguiu o plano e aquelas nas quais ele deu um rumo diferente ao planejado.

A lista de itens-guia abaixo pode variar de acordo com o objetivo da aula observada. Ao observar a aula, verifique as inferências que você pode fazer em relação às decisões do professor sobre os seguintes aspectos propostos por Wajnryb (1992):

1. A atmosfera da sala de aula e a motivação dos alunos para a aula.
2. Contextualização da língua(gem), o envolvimento do aluno e o uso de seu conhecimento prévio.
3. Vocabulário: quanto ensinar, o quê, quando e como; e verificação de compreensão e aprendizagem.
4. Criação de um contexto seguro para a aprendizagem; e o auxílio aos alunos para identificar regras e organizar conhecimento novo.

5. Mudança de foco e padrões de interação; e proposição de atividades que promovam a comunicação.
6. Estabelecimento de modelo no qual os alunos trabalham sem o professor.
7. Recursos a serem usados em diferentes partes da aula; e integração das habilidades desenvolvidas na aula.
8. A organização e divisão da informação na aula, o término da aula e ligações com aulas subsequentes.

Outro aspecto da aula a ser observado é a forma como ela inicia e termina. A unidade básica de ensino é **a aula**. Cada aula tem um início e um fim, ou uma entrada e uma saída. Uma aula também tem seus próprios estágios internos. Também há certas convenções e rotinas previsíveis que acompanham o início e o fim de cada estágio da aula.

O objetivo da tarefa de observação aqui colocada é analisar por que o professor inicia e termina a aula da forma que o faz e refinar o entendimento sobre as rotinas convencionais que caracterizam o início e o fim de cada aula, mais especificamente os propósitos a que elas servem.

Ao observar a aula, verifique os seguintes aspectos:

- a) O professor tem algum comportamento verbal ou não verbal para dar início ou terminar a sua aula: jeito de olhar, maneiras.
- b) O professor tem algum padrão de interação para dar início ou terminar a sua aula: professor-classe, professor-grupo de alunos, professor-aluno, entre outros.

Outro aspecto da aula são as **fases e transições** da aula. Muitos e diferentes eventos fazem parte da aula. Esses eventos podem ser agrupados em grandes ou pequenas partes. A forma como dividimos

a aula depende dos critérios que usamos. Dois desses critérios são: o propósito da atividade, tal como precisão e fluência, e a forma de organização da aula, por exemplo, aula centrada no professor ou aula centrada no aluno.

Para sabermos o final de uma atividade e o início de outra, geralmente, observamos os sinais que o professor nos oferece como, por exemplo, “Abram o livro e leiam”, “Terminaram? Então, vamos corrigir”, “Façam a atividade número 2”, entre outras pistas que o professor nos brinda por meio da linguagem. Esses sinais que o professor dá marcam as partes de uma aula.

O objetivo da atividade de observação é refinar o entendimento sobre os tipos de atividades à medida que se exploram os propósitos por trás das várias partes da aula e das transições entre elas. Ao observar a aula, verifique se ocorrem alguns desses exemplos de atividades e tente descobrir a relação entre o papel do professor na atividade proposta e a fala do professor:

- a) Atividades lideradas pelo professor com o propósito de prática controlada de língua como treinamento e alguns tipos de jogos.
- b) Atividades conduzidas pelos alunos, orientadas à prática controlada de língua como praticar um modelo de diálogo.
- c) Atividade guiada pelo professor, orientada à prática de fluência como atividade de tempestade de ideias (*brainstorming*), na qual o professor se dirige a toda turma e extrai ideias da própria turma.
- d) Atividade controlada pelos alunos, orientada à fluência como a atividade de lacuna de informação (*information-gap*) em pequenos grupos, que requer que os alunos tomem decisões/façam escolhas linguísticas muito mais do que pratiquem um padrão de língua específico.

Outro aspecto da aula é a **gramática como conteúdo** da aula. Provavelmente, um dos assuntos mais debatidos na área de ensino de língua estrangeira é o lugar da gramática (Prabhu, 1987) nesse contexto, quando o ensino é tido como comunicativo. Um dos principais pontos de discussão é o quão explícita e consciente a gramática deve ser ensinada no contexto da sala de aula de língua estrangeira.

Uma diferença básica no ensino de gramática tem sido entre a abordagem dedutiva e indutiva:

Abordagens	Características
Dedutiva	As regras gramaticais e as informações sobre a língua estrangeira são ensinadas aos alunos. A partir do ensino explícito, espera-se que os alunos as apliquem com propriedade ao usarem a língua para algum fim comunicativo.
Indutiva	As regras não são ensinadas diretamente ou explicitamente. Os alunos são levados a inferir as regras gramaticais da língua estrangeira a partir do uso da mesma em situações comunicativas.

Na atividade de observação da aula de língua estrangeira, você deverá observar o lugar que a gramática ocupa nesse contexto, o que é dito sobre a gramática, que usos são feitos da gramática, o que isso revela sobre a visão de língua e de ensino de língua do professor. Para que você possa fazer essa observação, escolha uma aula na qual a gramática da língua estrangeira seja abordada e converse com o professor para saber o objetivo da aula em termos de foco gramatical.

Durante a observação, você pode fazer a anotação da sequência de ações do professor e dos alunos, por exemplo, “o professor entrou, cumprimentou os alunos, anunciou o assunto da aula, revisou brevemente a aula anterior e mostrou a ligação com a aula de hoje..., iniciou a repetição de um novo padrão linguístico, um aluno pergun-

tou sobre a forma verbal colocada no quadro, o professor e explicou, o aluno pareceu satisfeito com a explicação, mas outro aluno faz a mesma pergunta...”.

Essas anotações podem mostrar o quão envolvidos os alunos foram a pensar sobre a gramática, sugerir sobre a ênfase da aula: saber sobre gramática ou usar a gramática indutivamente, além de indicar a importância que a gramática ocupa na aula do professor, entre outras coisas.

Outro aspecto importante a ser observado em uma aula são as **interrupções** que ocorrem. As interrupções da aula podem ocorrer por muitos motivos: um soluço inesperado que quebra o ritmo da aula, a busca da compreensão de algo que foi dito, um problema disciplinar com um aluno ou com a classe, entre outras questões mais ou menos sérias.

Numa sala de aula onde a língua estrangeira é o meio de comunicação e interação entre professor e alunos e o objeto de ensino, as interrupções não precisam ser encaradas como algo negativo, hostil ou uma falha no ensino. A linguagem usada para negociar a interrupção da aula é por si só significativa no contexto da sala de aula e, portanto, uma fonte importante de insumo para o aprendizado.

Durante a atividade de observação da aula, procure coletar amostras de interrupções de aula que sejam fonte de insumo para a aprendizagem da língua que está sendo ensinada. Procure saber como a interrupção aconteceu, por quem, se poderia ter sido evitada, como ela foi resolvida e se foi resolvida. Verifique o tipo de linguagem que foi usada para a negociação de significado e reparo da interrupção e o valor dessa linguagem nesse momento da aula para os objetivos dessa aula ou para os objetivos de ensino e aprendizagem não expressos no plano de aula.

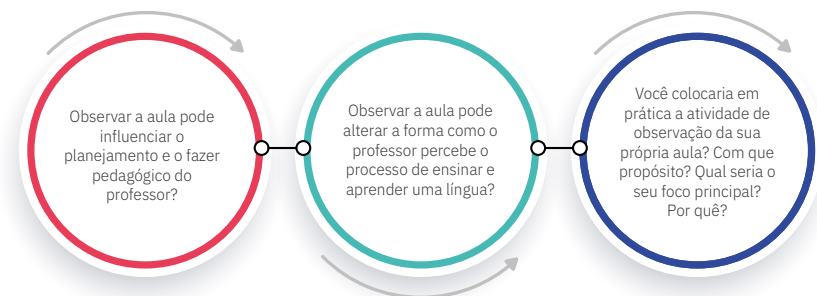
Resumindo:

OBSERVANDO A AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
1. Planejamento da aula	Observar a relação entre as decisões tomadas em aula e aqueles que constam no planejamento para a aula.	Determinar, através de um conjunto de questões guiadas e focalizadas, quais decisões o professor tomou no planejamento de aula, analisando inclusive as mudanças de planos e suas razões.
2. Abertura e encerramento da aula	Analisar como e por que o professor inicia e encerra a aula da forma que o faz.	Refinar o entendimento sobre as rotinas convencionais que caracterizam o início e o fim da aula, especialmente sobre os propósitos a que eles servem.
3. Fases e transições	Observar os eventos de sala de aula sob a perspectiva da precisão gramatical ou fluência ou da aula centrada no professor ou no aluno.	Refinar o entendimento sobre os tipos de atividades à medida que se exploram os propósitos por trás das várias partes da aula e das transições entre elas.
4. Gramática como conteúdo da aula	Observar o lugar da gramática na sala de aula	Buscar revelar as visões de linguagem e de aprendizagem que subjazem à prática do professor.
5. Interrupções na aula	Eventos que possam ser interpretados como quebra na dinâmica da sala de aula.	Entender a(s) causa(s) dos eventos que interferem na dinâmica de sala de aula, buscando definir se, como e por quem essas “quebras” foram solucionadas.

Fonte: Material elaborado por Hamilton de Godoy Wielewiski, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre as diferentes formas de observar a aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!

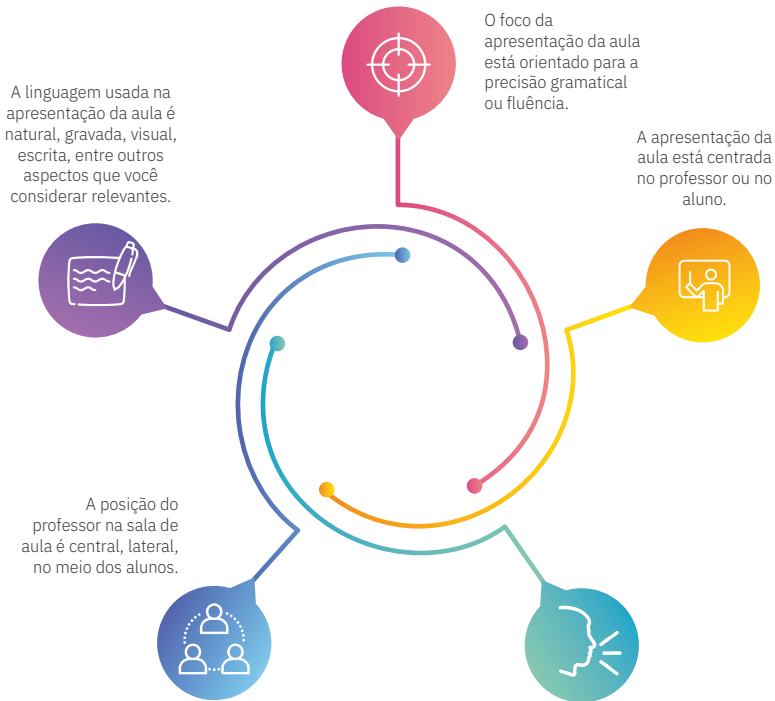


Passamos, agora, para a observação das habilidades e estratégias de ensino usadas pelo professor de línguas na sala de aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para o tipo de apresentações que o professor faz ao iniciar a aula.

1.4.5 Observando as habilidades e estratégias de ensino

Recentemente, a área de ensino de língua estrangeira tem voltado seu olhar para os vários papéis que o professor desempenha na sala de aula. Certa ênfase vem sendo dada a papéis como o monitoramento do uso da língua e a forma como o professor busca facilitar a compreensão dos alunos. Assim, vamos focar na apresentação da aula, levando em conta a relação entre os tempos de fala do professor e do aluno.

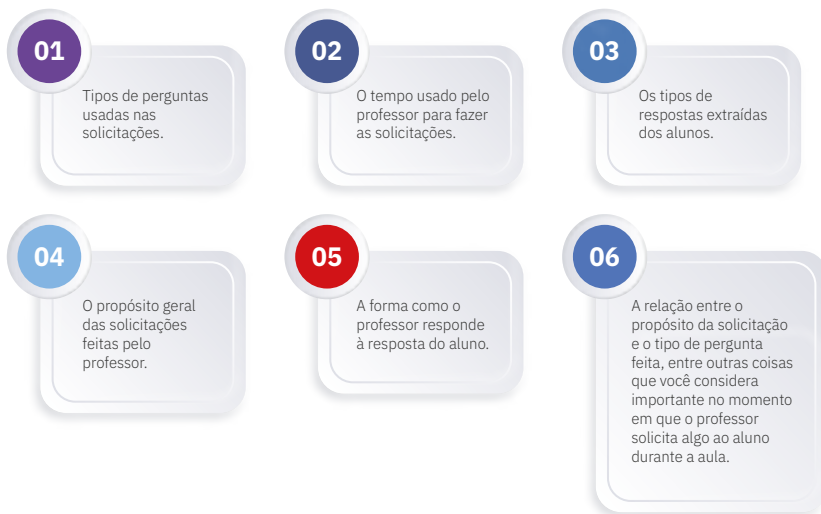
O objetivo desta atividade de observação é aumentar a consciência sobre os principais componentes de **apresentações** de aula bem-sucedidas. Durante a observação da apresentação da aula, verifique os seguintes aspectos:



Na sala de aula, é fundamental observar as **solicitações** (*prompts*) que o professor faz durante a aula.

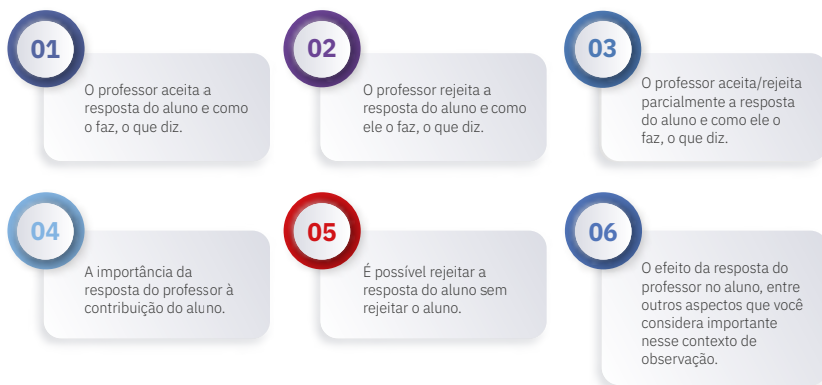
Os professores fazem solicitações por uma série de razões: para fazer os alunos pensarem sobre determinado assunto; dirigir a atenção dos alunos para o assunto planejado para a aula ou o objetivo da aula; criar um contexto para a aula; fazer um aquecimento (*warm up*) para o início da aula; motivar a interação entre os alunos ou a correção de uma atividade; guiar os alunos a uma atividade; atrair a atenção dos alunos; ampliar o tempo de fala dos alunos; avaliar o que foi aprendido sobre um tópico qualquer, vocabulário ou estrutura gramatical; extrair o conhecimento prévio do aluno; ver o aluno como uma fonte de aprendizagem e engajá-lo em processos de aprendizagem.

Durante a tarefa de observação de solicitações, procure coletar amostras de solicitações feitas pelo professor. Considere os seguintes aspectos:



Também é importante observar a maneira como o **professor responde** ao questionamento dos alunos na sala de aula. O objetivo da observação aqui é entender a relação entre a solicitação do professor e a resposta do aluno, e a resposta do professor à resposta do aluno, bem como os sinais verbais e não verbais envolvidos na interação professor-aluno.

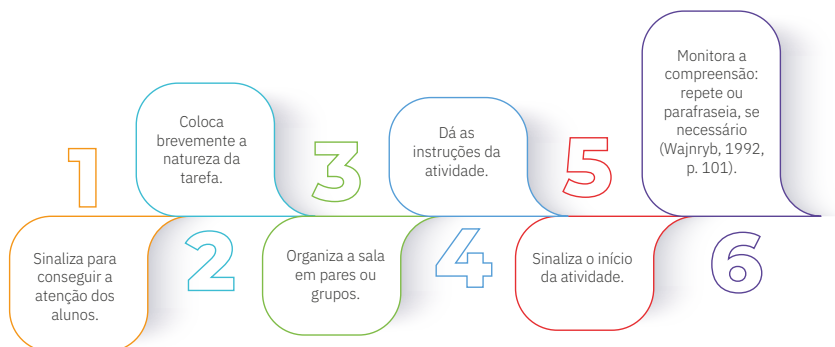
Além disso, é importante ampliar o entendimento sobre os padrões de resposta do professor aos questionamentos dos alunos na situação de solicitação. Considere os seguintes aspectos:



É indispensável prestar atenção também à forma que o **professor dá instruções** aos alunos, especialmente no momento de transição entre uma atividade e outra.

Esse momento requer instruções claras caso o professor queira que a aula flua de forma suave e eficaz.

O objetivo dessa observação é examinar a linguagem usada para dar instruções. Atente para as escolhas linguísticas do professor, o que é incluído ou excluído em termos de língua, quais acompanhamentos são válidos, por exemplo, contato visual, posição na sala, tom de voz, exemplos, entre outros, e quais sequências são mais eficazes. Considere se o professor usa algum item do modelo de instrução abaixo:



O **gerenciamento do erro** na sala de aula é outro aspecto que merece atenção. Se o professor corrige cada erro de língua feito na sala de aula, muito do tempo da aula será dedicado apenas à correção de erros, o que terá uma implicação negativa, pois o aluno tenderá a não querer correr riscos ou experimentar as hipóteses que levanta sobre o uso da língua estrangeira.

Os professores, de uma maneira geral, diferenciam entre erros que necessitam atenção imediata e erros que é melhor ignorar ou corrigir em outro momento da aula. Esta é apenas uma entre tantas escolhas que o professor faz em relação ao erro.

Assim, o objetivo desta tarefa de observação é ajudar você a se tornar mais consciente das questões envolvidas no gerenciamento e no tratamento ou correção dos erros na sala de aula. Você deverá direcionar a sua atenção para os seguintes aspectos:

- a) Os erros que o aluno faz.
- b) A forma como o professor corrige os erros que o aluno faz.
- c) Se o professor corrige os erros e a forma como ele o faz, entre outros aspectos que você considerar relevantes.

Resumindo:

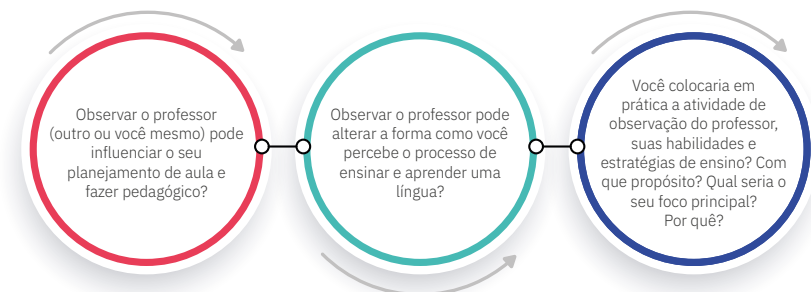
OBSERVANDO AS HABILIDADES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO		
Foco	O que observar	Objetivo
1. Apresentação	Atentar para a fase de apresentação das aulas, levando em conta a relação entre os tempos de fala do professor e do(s) aluno(s)	Aumentar a consciência sobre os componentes principais de apresentações bem sucedidas

OBSERVANDO AS HABILIDADES E ESTRATÉGIAS DE ENSINO		
Foco	O que observar	Objetivo
2. Solicitações do professor	Apontar os tipos de solicitações do professor, seu tempo, os tipos de respostas elicitadas e os propósitos a que essas solicitações servem	Tomar consciência de alguns aspectos importantes da tarefa (e habilidade) de elicitación do professor
3. Respostas do professor	Observar a relação entre solicitações do professor – resposta do estudante – resposta do professor e sinais verbais e não verbais envolvidos na interação	Ampliar o entendimento sobre os padrões de resposta do professor aos alunos num contexto de elicitación
4. Instruções	atentar, no processo de definição de instruções, as escolhas do que é incluído ou excluído, quais ‘acompanhamentos’ são válidos e quais sequências são mais efetivas	Examinar os aspectos da linguagem utilizada para definir instruções
5. Gerenciamento do erro	Direcionar a atenção para: os erros do aprendiz, a forma como o professor responde a esses erros e quando e se e a correção é feita.	Conscientizar sobre as questões envolvidas no gerenciamento ou tratamento de erros

Fonte: Material elaborado por Hamilton de Godoy Wielewicky, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre as diferentes formas de observar o professor, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



Passamos, agora, para a observação do gerenciamento da sala de aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para a forma como o professor gerencia as atividades na sala de aula.

1.4.6 Observando o gerenciamento da sala de aula

Gerenciar a sala de aula não é uma atividade nada simples. Muitas coisas acontecem simultaneamente e uma impacta a outra de forma mais ou menos importante. Dentre as inúmeras coisas que acontecem na sala de aula, vamos focar nossa atenção na comunicação; como a comunicação ocorre no contexto da sala de aula e os padrões de interação que funcionam como meio de comunicação.

A título de prática, durante a observação, procure coletar dados para entender como a comunicação acontece na sala de aula: quem fala com quem, quem pergunta e para quem pergunta e quem responde.

O gerenciamento da sala de aula também envolve o **gerenciamento das atividades** em duplas e em grupo realizadas pelos alunos. Algumas atividades estão centradas no professor, outras são atividades em grupo ou em pares e variam de acordo com as necessidades dos alunos, propósitos e contextos.

As diferentes atividades pensadas para uma aula requerem que o professor use diferentes padrões de interação de forma fluida e eficaz. Transições fáceis e eficazes entre uma atividade e outra são parte integral de um gerenciamento de sala de aula eficiente.

Durante a observação do gerenciamento das atividades, verifique as características da intervenção feita pelo professor e como ele gerencia a transferência de informação. Use o modelo de gerenciamento de atividades em grupo proposto por Wajnryb (1992, p. 101), caso seja apropriado para você:

Etapas	Atividades
Gerenciamento de apresentação de atividade	Organização do grupo; instruções e exemplos; determinação de papéis para os componentes do grupo.
Monitoramento do grupo	Como o professor faz o monitoramento; em que circunstâncias o professor faz contato visual/verbal com o grupo; como o professor coloca sua voz, se posiciona e se aproxima do grupo.
Gerenciamento da finalização da atividade	Como o professor desfaz os grupos; como chama a atenção dos alunos; como reorienta os alunos para uma nova fase da aula; como organiza e monitora o relato dos trabalhos do grupo.

Outro aspecto importante no gerenciamento da aula é a **distribuição dos papéis** do professor e do aluno. Em cada aula há uma série de papéis que o professor e o aluno desempenham. Um fator importante de um ensino eficaz é a facilidade como o professor se movimenta entre os diferentes papéis que desempenha e possibilita ao aluno fazer o mesmo.

Esta flexibilidade e fluidez dependem da compreensão que o professor tem dos diferentes propósitos das diferentes partes da aula e da clareza dos papéis do professor e do aluno em cada uma dessas partes.

Um exemplo clássico de um momento de instrução: apresentação, prática e produção, durante a apresentação, o professor controla a maior parte da fala enquanto o aluno apenas ouve à busca de compreensão. Já na parte prática, o professor monitora e corrige enquanto o aluno manipula a língua ou faz a atividade proposta. Na parte final, a produção, o professor apenas facilita ou guia o trabalho do aluno enquanto este produz ou se comunica.

Para observar o papel do professor na sala de aula você pode usar o modelo proposto por Wajnryb (1992, p. 114) para os diferentes momentos da aula:

Momentos	Características
Primeiro momento	O professor é o informante, o apresentador, o explanador e o estimulador da aprendizagem.
Segundo momento	O professor é o condutor, controlador, e o verificador da aprendizagem.
Terceiro momento	O professor é o organizador e o monitorador da aprendizagem.
Quarto momento	O professor é o gerente e o consultor da aprendizagem.

É importante lembrar que os papéis do professor nem sempre se apresentam fixos como colocado acima, esses papéis vão depender muito dos objetivos expressos no plano de aula e dos processos que eles desencadeiam.

Observar o **tempo e o ritmo** das atividades desenvolvidas em sala de aula também é outro aspecto importante do gerenciamento da sala de aula. O fato de o ensino ser uma ideia, uma invenção, um evento estruturado e planejado, significa que o ensino é, por natureza, um processo limitado pelo tempo.

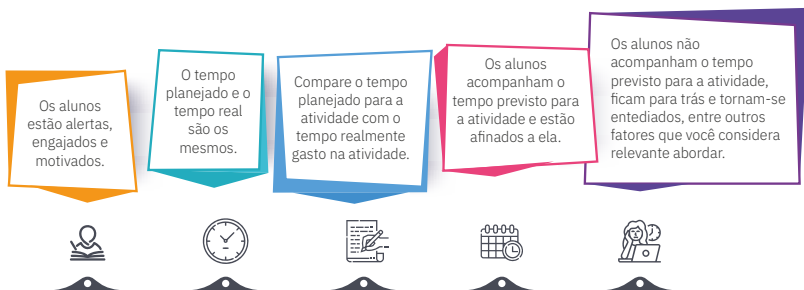
A unidade básica do ensino é a aula, que pode variar de acordo com o tempo nela investido, dependendo de fatores como a idade dos alu-

nos, a complexidade do programa de ensino, as unidades curriculares que são ensinadas, a grade de horários da escola e o contexto de ensino, entre outros fatores.

Durante o processo de formação, os professores são aconselhados a planejar o fator tempo para suas aulas com muito cuidado, distribuindo o tempo da aula entre as atividades planejadas para a aula, de sorte que a última parte da aula deve finalizar ao soar o sinal avisando o término da aula.

Entretanto, a distribuição do tempo da aula entre as atividades planejadas para a aula não é assim tão simples, outros fatores podem influenciar a forma como o tempo planejado é implementado na sala de aula. O planejamento inicial do tempo da aula, combinado às decisões que o professor toma ao longo da aula impactam o que chamamos de ritmo (pace) da aula. O ritmo é crucial para manter os alunos alertas, motivados e engajados na aula.

Assim, durante uma atividade de observação, fique atento ao tempo e ao ritmo das ações que o professor desenvolve na sala de aula. Observe os seguintes aspectos:



O último aspecto a ser abordado no gerenciamento da sala de aula é a **distribuição do poder** nesse contexto. Tradicionalmente, pensamos na sala de aula como um lugar onde o professor sabe e o aluno não sabe e a razão para estarem na sala de aula é saber o que ainda não sabem. Esse modelo de educação investe muito no poder do professor e assume que tanto o poder na sala de aula quanto a aprendizagem do aluno estão nas mãos do professor.

Mais recentemente, essa abordagem vem cedendo lugar a uma visão de ensino mais centrada no aluno, na qual o poder e as responsabilidades são mais equitativos.

Assim, durante a observação da aula, a título de prática, verifique como e por quem as decisões diretas ou indiretas são tomadas e que tipo de poder propicia uma aprendizagem mais eficaz. Você pode usar as perguntas propostas por Wajnryb (1992, p. 120) para guiar a sua análise:

- 1) Quem escolhe os objetivos?
- 2) Quem escolhe o foco da língua e/ou as habilidades?
- 3) Quem escolhe os tópicos e atividades?
- 4) Quem escolhe e prepara os materiais?
- 5) Quem escolhe a organização da sala?
- 6) Quem escreve no quadro?
- 7) Quem limpa o quadro?
- 8) Com quem os alunos falam?
- 9) Quem formou os pares ou grupos?
- 10) Quem decide quando parar a atividade?
- 11) Quem opera os equipamentos da sala?

- 12) Quem decide que perguntas ou problemas são explorados na aula?
- 13) Quem escolhe o vocabulário a ser aprendido?
- 14) Quem dá o significado das palavras?
- 15) Quem soletra as palavras novas?
- 16) Quem dá as explicações?
- 17) Quem faz as perguntas?
- 18) Quem responde às perguntas dos alunos?
- 19) Quem repete o que é dito quando alguém não escuta?
- 20) Quem cria os silêncios na sala?
- 21) Quem quebra o silêncio na sala?
- 22) Quem verifica o trabalho dos alunos?
- 23) Quem escolhe a tarefa de casa?

Resumindo:

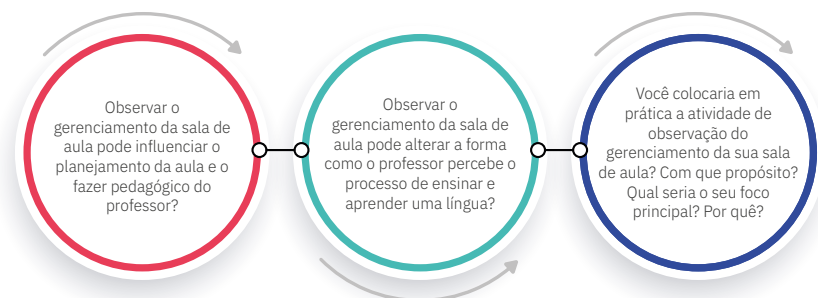
OBSERVANDO O GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
1. Modelos de interação	O fluxo de informação na sala de aula: quem fala com quem, quem questiona, quem responde	Construir uma percepção de como a comunicação é efetivada na sala de aula
2. Trabalho em grupo ou pares	Observar as características da intervenção do professor nas duplas/grupos e o gerenciamento da transferência de informação	Clarear as habilidades organizacionais envolvidas na transição entre atividades

OBSERVANDO O GERENCIAMENTO DA SALA DE AULA		
Foco	O que observar	Objetivo
3. Papéis	Observar o ciclo instrucional focalizado: Apresentação, Prática e Produção	Elevar a conscientização sobre os vários papéis do professor e dos alunos
4. Tempo e ritmo	Observar o tempo e o ritmo das atividades desenvolvidas em sala de aula	Contrastar o tempo da aula planejada e o tempo da aula efetivamente dada
5. Poder na sala de aula	Observar como e por quem as decisões direta ou indiretamente relacionadas à sala de aula são tomadas	Propiciar uma reflexão sobre as decisões tomadas sobre a aprendizagem, quem as toma e sobre o ponto de equilíbrio das relações de poder na sala de aula

Fonte: Material elaborado por Hamilton de Godoy Wielewiski, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre gerenciamento da sala de aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



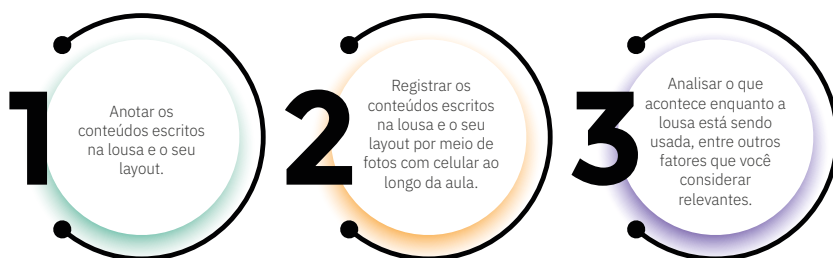
Passamos, agora, para a observação do uso de recursos e materiais na sala de aula. Voltamos, primeiramente, nossa atenção para o uso da lousa ou quadro-negro.

1.4.7 Observando os materiais e os recursos

Apesar de o ensino de línguas variar consideravelmente ao redor do mundo, uma **lousa** geralmente faz parte desse contexto. Ao observar a sala de aula, atente para o uso da lousa e como esse recurso pode ser melhor explorado e potencializado. Colete informações sobre as formas e propósitos pelos quais a lousa é usada na sala de aula.

Para isso, peça o plano de aula a um professor, leia os objetivos da aula e veja como a lousa pode ser usada para atingir os objetivos propostos.

Durante a aula (a sua ou a de um colega) você pode:

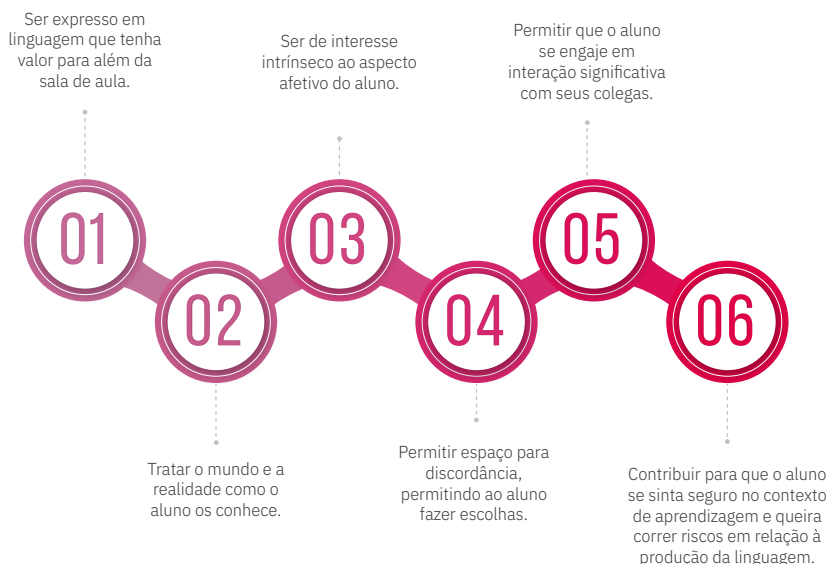


Outro aspecto importante a ser observado no tópico recursos e materiais é o **aluno como recurso**. Tem sido uma máxima da educação reconhecer o próprio aluno como o maior recurso do professor.

Ter o aluno como recurso é especialmente importante no ensino de línguas, pois, tendo em vista que o aluno aprende a língua usando-a, um aluno passivo ou não engajado no processo de aprender pode, na verdade, sabotar o resultado do processo. Se o processo engajar ativamente o aluno, então, um resultado mais positivo de aprendizagem estará assegurado.

Ao observar a sala de aula, a título de prática, atente para as relações de envolvimento ou distanciamento do aluno diante do que o professor (ou você mesmo) propõe. Observe também se o aluno tem um comportamento passivo ou ativo. O objetivo dessa observação é aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um recurso no processo de aprendizagem.

Outro ponto a ser observado nos materiais são aqueles voltados para educação do **aluno como um indivíduo integral**, ou seja, materiais que concebem o aluno não apenas como um ser cognitivo, mas afetivo e social. Para isso, Stevick (1980) propõe seis critérios para a escolha e/ou desenvolvimento desse tipo de material:

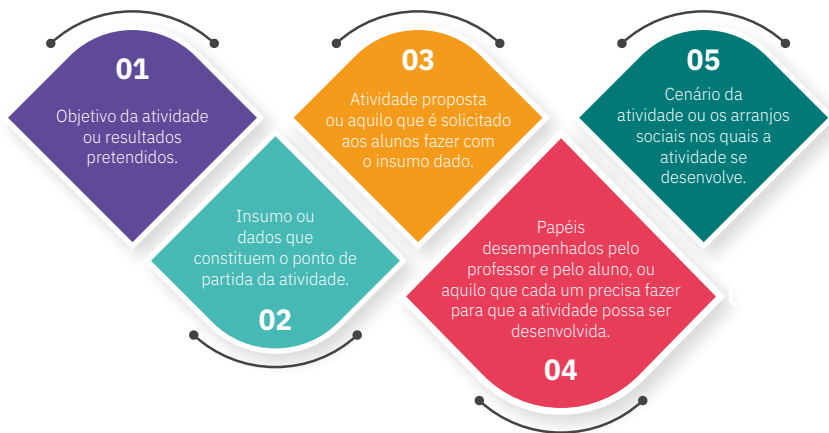


Assim, ao observar os materiais usados ou preparados pelo professor, reflita sobre o uso do material proposto e compare com os critérios propostos por Stevick (1980) e parafraseados acima.

A análise das **atividades** também faz parte da observação quando falamos em materiais.

Para analisar uma atividade, você pode usar o modelo proposto por Nunan (1989). Verifique os seguintes aspectos:

trabalho de sala de aula com foco no significado que envolve o aluno na compreensão, produção e interação na língua alvo.



Assim, ao analisar uma atividade, verifique se o seu foco é no significado e não na forma gramatical da língua alvo, se envolve os alunos em processos de compreensão, produção e interação na língua alvo, e pondere sobre os diversos componentes de uma atividade de aprendizagem de língua.

Por fim, observe o **desenho e a avaliação da atividade**.

O objetivo da observação do **desenho e a avaliação da atividade** é identificar e explorar as características de uma boa atividade de aprendizagem de língua estrangeira e ampliar a percepção de como planejamos e avaliamos ou medimos a eficiência de uma atividade.

Trazemos, aqui, seis itens propostos por Wajnryb (1992) que podem ajudá-lo a avaliar uma atividade:

1. Permitir ao aluno manipular e praticar características específicas da língua alvo;
2. Oportunizar ao aluno ensaiar e praticar as habilidades comunicativas que ele precisa para sobreviver no mundo real fora da sala de aula;
3. Estimular o aluno a correr riscos no uso da língua alvo, ou seja, envolver o aluno em situações nas quais ele precisa usar a língua para atingir um determinado objetivo;
4. Ser orientada para o processo e para o produto;
5. Oferecer oportunidade para o aluno escolher.

Resumindo:

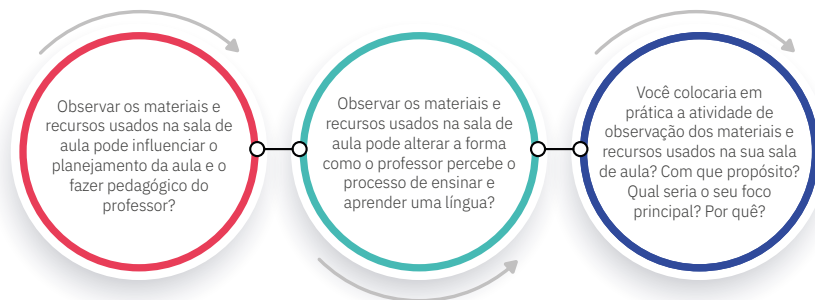
OBSERVANDO OS MATERIAIS E OS RECURSOS		
Foco	O que observar	Objetivo
1. A lousa como recurso	Atentar para as formas e os objetivos para os quais a lousa é usada na sala de aula.	Considerar como o recurso da lousa pode ser melhor explorado ou potencializado.
2. O aluno como recurso	Observar as relações de envolvimento/distanciamento e de passividade/atividade dos alunos com as atividades desenvolvidas.	Aumentar a consciência sobre as diversas formas através das quais o aluno pode atuar como um ‘recurso’ no processo de aprendizagem.
3. Materiais para o “aluno integral”	Observar os seis critérios gerais propostos por Stevick (1980).	Refletir sobre critérios de uso de material e confrontar tais critérios com o material utilizado no contexto de sala de aula.

OBSERVANDO OS MATERIAIS E OS RECURSOS		
Foco	O que observar	Objetivo
4. Análise de atividades	Atentar para a atividade, definida como uma parcela de trabalho focado no significado, envolvendo os alunos na compreensão, produção e interação na língua alvo (Nunan,1989).	Ponderar sobre os diversos componentes de uma tarefa de aprendizagem de língua.
5. Desenho e avaliação de atividades	Os critérios de avaliação de uma atividade de aprendizagem.	Ampliar a consciência sobre a forma como planejamos e avaliamos uma tarefa.

Fonte: Material elaborado por Hamilton de Godoy Wielewicky, com base no texto de Wajnryb (1992).

Depois de ler sobre os materiais e recursos usados na sala de aula, reflita sobre as seguintes questões:

Vamos refletir um pouco!



CONCLUINDO

A formação de um professor não pode prescindir de reflexões que façam avançar seu entendimento sobre o complexo universo da sala

de aula. Atividades de observação do espaço da sala de aula podem ter um papel muito importante a desempenhar na construção dessas reflexões.

Por isso, neste capítulo propusemos olhar para a observação como uma ferramenta de aprendizagem. Mais especificamente, propusemos que você fosse um observador na sala de aula de línguas e aprendesse, por meio da observação, um pouco sobre os processos que lá ocorrem.

No entanto, como professores críticos, precisamos transcender às técnicas de ensinar e pensar muito mais além de melhorar nossas técnicas instrucionais. Precisamos, depois de saber como ensinamos ou outros professores ensinam, buscar uma explicação do porquê ensinam da forma que o fazem (Almeida Filho, 1999; Bartlett, 1990; Silva, 2009, 2011), buscando respostas nem sempre explícitas no fazer do professor.

Nesse sentido, Bartlett (1990) sugere um ciclo de ações reflexivas sobre a prática pedagógica constituído de cinco ações guiadas por perguntas problematizadoras:

Ações	O que o observador deve questionar
Mapear	O que o professor faz na sala de aula?
Informar	Qual o significado do ensino do professor? O que o professor quer com esse ensino?
Contestar	Como o professor se tornou o professor que é? Como foi possível tornar-se o professor que é?
Avaliar	Como o professor pode ensinar de outra maneira?
Agir	O que ensinar e como o professor pode tornar a sua prática diferente?

Com esses questionamentos, as observações feitas na sala de aula poderão transpor o que chamamos anteriormente de tecnicidades do ensino, guiando você, professor, a práticas reflexivas mais profundas, isto é, transcendendo o nível técnico do ensino – **o como ensinar** – para um nível mais prático – **o que ensinar** – e, daí, para um nível mais crítico – **o porquê de ensinar da forma que ensina**.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. V. Teoria e prática na formação pré-serviço do professor de língua estrangeira. *In: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas***. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002, p. 59-76.
- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.
- _____. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes. 1999.
- ALLWRIGHT, D. Classroom-centered research on language teaching and learning: a brief historical overview. **Tesol Quarterly**, [S.l.], vol. 17, n. 2, 1983.
- ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.
- ANTONEK, J.; McCORMICK, D.; DONATO, R. The student teacher portfolio as autobiography: Developing a professional identity. **The Modern Language Journal**, [S.l.], v. 81, n. 1, p. 15-27. 1997.
- BARTLETT, L. Teacher development through reflective teaching. *In: RICHARDS, J. C.; Nunan, D. (Org.) **Second Language Teacher Education***, New York: Cambridge University Press. 1990.
- BAILEY, K. M. et al. The language learner's autobiography: Examining the apprenticeship of observation. *In: FREEMAN D.; RICHARDS, J. (Org.). **Teacher learning in language teaching***. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p.11-29.
- BAKHTIN, M. V. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BARCELOS, A. M. F.; BATISTA, F. S.; ANDRADE, J. C. Ser professor de inglês: crenças, expectativas e dificuldades dos alunos de Letras: *In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. (Org.) **Prática de ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões***. Campinas: Pontes, 2004. p. 11-29.

BARCELOS, A. M. F. Reflexões acerca da mudança de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 7, n. 2, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/qfzDkyppVRGDMQWCGm6K9SQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 03 ago. 2024.

BAZZO, V.; SILVA, M. Vivências na escola: da pesquisa na formação à pesquisa na formação. **Mostra de estágios**, Florianópolis: MEN/CED/UFSC, dez. 2010.

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. da. **Estágio supervisionado II**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

BERGMANN, J. C. F.; SILVA, M. da. **Estágio supervisionado III**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011, 131p.

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 23 abr. 2024.

CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2000.

CRUZ, A.; REIS, S. O diário como instrumento de apoio na socialização de uma professora de inglês. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina Editora, 2002, p. 95-107.

DEWEY, J. **Experience and Education**. New York: Touchstone. 1938.

DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, [S.I.], v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jun. 2022.

DOUGHTY, C.; PICA, T. 'Information gap' tasks: do they facilitate second language acquisition? **Tesol Quarterly**, [S.I.], v. 20, n. 2, p.305-325. 1986.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language two**. New York: Oxford University Press. 1982.

ELBAZ, F. The teacher's "practical knowledge": report of a case study. **Curriculum Inquiry**, [S.I.], v. 11, n. 1, p. 43-71, 1981.

ERICKSON, F. **Novas tendências da pesquisa etnográfica em educação**. Conferência proferida na Faculdade de Educação da USP, 1993.

FEIMAN-NEMSER, S.; BUCHMANN, M. Pitfalls of experience in teacher preparation. **Teachers College Record**, v. 87, n. 1, p. 53-65. 1985.

FLOWERDEW, J. Language learning experience in L2 teacher education. **Tesol Quarterly**, [S.I.], v. 32, n. 3, p. 529-535. 1998.

FRANK, C. **Ethnographic eyes: a teacher's guide to classroom observation**. Portsmouth: Heinemann, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 44. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FREEMAN, D. Renaming experience/reconstructing practice: Developing new understandings of teaching. *In*: FREEMAN D.; RICHARDS, J. (Org.) **Teacher learning in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996. p. 221-241.

FREEMAN, D.; JOHNSON K. Reconceptualizing the knowledge-base of teacher education. **Tesol Quarterly**, [S.I.], v. 32, n. 3, p. 397-418. 1998.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitude and motivation in second-language learning**. Rowley, Mass: Newbury House. 1972.

GILES, H.; BYRNE, J. L. An intergroup approach to second language acquisition. **Journal of Multicultural Development**, [S.I.], v. 3, n. 1. 1982.

GIMENEZ, T. **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: Ed. UEL, 2002.

GIMENEZ, T. N.; CRISTÓVÃO, V. L. L. Derrubando paredes e construindo

pontes: formação de professores de língua inglesa na atualidade.

Revista Brasileira de Linguística Aplicada, v. 4, n. 2, p. 85–95.

Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1984-63982004000200005>

Acesso em: 03 out. 2023.

GOLOMBEK, P. A study of language teachers' personal practical knowledge. **Tesol Quarterly**, [S.I.], v. 32, n. 3, p. 447-464. 1998.

HAMMERSLEY, M.; ATKINSON, P. **Ethnography: principles in practice**. New York: Routledge, 1993.

JOHNSON, K. E. **Understanding Language Teaching: Reasoning in Action**. Boston, MA: Heinle & Heinle. 1999.

JOHNSON, K. E. **Second Language Teacher Education: A Sociocultural Perspective**. New York: Routledge, 2009.

JOHNSON, K.; FREEMAN, D. Teacher learning in second language teacher education: a socially-situated perspective. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, 2001, v.1, n.1, p. 53-69.

LIBERALI, F. C. Agente e pesquisador aprendendo na ação colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores de línguas**. Londrina: UEL, 2002, p. 109-127.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008.

LORTIE, D. **Schoolteacher: a sociological study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAGALHÃES, M. C. C. O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. *In*: GIMENEZ, T. (Org.). **Trajetórias na formação de professores**. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002, p. 39-58.

MATEUS, E. F. et al. A prática do ensino de inglês: desenvolvimento de competências ou legitimação das crenças? Um estudo de caso. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. v.2 n.1, 2002. Disponível em:

<https://doi.org/10.1590/S1984-63982002000100003> Acesso em: 05 jun. 2024.

MARTINS, R. **Projeto de intervenção**. Disponível em: <http://www.ronaldomartins.pro.br/materiais/projetodeintervencao.htm> Acesso em: 24 jan. 2011.

MOITA LOPES, L. P. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras. 1996.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. Cambridge: Cambridge University Press. 1989.

ORTENZI, D. B. I. G. et al. **Roteiros pedagógicos para a prática de ensino de inglês**. Londrina: EDUEL, 2008.

PAJARES, F. M. Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct. **Review of Educational Research**, [S.I.], v. 62, n. 3, p. 307-332, 1992.

PRABHU, N.S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

RICHARDS, J. C. **The language teaching matrix**. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

RICHARDS, J. C. **Beyond training**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

SANTANA, I.; GIMENEZ, T. A abordagem reflexiva na visão de formadores de professores de inglês. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, [S.I.], v. 6, n. 1, 2015. Disponível em: <https://revistaensinoeeducacao.pgsscogna.com.br/ensino/article/view/1086> Acesso em: 3 set. 2023.

SILVA, M. da. **Estágio Supervisionado I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011, 109 p.

SILVA, M. da. **Teacher knowledge in english language teacher education: weaving its meaning in the writings of three Brazilian applied linguists**. xv, 212 f. Tese (Doutorado em). Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós-Graduação em Letras/Inglês e Literatura Correspondente, Florianópolis, 2009, 109p.

- SILVA, M.; BAZZO, V. L.; LUCENA, M. I. P. Vivências docentes: da pesquisa na formação de professores à pesquisa para a formação de professores. *In: Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas*. Taubaté: UNITAU, 2010.
- SILVA, M. et al. **Estágio Supervisionado II**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012, 128p.
- SCHÖN, D. **The reflective practitioner**. London: Temple Smith, 1983.
- SCHÖN, D. A. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey Bass Publishers. 1987.
- SMAGORINSKY, P.; COOK, L. S.; JOHNSON, T. S. The twisting path of concept development in learning to teach. **Teachers College Record**, [S.I.], v. 105, n. 8, p. 1399-1436. 2003.
- SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. **American Educational Research Journal**, [S.I.], v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.
- SHULMAN, L. Paradigms and research in the study of teaching: a contemporary perspective. *In: WITTROCK, M. C. Handbook of Research on Teaching*. 3 ed., New York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- SPRADLEY, J. P. **Participant observation**. Cambridge: Cambridge University Press, Florida: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers, 1980.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, [S.I.], v. 34, p. 79-92, 1999.
- _____. A trajetória narrativa: histórias sobre a prática pedagógica e a formação do professor de línguas. *In: GIMENEZ, T. (Org.). Trajetórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2002a, p. 15-38.
- _____. É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem! Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. **Linguagem & Ensino**, [S.I.], v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002b.
- _____. Modos de representação: o espetáculo teatral como dispositivo de reflexão e representação do desenvolvimento do professor. *In: ABRAHÃO, M. H. V. (Org.). Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2004, p. 61-105.

_____. Pesquisa educacional com base nas artes: pensando a educação dos professores como experiência estética. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.3, p. 509-530, set./dez. 200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/cFD7dNpLVnGD67LT5BsQZpD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 24 jan. 2023.

VAN PATTEN, B. How language teaching is constructed. **The Modern Language Journal**, [S.I.], v. 81, p. 1-5. 1997.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, Papyrus, 1995, p. 11-35.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 7. Ed., São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and speech. In: VYGOTSKY, L. S. **Collected works**, New York: Plenum. 1987, vol. 1, p. 39-285.

WALLACE, M. J. **Training foreign language teachers: a reflective approach**. Cambridge: Cambridge, 1991.

WAJNRYB, R. **Classroom Observation Tasks: a resource book for language teachers and trainers**. Cambridge: Cambridge University Press. 1992.

WOOD, D.; BRUNER, J. S.; ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. **Journal of child psychology and psychiatry**, [S.I.], v.17, p. 89-100, 1976.

WRIGHT, T. **Roles of teachers and learners**. Oxford: Oxford University Press. 1987.

ZEICHNER, K. M.; DINIZ-PEREIRA; J. E. Pesquisa dos educadores e formação docente voltada para a transformação social. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 63-80, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/Zx9H96h48wrzY7DsrggHTQq/> Acesso em: 03 ago. 2024.

CAPÍTULO 2

TEORIAS, PRÁTICAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Aline Provedel Dib | IFSC

Marimar da Silva | IFSC

Nayara Nunes Salbego | IFSC

Telma Pires Pacheco Amorim | IFSC

PARTE 1: ABORDAGEM DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS E APRENDIZAGEM POR PROJETOS

PARTE 2: TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

PARTE 3: O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

PARTE 4: O PROCESSO DE PRODUÇÃO ORAL

PARTE 5: O PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL

PARTE 6: O PROCESSO DE COMPREENSÃO ESCRITA

PARTE 1

ABORDAGEM DE ENSINO BASEADO EM TAREFAS E APRENDIZAGEM POR PROJETOS

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- reconhecer algumas propostas e práticas do ensino comunicativo de línguas;
- reconhecer o Ensino Baseado em Tarefas (EBT), bem como alguns conceitos relacionados à aquisição de línguas os quais dão suporte a esse tipo de ensino;
- reconhecer os elementos da EBT.
- reconhecer a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) como uma abordagem com características específicas;
- reconhecer os elementos da ABP.

1.1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que, pela sobrecarga de trabalho, muitos docentes conseguem apenas seguir o que está prescrito nos livros didáticos. O problema é que alguns livros, apesar de trazerem terminologias recentes sobre o ensino e aprendizagem de línguas, não conseguem desvencilhar-se da estrutura de edições anteriores, organizadas a partir de ideias hoje superadas em torno dos conceitos de língua e de ensino.

Para o planejamento do ensino de uma língua, espera-se que as escolhas **do que** e **como** ensinar sejam informadas nos avanços de teorias e pesquisas acumuladas ao longo dos anos, buscando-se uma sintonia entre os conceitos, de tal forma que a proposta construída para determinado contexto de ensino não seja contraditória em si mesma.

Como você deve saber, quanto à seleção do conteúdo, o ensino comunicativo de línguas pode ser organizado a partir de diferentes unidades pedagógicas: gêneros textuais, tarefas, projetos, entre outras.

*Nas próximas seções, você irá conhecer duas propostas para a organização do ensino comunicativo de línguas: Ensino Baseado em Tarefas (*Task-based Language Teaching* - TBLT) e Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-based Learning* - PBL).*

Porém, antes de iniciarmos a apresentação dessas abordagens de ensino comunicativo de línguas, solicitamos que você reflita sobre algumas questões relacionadas à primeira abordagem - Ensino Baseado em Tarefas (EBT). Para tanto, elaboramos algumas perguntas que você verá a seguir. Lembre-se, é importante que você reflita sobre as questões colocadas a partir do que você pensa e pratica. Não há certo ou errado para as questões que seguem, queremos saber o que você pensa ou faz em relação ao Ensino Baseado em Tarefas em sua sala de aula.



Comece os estudos conhecendo, a seguir, o Ensino Baseado em Tarefas (EBT).

1.2 ENSINO BASEADO EM TAREFAS - EBT

Um **programa de ensino de línguas baseado em tarefas**, como o próprio nome sugere, apresenta a **tarefa** como unidade pedagógica. No campo teórico do ensino de línguas, alguns pesquisadores defendem que o termo tarefa (*task*) resultou da evolução do conceito

de atividade comunicativa, a partir da especificação de determinadas características consideradas necessárias às atividades a serem propostas aos aprendizes.

O EBT prioriza a atenção ao desenho da atividade pedagógica, sendo que este deve orientar-se a partir de resultados de pesquisas no campo do ensino e aprendizagem de línguas.

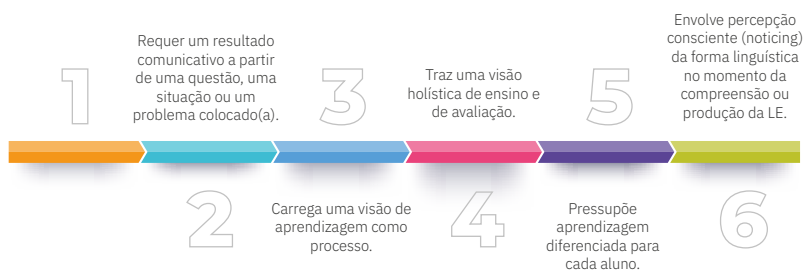
Mas, você pode estar se perguntando, o que é, afinal, uma **tarefa**? Muitos teóricos do ensino de línguas buscaram definir esse termo. De acordo com Skehan (1998, p. 95), uma atividade pedagógica pode ser considerada uma **tarefa** se apresentar as seguintes características:



Embora outros autores também tenham discutido esse conceito e variado em termos das características de uma tarefa, o primeiro e último elemento parecem ser consenso entre os estudiosos da área.

A partir das características apontadas por Skehan, a tarefa parece estar relacionada às necessidades comunicativas dos indivíduos no mundo real, ou seja, às atividades nas quais usamos a linguagem no dia a dia.

Em seu livro “Metodologia de Ensino de Inglês”, Xavier (2012, p. 54) apresenta os elementos de uma tarefa. Veja, a seguir, a caracterização de tarefa, segundo essa autora:



Por estarem relacionadas ao uso real da linguagem, as tarefas podem ser utilizadas como elemento útil para o planejamento de um currículo comunicativo, especialmente em contextos de poucas oportunidades de uso autêntico de uma língua fora da sala de aula, caso do inglês ou espanhol no Brasil.

Como foi mencionado anteriormente, o EBT se desenvolveu a partir de teorias relacionadas aos processos de ensino e aprendizagem de línguas, por isso as propostas criadas em torno do uso de tarefas sempre estiveram relacionadas a hipóteses oriundas dessas teorias. Na sequência, você conhecerá algumas dessas propostas.

1.2.1 Um pouco de história

A partir dos anos 1980, foram propostos três modelos de programas de ensino de línguas, nos quais a tarefa era unidade pedagógica central:



Todos esses programas rejeitavam elementos linguísticos (tais como palavra, estrutura, noção ou função) e optaram por uma definição de tarefa (Long; Crookes, 1992).

A seguir, serão apresentadas algumas características de cada um desses programas de ensino de línguas:

1.2.1.1 Programa de ensino de procedimento (Procedural Syllabus)

Proposto e implantado na Índia por **Prabhu** (1984), entre 1979 a 1984, o Projeto de Ensino Comunicativo Bangalore objetivou desenvolver uma abordagem comunicativa para o ensino de inglês em escolas de nível secundário, como uma forma de romper com a tradição de conceito e ensino estruturalistas de língua que imperava na época na maioria das salas de aula de ensino de inglês na Índia.

Tarefa, nesse programa, era considerada uma atividade que requeria dos alunos a busca por um resultado (*outcome*) a partir de uma

informação previamente fornecida, por meio de algum processo de pensamento, o que permite aos professores controlar e regular esse processo (Prabhu, 1987).

Na década de 1980, Nagore Seshagiri Prabhu popularizou o uso de tarefas por meio de seu projeto em escolas primárias na Índia.



Fique por dentro

Conheça mais sobre Prabhu acessando o texto [There Is No Best Method-Why?](https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/130247)

<https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/130247>

Mais tarde, Prabhu foi professor de Linguística Aplicada na Universidade Nacional de Singapura. Aposentou-se em 1994 e, desde então, passou a realizar palestras.

No programa, a tarefa envolve **foco no significado e um problema cognitivo a ser resolvido pelos alunos**. Um dos princípios de aprendizagem que baseia essa noção de tarefa é a Hipótese do Insumo Compreensível (*Comprehensible Input Hypothesis* – Krashen, 1982). Ela previa que a exposição do aprendiz ao insumo compreensível seria suficiente para que ele aprendesse a língua inglesa de forma natural e semelhante à forma como aprendeu sua língua materna.

Stephen Krashen foi professor emérito da Universidade do Sul da Califórnia, linguista e pesquisador da educação. É (re)conhecido por sua Teoria de Aquisição de Segunda Língua.



Fique por dentro

[Conheça mais](https://krashentheory.home.blog/) sobre Krashen e as hipóteses que amparam a sua teoria

<https://krashentheory.home.blog/>

A seguir, conheça mais detalhes sobre o programa de ensino de procedimentos.

1.2.1.2 Algumas características do programa de ensino de procedimento

Para Prabhu (1984), a estrutura de uma língua é mais bem adquirida quando a atenção do aprendiz está no significado – quando o aprendiz se preocupa em compreender, trabalhar, relacionar e transmitir mensagens, e lidar, no processo, tanto quanto puder com a linguagem envolvida.

Para ele, a atenção às formas linguísticas ocorre acidentalmente quando estamos expressando e organizando o significado.

O programa de ensino de procedimentos caracterizou-se por não propor uma pré-seleção de itens linguísticos, mas por apresentar um problema ou tarefa a ser resolvido e por propor duas versões similares de tarefa em uma aula: **pré-tarefa** e **tarefa**.

A **pré-tarefa** tem como objetivos familiarizar os alunos com a tarefa e a linguagem utilizada, permitir aprendizagem colaborativa entre professor e alunos e aluno-aluno, indicar e estabelecer formas de solução da atividade para os alunos e, para o professor, avaliar a dificuldade da atividade para reformulações quando da elaboração da tarefa.

O objetivo da **tarefa**, por sua vez, é encorajar a autoconfiança dos aprendizes, fazendo-os reaplicar as mesmas estratégias utilizadas na pré-tarefa em situações diferentes.

Pré-tarefa: atividade realizada pelo conjunto da turma sob a orientação e controle do professor.



Tarefa: atividade que deve ser realizada pelo aprendiz, individualmente ou em parceria com outro aprendiz, sendo que a assistência do professor deve abordar pontos específicos e ocorrer somente quando necessária.

Para Prabhu (1984), exemplos de tarefas eram: interpretar uma tabela de horário, um mapa ou um conjunto de regras; dar instruções a alguém; organizar viagens; desenhar figuras a partir de instruções; inferir onde algo deve ter acontecido ou quem fez algo; e descobrir onde é mais barato comprar certas coisas.

Os tipos de tarefas propostos por Prabhu foram: atividades com lacuna de informação (*information-gap activities*); atividades com lacuna de raciocínio (*reasoning-gap activities*) e atividades com lacuna de opinião (*opinion-gap activities*).

As **atividades com lacuna de informação** são aquelas que envolvem a transferência de uma dada informação de uma pessoa para outra (ex.: dar instruções), de uma forma para outra (ex.: desenhar imagens a partir de instruções) ou de um lugar para outro (ex.: dar informações sobre endereço).

Exemplo de tarefa com lacuna de informação:

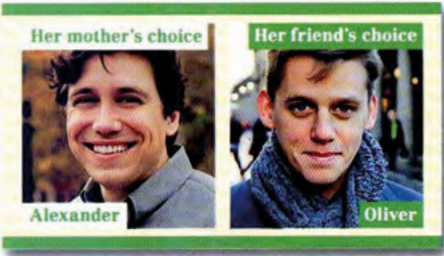
1C DESCRIBE AND DRAW Student A	1C DESCRIBE AND DRAW Student B
 <p data-bbox="378 1220 520 1236">www.ifLanguage.com</p> <ol data-bbox="196 1252 520 1380" style="list-style-type: none"> Look at your painting for a minute. Describe your painting for B to draw. Listen to B describing his / her painting. Try to draw it. Don't look at it. Ask B questions to help you. Now compare your drawings with the original paintings. Are they similar? 	 <ol data-bbox="599 1252 918 1380" style="list-style-type: none"> Look at your painting for a minute. Listen to A describing his / her painting. Try to draw it. Don't look at it. Ask A questions to help you. Now describe your painting for A to draw. Compare your drawings with the original paintings. Are they similar?

Fonte: Latham-Koenig (2012, p. 100-106).

Nesta tarefa com lacuna de informação, do livro *English File Pre-intermediate Student's Book* (Latham-Koenig, 2012, p. 100-106), a atividade apresenta um fluxo de informação bilateral (*two-way information gap*), por meio do qual os aprendizes (A e B) devem interagir através da linguagem para compartilhar as informações necessárias a cada um para a realização da atividade.

As **atividades com lacuna de raciocínio** envolvem o estabelecimento de uma nova informação a partir de informações dadas, através de processos de inferência, dedução, raciocínio prático ou de uma percepção de relacionamentos e padrões (ex.: organizar viagens).

e Look at the photos of Alexander and Oliver.
Find out about them ► **Communication**
Alexander and Oliver A p.100 B p.106.



f Which man do you think is better for Charlotte? Why?

Fonte: Latham-Koenig et al (2012, p. 7).

Esse exemplo, do livro *English File Pre-intermediate Student's Book* (Oxeden *et al.*, 2012, p. 7), envolve, em um primeiro momento (**e**), a realização de uma atividade de lacuna de informação para, em um segundo momento (**f**), envolver uma atividade de lacuna de

raciocínio, no qual o/a aprendiz irá decidir qual dos homens selecionados seria o mais adequado para Charlotte, apresentando o motivo para tal decisão.

As **atividades com lacuna de opinião** requerem a identificação e articulação de uma preferência pessoal, sentimento ou atitude em resposta a uma situação dada (ex.: decidir a afirmação/ação correta e justificar).

a Look at four things people say about Britain and the British. Do you think they are true or not true? Then read the text and check your answers.

THE BRITISH —
IS IT TRUE?

British people drink tea at 5.00.

It rains a lot.

British people like animals.

The food in Britain isn't very good.

Fonte: Oxeden *et al.* (2018, p. 20).

Nesse exemplo, do livro *English File Elementary Student's Book* (Oxeden *et al.*, 2018, p. 20), a atividade **a** propõe que o/a aprendiz leia o que pessoas falam sobre a Grã-Bretanha ou os britânicos e opine se considera as afirmações falsas ou verdadeiras. É um exemplo de atividade com lacuna de opinião.

Embora represente uma inovação para o ensino de línguas da época, o projeto Bangalore foi criticado por Long and Crookes (1992) pela falta das seguintes questões: um componente de avaliação do desempenho do aprendiz, uma análise de necessidades dos aprendizes, critérios para a sequência e graduação das tarefas e um foco sobre a forma linguística.

Vamos conhecer uma outra proposta de programa de ensino que utiliza tarefas?

1.2.1.2 Programa de ensino de processo (Process syllabus)

Desenvolvido por Breen (1984), sua proposta visou instituir um programa de ensino negociado, no qual professores e alunos tomam decisões sobre formas de trabalho, conteúdo instrucional e atividades e tarefas.

Esse programa foi considerado por Long e Crookes (1992) como um programa de base filosófica, de orientação social e para a solução de problemas. Outra característica apontada pelos autores foi o espaço explícito para a expressão dos estilos e preferências da aprendizagem individual. Para seu próprio criador, Breen (1987a), resulta em um “contrato de trabalho”, o que o difere de outros programas baseados em tarefas.

Este modelo de programa traz um conjunto de perguntas fornecidas pelo professor, as quais podem também proporcionar uma variedade de respostas, como escolhas a serem feitas, e um banco de atividades.

As perguntas, que podem ser encaminhadas aos alunos nas fases iniciais do programa, consideram três aspectos do trabalho de sala de aula: a participação dos alunos (ex: Quem trabalha com quem? etc.); os procedimentos a serem adotados (ex: Qual atividade ou tarefa será realizada? Como ela será trabalhada? etc.) e os conteúdos/conhecimentos a serem estudados (Ex: Qual deve ser o foco do trabalho? E para quais propósitos? etc.).

O banco de atividades é formado por conjuntos de tarefas. Para Breen (1987b), tarefa é “Qualquer esforço de aprendizagem estrutural

da língua que tenha objetivo específico, conteúdo apropriado, procedimento de trabalho especificado e um conjunto de resultados para aqueles que a realizam” (p. 23).

Com base nessa definição do autor, a tarefa poderia compreender uma atividade tanto voltada para a forma (exercício) como para o significado (atividade comunicativa). Para o autor, o que importa é o processo no qual os aprendizes se engajam para a realização das tarefas.

Segundo Breen (2001), um programa baseado em tarefas pode apresentar atividades de natureza **comunicativa** (*communicative or target-like tasks*) ou **metacomunicativa** (*metacommunicative or learning tasks*).

Natureza comunicativa	“Demandam a troca de informações na língua-alvo em tarefas que refletem o cotidiano (Ex: planejar uma viagem ou resolver um problema de matemática ou ciências)” (Breen, 2001, p. 153), sendo também denominadas tarefas do mundo real (Nunan, 1989).
Natureza metacomunicativa	“Demandam a troca de informações sobre como a língua funciona ou é usada em determinadas situações, ou ainda sobre os processos de aprendizagem que os alunos vivenciam, por exemplo, deduzir a forma verbal de textos falados ou escritos e mapear como narrativas ou relatos científicos são estruturados.” (Breen, 2001, p. 153).

Long e Crookes (1992) também avaliaram o **Programa de ensino de processo** e apontaram as seguintes críticas:



Vamos, agora, conhecer a proposta de programa que se denominou Ensino Baseado em Tarefas (EBT).

1.2.1.3 Programa de Ensino Baseado em Tarefas (Task-based syllabus)

Proposto por Long (1985) e denominado **Programa de Ensino Baseado em Tarefas - EBT** (*Task-based Language Teaching – TBLT*), sua função primordial, de acordo com o autor, é oferecer oportunidades para a aquisição natural de uma língua e, nesse sentido, professor e alunos devem centrar-se na comunicação.



Fique por dentro

Para saber mais sobre os estudos de Long, [assista a uma entrevista com ele](https://www.youtube.com/watch?v=xR9GieDovzc).

<https://www.youtube.com/watch?v=xR9GieDovzc>

Long foi um linguista americano que introduziu o conceito do **foco na forma** (*focus on form*), o qual visa atrair a atenção dos aprendizes para a forma dentro de contextos de ensino focado no significado.

essa abordagem visa contrastar com o antigo método de foco nas formas (focus on forms), cujo objetivo era o foco exclusivo em itens linguísticos no ensino de uma língua.

Além dessa contribuição, Long ainda introduziu a **Hipótese da Interação** (*Interaction Hypothesis*), a qual salienta a importância da interação face a face na aquisição de uma segunda língua.

O modelo de Long considera as necessidades comunicativas de língua do mundo real, isto é, das práticas sociais do cotidiano. E é por meio da tarefa que esse objetivo visa ser alcançado. A tarefa é também um meio pelo qual amostras apropriadas da língua-alvo são apresentadas para o aprendiz (Long; Crookes, 1992).

Long (1985) defendia que, além da compreensão do insumo (Krashen, 1982), a atuação conjunta de outros fatores promove a aprendizagem de uma língua (inglês ou espanhol, por exemplo). São eles: a produção compreensível de fala (*Output Hypothesis* - Swain, 1985), a negociação de significados e o foco na forma (Long, 1996). Esses fatores podem atuar juntos na realização de uma tarefa.



Fique por dentro

Merrill Swain é uma linguista aplicada canadense, e você pode conhecer mais a respeito dela a partir do documento *[The Output Hypothesis and its influence in the second language learning/teaching: An interview with Merrill Swain.](https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/18775)*

<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/interfaces/article/view/18775>

Algumas de suas contribuições mais notáveis para a pesquisa de aquisição de segunda língua incluem a hipótese da produção com-

preensível da fala. Essa hipótese defende que o desenvolvimento da competência comunicativa não depende meramente da compreensão do insumo, mas que a produção do aprendiz tem um papel independente e indispensável nesse processo.

Em seu programa, Long (1985) definiu **tarefa** como sendo:

Um trabalho realizado para alguém ou para outros, gratuitamente ou por alguma recompensa. Então, exemplos de tarefas incluem pintar uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer reserva de voo, pegar um livro em uma biblioteca, fazer teste de direção, digitar uma carta, pesar um paciente, classificar cartas, fazer reserva em hotel, preencher um cheque, achar um endereço de rua, ajudar alguém a atravessar a rua. Em outras palavras, tarefa significa as 101 coisas que as pessoas fazem na vida diariamente (Long, 1985, p. 89).

Esse conceito assemelha-se ao que as pessoas fazem em seu cotidiano com e sem o uso da linguagem, podendo ser associado aos conceitos de tarefas do mundo real (Nunan, 1989) ou tarefas comunicativas (Breen, 2001).

O EBT inicia com uma identificação das necessidades do aprendiz, isto é, uma análise de suas necessidades. Seu propósito é obter informações que determinarão o conteúdo do programa/curso, constituindo matéria-prima para as tarefas (Long, 1985).

A partir da análise de necessidades dos aprendizes, obtém-se um inventário de tarefas-alvo (*target tasks*), ou seja, conteúdos que possibilitam ao professor conhecer o domínio a ser trabalhado. As tarefas-alvo trazem, portanto, um panorama de uso da língua-alvo. Segundo Long e Crookes (1993):

Aprendizes [...] raramente trabalharão com as tarefas-alvo, [...] especialmente em estágios iniciais. Isso seria difícil demais, ineficiente em termos de tempo de aula, logisticamente impossível e irrelevante para alguns alunos em turmas heterogêneas, nas quais as necessidades futuras dos aprendizes podem variar. (Long; Crookes, 1993, p. 40)

São as **tarefas-tipo** que deverão determinar as tarefas pedagógicas, aquelas que serão utilizadas em sala de aula “Pelo menos inicialmente, até que os alunos sejam capazes de lidar com a versão completa da tarefa-alvo” (Long, 1985, p. 92).

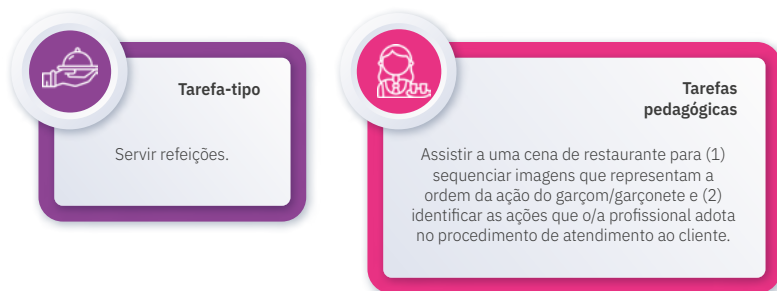
Ao desenhar um programa de curso destinado a comissários de bordo, Long (1985, p. 92) apresentou os seguintes exemplos de tarefas:



Segundo Long (1985), baseadas a partir das tarefas-tipo, as **tarefas pedagógicas devem ser sequenciadas para formar o programa de curso propriamente dito**. O sequenciamento pode seguir o grau de dificuldade cognitiva, avaliado por elementos como: número de passos envolvidos na realização da tarefa, número de participantes, desafio intelectual, número de soluções para um problema, entre outras características da tarefa.

Embora Long não tenha apresentado exemplos de tarefas pedagógicas para a tarefa-alvo e tarefa-tipo mencionadas anteriormente,

podemos tentar ilustrar possíveis propostas de tarefas pedagógicas, pensando no contexto de educação profissional:

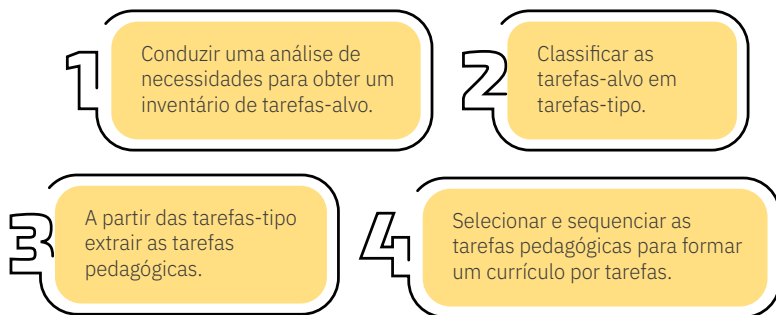


Adiante, você poderá observar quais são as limitações do programa de ensino baseado em tarefas.

1.2.2 Limitações do programa de ensino baseado em tarefas

Ao avaliar o seu próprio programa de ensino, Long (1985) e Long e Crookes (1992) apontaram as seguintes limitações da proposta: a falta de critérios para a classificação de tarefas-alvo em tarefas-tipo e o risco de uma tarefa-tipo não refletir um conjunto de tarefas-alvo, como é o caso de tarefas com diferentes estruturas linguísticas e interacionais.

Considerando que a tarefa serve a todas essas questões, o modelo de Long (1985, p. 91) estabelece os seguintes passos:



No Brasil, alguns pesquisadores se debruçaram sobre o estudo do uso de tarefas no ensino de línguas. Amorim (2019, p. 90), apresenta um quadro resumo de pesquisas no contexto brasileiro. Veja a seguir:

Autor(a)	Objetivo do estudo	Contexto	Público-alvo
Xavier (1999)	Analisar o desempenho de alunos de inglês e os seus ganhos de aprendizagem nas habilidades de compreensão/produção oral e leitura.	Ensino Fundamental.	Alunos de um 6º ano.
Barbirato (1999)	Analisar (i) a construção do processo de ensino-aprendizagem utilizando tarefas comunicativas; (ii) a maneira como os aprendizes reagem ao uso dessas tarefas e (iii) como forma e uso são equacionados ao longo do desenvolvimento das tarefas.	Curso de idiomas.	Adultos e nível intermediário.
Barbirato (1999)	Investigar o processo de aquisição de uma LE (inglês), criado a partir de um planejamento temático com foco prioritário no sentido e baseado em tarefas comunicativas.	Educação Superior.	Alunos de nível iniciante de um curso de Letras.
Luci e Finger (2008)	Discutir o papel das etapas de pré-tarefa e pós-tarefa na produção escrita do aprendiz em língua inglesa.	Curso de idiomas.	Adultos de nível intermediário e avançado.

Autor(a)	Objetivo do estudo	Contexto	Público-alvo
Pereira (2015)	Conhecer as percepções de alunos sobre a implementação de um ciclo de tarefas.	Núcleo de Estudos da Terceira Idade – UFSC.	Alunos da Terceira Idade.
Afonso (2016)	Conhecer as percepções de alunos sobre a implementação de um ciclo de tarefas	Ensino Fundamental.	Alunos de um 9º ano.
Emídio (2017)	Investigar as vantagens e as limitações de um curso de inglês baseado em tarefas oferecido a distância pela plataforma Moodle.	Educação a Distância.	Alunos de cursos superiores.
Périco (2018)	Investigar como se dá o ensino do inglês por meio de um material temático baseado em tarefas.	Ensino Fundamental.	Crianças de um 1º ano.
Farias (2018)	Investigar a condução de uma sequência de tarefas para avaliar o desenvolvimento da LE e o letramento crítico.	Ensino Fundamental.	Alunos de um 7º ano.

Fonte: Amorim (2019, p. 90).

Buscando colocar em prática os conceitos e modelo de Long (1985), Amorim (2011) conduziu um estudo no contexto da educação profissional para a área de Turismo e Hospitalidade, no qual buscou identificar as tarefas-alvo de recepcionistas de hotel e garçons de restaurante e, ao fim, apresentar uma proposta de classificação dessas em tarefas-tipo. Portanto, buscando responder às seguintes perguntas de pesquisa:

01

Quais necessidades comunicativas as recepcionistas de hotel e garçons e garçonetes de restaurantes apresentam ter no exercício de sua profissão?

02

Como as tarefas-alvo podem ser organizadas em tarefas-tipo?

Quatorze profissionais participaram desse estudo: dois professores formadores, um chefe de recepção, um maitre, cinco recepcionistas e cinco garçons/garçonetes. Os dados foram coletados através de (a) entrevistas gravadas em áudio com os professores-formadores, o chefe de recepção e o maitre, (b) observação não-participativa dos recepcionistas e dos garçons/garçonetes em sua rotina de trabalho e (c) um questionário com esses profissionais.

Os dados mostraram que as noções de tarefa-alvo e subtarefa, propostas por Long (1985), podem ser associadas à noção de gênero discursivo (Martin, 1984) para possibilitar a identificação de tarefas-alvo e tarefas-tipo.

O estudo concluiu que as tarefas-alvo também devem ser utilizadas como base para o desenvolvimento das tarefas pedagógicas no desenho de um currículo baseado em tarefas, para programas de educação profissional de ensino de inglês.



Fique por dentro

Conheça mais sobre [essa pesquisa](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94991/297506.pdf?sequence=1&isAllowed=y) que aplicou os dois primeiros passos do modelo de Long (1985).

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/94991/297506.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Buscando dar seguimento ao modelo proposto por Long (1985), Amorim (2019), além de desenvolver os dois últimos passos do modelo, ou seja, a elaboração de tarefas pedagógicas e sua sequenciação, ainda analisou o impacto das tarefas na aprendizagem do gênero *check-in* hoteleiro, identificado na análise de atividades realizada anteriormente, por alunos de um Curso Superior de Hotelaria em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil.

Duas sequências de atividades comunicativas foram produzidas. A Sequência A foi formada por um conjunto de tarefas, cujas principais características foram: foco primário no significado e resultado comunicativo. A Sequência B foi formada por um conjunto de atividades comunicativas, definidas pela exclusiva característica de foco primário no significado.

O fator diferenciador das sequências, portanto, foi a presença do resultado comunicativo (*communicative outcome*), como característica da sequência de tarefas. O desenho das atividades foi informado por pesquisas recentes sobre planejamento, autenticidade e repetição.

Depois de um pré-teste, objetivando o conhecimento prévio dos estudantes, as sequências foram aplicadas com dois grupos distintos. Dois pós-testes, com cinco semanas de intervalo, foram aplicados e a produção oral dos alunos foi transcrita e analisada, considerando sua adequação comunicativa e complexidade proposicional.

Os resultados apontaram um impacto positivo do resultado comunicativo na aprendizagem do *check-in* na língua inglesa, especialmente em alunos intermediários, sugerindo a importância desse elemento para o conceito de ‘tarefa’.

Os resultados também revelaram uma vantagem das tarefas em comparação a outras atividades comunicativas.



Fique por dentro

Para saber mais sobre a pesquisa realizada e conhecer as atividades desenhadas para a mesma, [clique aqui](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215611/PLLG0794-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y).

<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215611/PLLG0794-T.pdf?sequence=-1&isAllowed=y>

Agora, conheça as críticas aos programas baseados em tarefas.

1.2.3 Críticas aos programas baseados em tarefas

Ao longo dos anos, programas baseados em tarefas têm sido criticados por serem exclusivamente voltados para o significado (Skehan, 1996; Swain, 2005). Segundo Skehan (1996), focar apenas no significado traz algumas consequências:



Para a proposta de aprendizagem por tarefas, a atenção do aprendiz deve estar sobre o conteúdo das informações, o que possibilita a ele aprender implicitamente as estruturas linguísticas que codificam o insumo. Diferentemente da visão de Krashen (1982), para Skehan (1996), “O processamento da linguagem para extrair significado não garante sensibilidade inconsciente à forma” (Skehan, 1996, p. 41).

Skehan (1998) acredita que tarefas que envolvem a negociação de significados favorecem a compreensão e a produção compreensível de fala (Swain, 1985), mas não deixam rastro linguístico. Em outras palavras, é possível comunicar-se com o uso de estratégias comunicativas sem a preocupação de ser gramaticalmente preciso na língua sendo aprendida, e isso impede o desenvolvimento da interlíngua do aprendiz.

Na comunicação, é possível recorrer a falas ou expressões lexicalizadas que permitem manifestar funções importantes na interação, porém, segundo Skehan (1996), construções como essas não ajudam o aprendiz a desenvolver sua complexidade linguística na língua-alvo, uma vez que o próprio contexto de uso da língua pode favorecer a compreensão e produção de falas simplificadas.

Swan (2005) é outro crítico do EBT. Para ele, não há evidências que comprovem que a língua é adquirida através da percepção (*noticing*). Ao fazer essa crítica, o autor refuta o princípio básico do ensino por tarefas, que se apoia na Hipótese da Percepção (*Noticing Hypothesis* - Schmidt, 1995). Igualmente, Swan (2005) questiona a hipótese da aquisição *on-line*, ou seja, a ocorrência de aquisição de certas formas durante a comunicação.



Fique por dentro

Richard Schmidt (1941–2017) foi um linguista americano e professor do Departamento de Estudos da Linguagem da Universidade do Havaí.

<https://www.youtube.com/watch?v=kPLI2xHJG-Q>

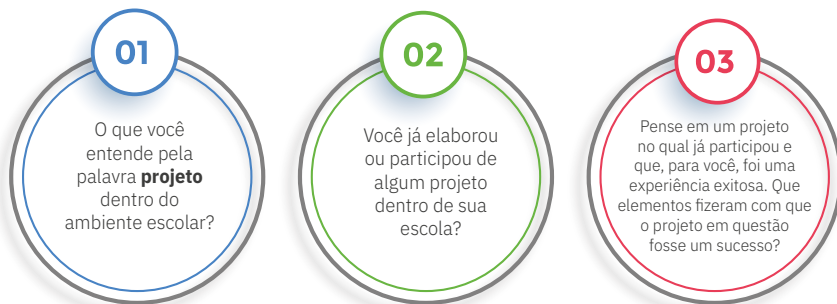
Ele propôs a hipótese da percepção (*noticing hypothesis*) em 1990, segundo a qual o aprendiz de uma nova língua (como inglês ou espanhol) não consegue avançar nas suas habilidades linguísticas a menos que perceba conscientemente o insumo.

Para esse autor, os programas baseados em tarefas podem obter êxito quando o seu objetivo for a (re)estruturação do conhecimento lin-

guístico que os aprendizes já possuem, mas apresentam sérios problemas quando são utilizados para o ensino de novos conhecimentos linguísticos. No seu entendimento, o ensino de gramática é útil, mas não deve ser central como nenhum outro elemento (funções, tarefas...) no desenho de um programa de ensino.

Swan chama a atenção para as inúmeras pessoas que foram capazes de aprender uma língua nova pela abordagem estrutural, muito embora não traga evidências sobre isso e não defina o que entende por “aprender uma língua”.

Antes de iniciarmos a discussão sobre a Aprendizagem Baseada em Projetos, solicitamos que você reflita sobre algumas questões relacionadas a essa abordagem de ensino. Para tanto, elaboramos algumas perguntas que você verá a seguir.



Agora que você já estudou sobre o Ensino Baseado em Tarefas, na próxima seção, vamos dar início à Aprendizagem Baseada em Projetos, a qual possibilita que os estudantes se engajem de forma profunda nos conteúdos trabalhados em sala de aula, estimulando a curiosidade científica, o protagonismo e a resolução de problemas.

1.3 APRENDIZAGEM BASEADA EM PROJETOS

A palavra “projeto” é bastante comum no ambiente escolar. Ao longo da sua formação acadêmica e atuação profissional, você já deve ter criado ou participado de inúmeros projetos. A ideia de trabalhar com projetos não é nova, mas há diferenças entre o que normalmente é entendido por projeto dentro das escolas e a Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP - do inglês, *Project Based Learning*).

A ABP é um tipo de abordagem de ensino proposta já há bastante tempo por teóricos como Dewey (1959), Rogers (1973), e Freire (1997), ao defenderem a aprendizagem centrada no aluno, de forma a envolvê-lo e motivá-lo. Esses autores sempre apontaram que a aprendizagem é mais significativa quando os alunos encontram sentido nas atividades propostas, quando consultamos suas motivações e quando há diálogo sobre as atividades e a forma de realizá-las, por exemplo.

Ademais, num sentido amplo, toda a aprendizagem é ativa em algum grau, uma vez que demanda do aluno e do professor formas diferentes de movimentação interna e externa, de motivação, seleção, interpretação, comparação, avaliação e aplicação.

Vale ressaltar, entretanto, que, se queremos que os alunos sejam não só ativos, mas **proativos**, é preciso adotar formas de ensino que proporcionem o envolvimento dos estudantes em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se quisermos adicionar o componente da **criatividade**, é necessário que os alunos experimentem novas possibilidades, tenham espaço para expressar suas ideias e mostrar suas iniciativas.

Assim, para que tenhamos alunos proativos e criativos, segundo a ABP, os projetos devem surgir de um problema real, o qual deve partir de um contexto autêntico, e envolver os processos de investigação e de levantamento de hipóteses, o trabalho individual e em equipe, além de outras competências necessárias para se chegar a uma solução possível ou a um produto final.

A seguir, você irá conhecer as características da aprendizagem por projetos.

1.3.1 Características da aprendizagem por projetos

De acordo com o Buck Institute for Education <<https://www.pblworks.org/>> (2008, p. 18), organização norte-americana que se dedica a difundir a ABP, os projetos que se apresentam como efetivos possuem os seguintes atributos:

- reconhecem o impulso para aprender, intrínseco dos alunos;
- envolvem os alunos nos conceitos e princípios centrais de uma disciplina;
- destacam questões provocativas;
- requerem a utilização de ferramentas e habilidades essenciais, incluindo tecnologia para aprendizagem, autogestão e gestão do projeto;
- especificam produtos que resolvem problemas;
- incluem múltiplos produtos que permitem feedback;
- utilizam avaliações baseadas em desempenho; e
- estimulam alguma forma de cooperação.

Acompanhe, agora, os modelos de aprendizagem por projetos.

1.3.2 Modelos de aprendizagem por projetos

São vários os modelos de implementação da metodologia de projetos. Primeiramente, há os projetos de curta duração, os quais ficam restritos ao âmbito da sala de aula e baseados em um assunto específico. Há, ainda, os projetos de longa duração (semestral ou anual, por exemplo), os quais demandam soluções mais complexas e são interdisciplinares.

Segundo Moran (s.d., p. 11), os principais modelos de projeto são:

Exercício projeto	Quando o projeto é aplicado no âmbito de uma única disciplina.
Componente projeto	Quando o projeto é desenvolvido de modo independente das disciplinas, apresentando-se como uma atividade acadêmica não articulada com nenhuma disciplina específica.
Abordagem projeto	Quando o projeto se apresenta como uma atividade interdisciplinar, ou seja, como elo entre duas ou mais disciplinas.
Currículo projeto	Quando não é mais possível identificar uma estrutura formada por disciplinas, pois todas elas se dissolvem e seus conteúdos passam a estar a serviço do projeto e vice-versa.

Talvez, agora, você esteja se perguntando: como, então, trazer a ABP para a disciplina que leciono? O *Buck Institute for Education* definiu um modelo com sete elementos considerados essenciais para um projeto. Vamos aprender sobre eles?

1.3.3 Elementos Essenciais para Aprendizagem por Projetos

De acordo com *Buck Institute for Education*, um projeto deve ter 7 elementos essenciais para levar o estudante a aprender. São eles:

Elementos	Características
Problema ou questão desafiadora	O ponto de partida de um projeto deve ser uma pergunta ou desafio que engaje os estudantes e se relacione, de alguma maneira, com um conteúdo curricular.
Autenticidade	As questões ou problemas enfrentados pelos estudantes devem envolver elementos contextualizados. As atividades e as ferramentas utilizadas precisam estar presentes também fora da realidade escolar e o projeto deve ter como objetivo causar algum impacto, seja na comunidade interna ou externa à escola. Ele também pode se relacionar com preocupações, problemas e interesses pessoais da turma.
Pesquisa fundamentada	A construção de soluções deve se basear em um processo de estabelecer perguntas, encontrar recursos que ajudem a respondê-las e, depois, aplicar esses conhecimentos ao problema que os estudantes estão encarando.
Voz e escolha dos alunos	Eles devem ter participação ativa também na definição dos rumos do projeto, na escolha do que investigar, como realizar essa investigação e como/quais soluções serão criadas.
Reflexão	Os estudantes devem ser convidados a pensar sobre o processo de aprendizagem pelo qual estão passando. Questões que podem ser colocadas: o projeto está sendo bem-sucedido? Estamos encontrando as respostas que buscamos? Os alunos têm se empenhado na execução dele?
Crítica e revisão	Os estudantes devem ser encorajados a dar e receber retornos sobre o trabalho que eles e os colegas estão fazendo como maneira de melhorar a qualidade das soluções que estão desenvolvendo e aprofundar a sua aprendizagem.
Produto final público	Após encontrar as respostas, os estudantes devem preparar algo que será mostrado para um público que não seja a própria turma. Cartazes, protótipos, jornais e vídeos são alguns dos exemplos, mas a criatividade dos alunos pode ficar livre para que eles pensem qual o produto adequado para o contexto em que estão inseridos.

O próximo passo, então, é observar a transposição de ABP para a prática. Confira!

1.3.4 Transposição de ABP para a prática

A título de transposição dos modelos de ABP, trazemos aqui algumas sugestões. Suponhamos que haja muitos casos de obesidade infantil em determinada comunidade. De que forma eu, docente de língua adicional, posso me envolver com essa questão?

Inicialmente, posso optar por realizar um **exercício projeto**, o qual ficaria circunscrito apenas à minha disciplina ou, por exemplo, juntar-me com os professores de Ciências/Biologia, Educação Física e Geografia para planejar uma abordagem projeto e propor uma prática interdisciplinar.

Caso escolhesse desenvolver um **exercício projeto**, uma possível questão desafiadora seria “o que podemos fazer para ajudar a comunidade a ter uma vida mais saudável?”. A partir daí, em conjunto com a turma, o educador deve pensar em qual será o produto final gerado através do projeto. Algumas ideias são a criação de uma horta comunitária ou, ainda, o desenvolvimento de um aplicativo que mostre onde há legumes e hortaliças mais baratos na região.



Com a definição em conjunto da questão desafiadora e do produto final, começa-se a delinear o desenvolvimento do projeto de forma que os objetivos traçados sejam alcançados.

Os estudantes podem se engajar, por exemplo, na leitura de textos que falem sobre alimentação saudável, exercícios físicos, o aumento de casos de obesidade no mundo, fatores que levam ao sobrepeso, ansiedade, stress, dentre outros, na elaboração de um glossário que englobe os nomes dos alimentos e das partes do corpo, na construção de uma pirâmide alimentar, na organização de palestras com nutricionistas para toda a comunidade escolar, em desafios que envolvam a implementação no cardápio escolar de alimentos que os estudantes ainda não experimentaram, na elaboração de questionários a serem respondidos por vizinhos e familiares sobre os hábitos alimentares e de exercícios físicos.

Ao longo do projeto, cabe ao professor planejar como os estudantes serão avaliados, mapear o projeto (pensando nos conhecimentos que deverão ser construídos ao longo do processo) e gerenciar seu andamento (propondo os momentos de reflexão, criação e ajudando os estudantes a se manterem atentos às questões colocadas inicialmente).

É importante perceber que o projeto não é algo que deva andar em paralelo às aulas, mas cada aula corresponde a uma ou mais etapas do projeto, as quais são conduzidas pela pergunta norteadora e objetivam chegar à concepção de um produto final.

Após conhecer mais sobre a ABP, talvez você acredite que jamais terá tempo para realizar um projeto nesses moldes. É fato que a customização do ensino gera uma demanda muito maior de tempo do que o uso de material didático pronto. Preparar material específico para as necessidades dos alunos, apesar de ser o desejo de muitos, acaba sendo inviável diante da carga horária exaustiva do docente.

Dessa forma, assim como propõem Leffa e Irala (2014), seria interessante que os professores utilizassem o **princípio da reusabilidade**.

Não é necessário partir do zero toda vez que pensamos em iniciar um novo projeto. Com o ambiente digital e, principalmente, com tudo o que aprendemos sobre esse universo durante a pandemia, ficou mais fácil atualizar, modificar e adaptar propostas que já foram realizadas.

Portanto, espera-se que as ideias que surjam a partir deste curso de especialização possam ser compartilhadas e, futuramente, utilizadas por aqueles que estão atrás de bons projetos.

Para ajudar você a não partir do zero, que tal dar uma olhada nessas ideias de projetos?

1.3.4.1 Algumas ideias de sucesso!

Trazemos, nesta subseção, dois artigos com base em práticas que foram sistematizadas por meio de pesquisa e divulgadas em uma revista nacional e um *e-book* internacional. Nosso objetivo é estimular você, professor, a desenhar o seu projeto, visando promover a aprendizagem da língua que você ensina a seus alunos. Vamos ler?!

No primeiro artigo, “O uso da tradução automática e da aprendizagem baseada em projetos na produção de gêneros textuais escritos” (Dib, 2021), a autora apresenta uma prática de sala de aula que envolve ensino de inglês como língua adicional, tradução e produção textual, usando componentes da aprendizagem baseada em projetos.

A partir da análise de necessidades dos estudantes do último ano do Ensino Médio/Técnico Integrado em Eletrônica, o gênero textual escolhido para ser elaborado como produto final do projeto foi o *abstract* (resumo). Durante o processo, os alunos produziram, ainda,

resumos e resenhas críticas de livros e séries devido ao interesse da turma por esses assuntos.

Diante de um grupo que apresentava diferentes níveis de proficiência linguística, discutir com os estudantes sobre a prática tradutória e o uso do Google Tradutor foi uma forma de inclusão e reflexão sobre as línguas. Além disso, tal diversidade orientou a escolha da docente pela aprendizagem baseada em projetos, a qual possibilitou diferentes formas de engajamento.



Fique por dentro

Confira o artigo [O uso da tradução automática e da aprendizagem baseada em projetos na produção de gêneros textuais escritos na íntegra](https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4954).

<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4954>

No artigo intitulado *Lights, cámara, acción: multilingual practices in the construction of short films* (Luzes, câmera, ação: práticas multilíngues na construção de curtas-metragens), de Oliveira *et al.* (2023), o projeto envolveu cerca de 150 alunos e 5 professores de um Instituto Federal brasileiro e de um Instituto de Línguas peruano, e foi dividido em 5 etapas: pré-produção, produção, pós-produção, exibição do filme/cerimônia de premiação e reflexão final.

Na fase de pré-produção, o objetivo principal foi orientar os alunos no processo de chuva de ideias e apresentá-los aos gêneros textuais enredo, sinopse, esboço e roteiro. Na fase de produção, os alunos estavam envolvidos na filmagem dos curtas. Na fase de pós-produção, os alunos tiveram que editar seus filmes e produzir seus cartazes.

Em seguida, os alunos apresentaram seus filmes em uma cerimônia em que foram convidados para avaliar e votar na melhor produção. Por fim, pediu-se aos alunos que refletissem coletivamente sobre os filmes apresentados no Brasil e no Peru.

Através da aprendizagem baseada em projetos, foi possível oportunizar práticas multilíngues em sala de aula, as quais abriram caminho para a criatividade, a troca, a colaboração e a exploração de diferentes repertórios linguísticos, além do contato com diferentes pontos de vista.

Com base nessa prática compartilhada, é possível observar como o multilinguismo pode ser vivenciado pedagogicamente em vários contextos de sala de aula.



Fique por dentro

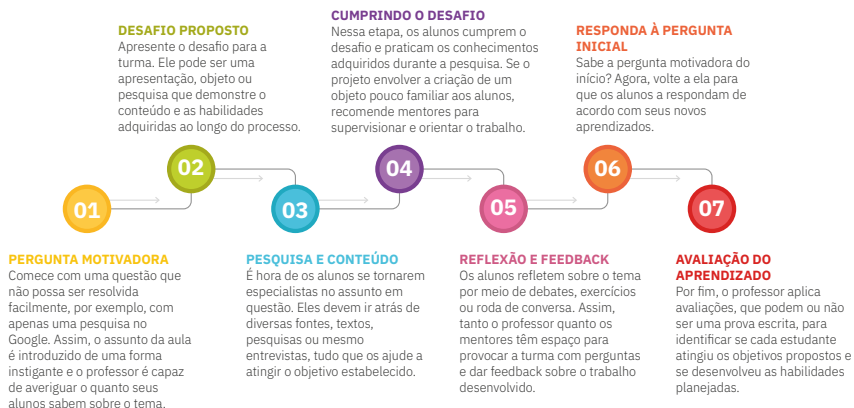
O artigo completo pode ser lido aqui: [ABP na produção de curta-metragens.](https://drive.google.com/file/d/1NH4jFcfwPacV0mzg7VtiSm_svfXcz5qM/view?usp=sharing)

https://drive.google.com/file/d/1NH4jFcfwPacV0mzg7VtiSm_svfXcz5qM/view?usp=sharing

Agora que você aprendeu sobre a ABP, que tal conduzir um projeto com seus alunos? Para começar, observe os estudantes, quais as temáticas de interesse do grupo e da comunidade escolar e, mais importante, quais as necessidades de aprendizagem mais latentes.

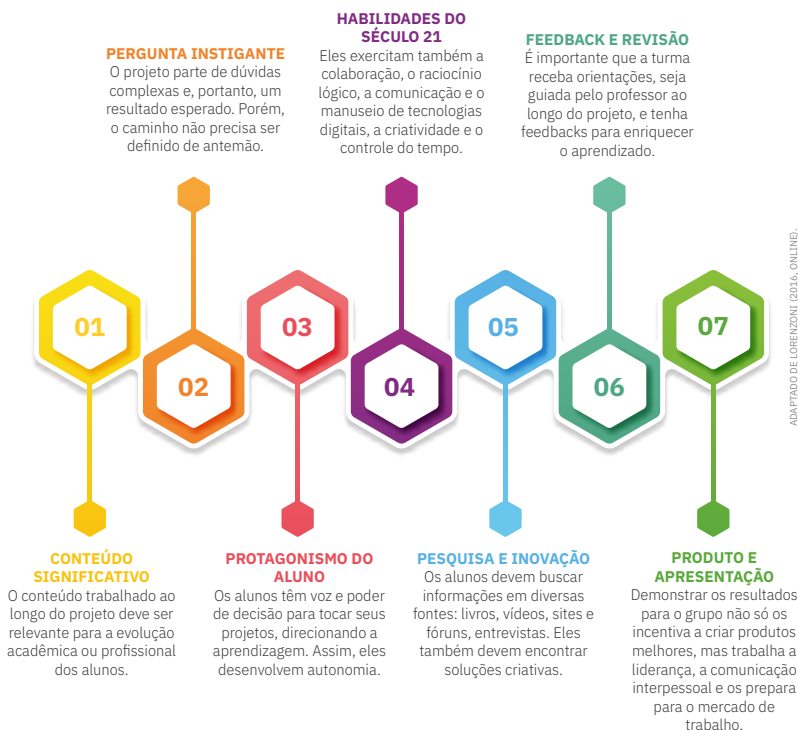
Você também pode conversar com outros docentes e, quem sabe, planejem juntos uma abordagem projeto. A partir daí, envolva os alunos na decisão do que será o produto final a ser apresentado. E, por fim, planeje cada aula de forma que o processo leve à produção do produto final. Não faça isso de forma isolada, mas permita que os alunos se engajem e ofereçam ideias! Bom trabalho!

Por fim, acompanhe o resumo do que foi visto até aqui:



ADAPTADO DE LORENZONI (2016, ONLINE).

Agora, veja os aspectos mais importantes:



ADAPTADO DE LORENZONI (2016, ONLINE).

Após as leituras realizadas, tire uns minutinhos para repensar sobre as questões propostas na abertura desta seção. O que você entendia por projeto no início estava embasado na ABP? Em caso negativo, você consegue perceber as diferenças entre as diversas definições de projeto com as quais já teve contato e a ABP?

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 2, apresentamos a Abordagem de Ensino Baseado em Tarefas e a Aprendizagem por Projetos, algumas propostas e práticas do ensino comunicativo de línguas, alguns conceitos relacionados à aquisição de línguas que dão suporte a esses tipos de abordagem de ensino e de aprendizagem, e levamos você a reconhecer os elementos constituintes da EBT e da ABP.

Enfatizamos a importância de sempre procurarmos oportunidades de formação continuada, a fim de conhecer possibilidades de recursos e ações pedagógicas que possam servir de base para nossa prática.

PARTE 2

TECNOLOGIAS DIGITAIS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- refletir sobre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no que concerne ao seu potencial uso na área do ensino de línguas;
- entender e aplicar conceitos teóricos sobre TDICs na sua prática docente;
- aprofundar conhecimentos a respeito de abordagens de ensino que podem ser potencializadas com TDICs;
- reconhecer a importância social de relacionar temas como cultura digital e educação midiática a TDICs na sala de aula de línguas.

1.1 INTRODUÇÃO

Dentre as várias opções de tecnologias digitais que podem ser aplicadas ao ensino e aprendizagem de línguas, precisamos refletir criticamente acerca do tema, considerando que somos educadores. Assim, este capítulo trata de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) aplicadas à área do ensino de línguas, abordando teoria e prática através de exemplos do cotidiano escolar.

Outros assuntos relacionados ao tema também são apresentados, como abordagens de ensino tipicamente relacionadas às TDICs, cultura digital e educação midiática.

Além disso, buscamos instigar reflexão crítica sobre como você, professor, vê e se relaciona com o uso das tecnologias no contexto escolar. Para isso, considerações sobre experiência, prática e formação continuada caminham juntas nas próximas seções.

Um assunto relacionado a TDICs é sua aproximação com algumas abordagens de ensino na área de línguas, tendo em vista que as TDICs não são abordagens em si. Para isto, vamos retomar abordagens apresentadas na Parte 1 do Capítulo 2, Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e Ensino Baseado em Projetos (EBP).

A mesma importância é dada a temas como **cultura digital** e **educação midiática**, com o objetivo de trazer discussão sobre como motivar a reflexão no contexto educacional de línguas acerca de criticidade no que concerne à produção, interpretação e compartilhamento de conteúdo da internet.

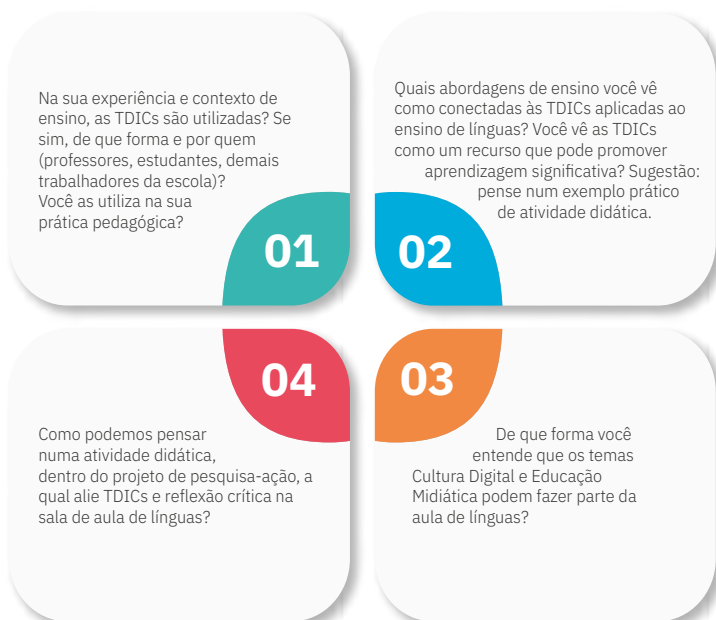
Nesse sentido, entendemos como nossa responsabilidade examinar de forma crítica questões como excesso de informação, uso de redes sociais e *fake news*, por exemplo. Nesse viés, faremos conexão com o assunto discutido no Capítulo 3, Parte 2: Interculturalidade, mais especificamente sobre Ensino Crítico.

Por fim, tratamos de TDICs aliadas à pesquisa-ação na área do ensino de línguas.

As reflexões almejam motivar ideias para o seu projeto a ser desenvolvido e aplicado no contexto da sua sala de aula, visando atender à demanda de intervenção proposta para a sua formação. Portanto, objetivamos contribuir com a elaboração e aplicação da sua pesquisa-ação.

Para trilhar o caminho de reflexão acerca do tema TDICs na sala de aula de línguas, convidamos você, professor(a), à reflexão:

Para refletir antes da leitura



Feita a reflexão, veja a seguir as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e o ensino de línguas.

1.2 TDICs E O ENSINO DE LÍNGUAS

Recursos de TDICs vêm promovendo significativas alterações na forma como as pessoas se relacionam com as mais diversas informações e com o conhecimento, acima de tudo, como constroem conhecimento (Gatti; Barreto, 2009).

Essas transformações apresentam ao contexto escolar desafios que necessitam da ideação de práticas de ensino criativas, concepções de educação em constante transformação e diferentes formas de encorajar não apenas o engajamento do estudante, mas também a formação continuada de professores.

Mas o que são as TDICs? Segundo Soares *et al.* (2015), as TDIC podem ser entendidas como:

Um conjunto de bases tecnológicas, envolvendo equipamentos, programas, mídias, associação de diversos ambientes e indivíduos numa rede, facilitando a comunicação entre seus integrantes, ampliando as ações e possibilidades já garantidas pelos meios tecnológicos. (Soares *et al.*, 2015, p. 3)

O autor Pierre Levy tem vários livros sobre o assunto para quem quer se aprofundar nos temas **educação e tecnologias**. Dentre eles, indicamos “*As tecnologias da inteligência*”, “*O que é o virtual*” e “*Cibercultura*”.



Fique por dentro

Já para leituras mais específicas na área do ensino de línguas, recomendamos que explore publicações dos professores [Wilson Leffa](https://www.leffa.pro.br) e [Vera Menezes](https://www.veramenezes.com), os quais compartilham gratuitamente online a maioria dos seus textos.

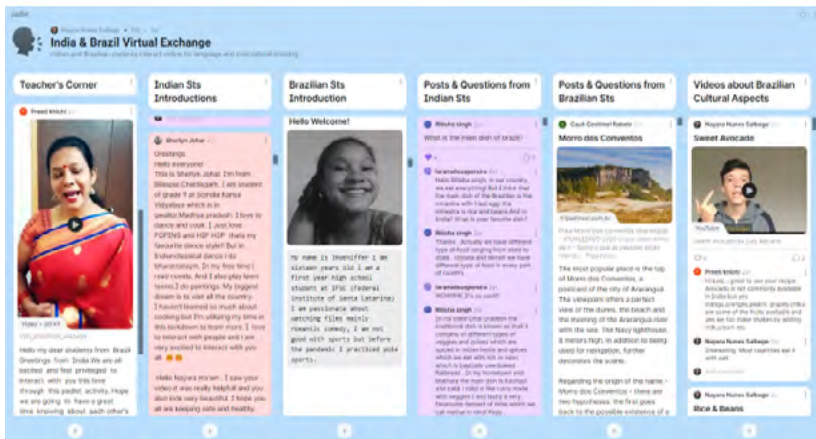
<https://www.leffa.pro.br> <https://www.veramenezes.com>

Na área do ensino de línguas, por exemplo, as TDICs podem proporcionar contextos de interação e prática capazes de promover aprendizagem. Certamente, a maneira como aprendemos muda de tempo em tempo e, nessa lógica, podemos afirmar que as TDICs têm um impacto no ensino que precisa ser considerado.

Nosso exemplo prático favorito que emergiu durante a pandemia de COVID19 é o **Padlet**.

Interação assíncrona online por Padlet – estudantes do Brasil e da Índia se comunicam através de posts (texto, imagens e vídeos), a fim de se conhecer e preparar para um encontro síncrono por *web* conferência.

Trata-se de uma plataforma digital que se assemelha a um mural e pode ser utilizada para organização de conteúdos multimidiáticos online.



Fonte: Arquivo próprio (Nayara Salbego).
<https://padlet.com/nayarasalbego/indiabrazilvirtualexchange>

O Padlet pode ser considerado um recurso simples de se utilizar, pois basta assistir a qualquer tutorial de 1 minuto no YouTube e você já vai saber onde estão todos os botões úteis. No entanto, como edu-

cadores, precisamos aliar as TDICs com nossos objetivos didáticos (Valente, 2013). Nesse sentido, a formação continuada se constitui como um dos principais meios para conhecer possibilidades de modificação e melhoramento na prática docente, principalmente envolvendo TDICs.

Conforme Santos e Sá (2021), formação continuada é um dos caminhos para os professores adquirirem novos conhecimentos teóricos e práticos, a fim de aprimorar suas práticas pedagógicas e desenvolver um processo de ensino e aprendizagem de qualidade. Isso pode possibilitar que as TDICs sejam incorporadas à prática docente de forma que venham a ajudar na aprendizagem, de maneira entrelaçada ao plano e objetivo didáticos (Thomas *et al.*, 2014).

Precisamos ter em mente que as TDICs têm o potencial de fomentar o propósito pedagógico com formação social:

[O] uso da tecnologia no ensino e aprendizagem de língua inglesa pode também encorajar o desenvolvimento de estratégias necessárias para a sobrevivência moderna: comunicação, colaboração, reunião e recuperação de informação. Preparar os alunos para a sociedade da informação deve ser um dos objetivos fundamentais da educação hoje. (Healey *et al.*, 2009, p.15)

Para fins de organização, recomenda-se que você, professor, identifique e defina quais são seus objetivos em sala de aula, considerando cada atividade proposta. A partir disso, analise os recursos das TDICs que estão a sua disposição, a fim de discernir qual tem potencial para contribuir no processo de ensino e aprendizagem. “Mas quais recursos posso utilizar?” Recomendamos os *E-books ‘Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar’ I e II*, organizado por Vera Menezes, para se familiarizar com recursos de TDICs que podem ser úteis ao ensino de línguas.



Fique por dentro

Os livros *Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I e II*, apresentam vários recursos e explicam, de forma breve, o que se pode fazer com cada um. Estão disponíveis gratuitamente no site da Vera Menezes.

https://www.dropbox.com/s/5soe0qiny6953me/MAO_NA_MASSA.pdf

São muitos os recursos disponíveis, tantos que, às vezes, nos sentimos perdidos sobre qual seria o melhor para o nosso propósito. Nesse caso, sugere-se que perguntem aos seus estudantes se eles estão familiarizados com algum recurso que possa ajudar na atividade didática que você pretende desenvolver.

Mais importante ainda seria verificar se todos os estudantes têm acesso às demandas do recurso que você escolher e, principalmente, elaborar ideias e possibilidades para que todos possam cumprir a atividade dentro dos recursos disponíveis.

Um exemplo prático é o uso do WhatsApp para aprendizagem colaborativa de línguas. Você pode conhecer ideias relatadas em pesquisas nos artigos *'Online oral negotiated interaction: a study of Brazilian beginners using WhatsApp'* (Interação Oral Online: um estudo sobre estudantes brasileiros iniciantes usando o WhatsApp) (Salbego; Tumolo, 2020) e *'Presença social e participação de alunos em interações via WhatsApp'* (Leite; Mayrink, 2018). Mas já vamos registrar duas ideias para ajudar!

WhatsApp to Learn Languages (WhatsApp para Aprender Línguas)

Aplicativo do nosso dia a dia que pode ser utilizado para interação síncrona e assíncrona na aprendizagem de línguas.

Ideia 1

Podemos estabelecer contato com professores e turmas de outros lugares, propor um tópico e fomentar a discussão num grupo do *app*. A comunicação é multimodal, ou seja, podemos utilizar áudio, vídeo, imagens, texto, memes, emojis etc.

WhatsApp to Learn Languages (WhatsApp para Aprender Línguas)

Aplicativo do nosso dia a dia que pode ser utilizado para interação síncrona e assíncrona na aprendizagem de línguas.

Ideia 2

Podemos realizar atividades de interação com estudantes da mesma escola, turmas diferentes, ou até mesmo com estudantes da mesma turma. Atividades de encontrar diferenças em imagens e trocar mensagens pelo *WhatsApp* para definir com um grupo quais foram os resultados, pode funcionar bem! Para acompanhar a conversa, você pode fazer parte como professor, a fim de verificar e avaliar a atividade.

Um exemplo de instrução seria: Encontre as diferenças e compartilhe no grupo de *WhatsApp*. Você pode escrever, gravar áudio, mandar imagens, meme, GIFs etc. para ilustrar suas respostas. O objetivo principal é descobrir junto com seu grupo, *online*, através do *chat*, a resposta completa para a atividade.



Fonte: Cordero (2019, online).

<https://guillermomolinacordero.com/blog/blog/spot-differences-answers-3-cities/>

Gozzi (2012) defende a importância de o professor desenvolver competências que viabilizem sua atuação em ambientes virtuais, para que ele atue como um mediador da aprendizagem participante de um

processo educacional de qualidade. Mais especificamente, você deve experimentar o recurso a fim de se colocar no lugar dos estudantes e sentir como será realizar tal atividade com as TDICs escolhidas.

Lembre-se de testar e experimentar os recursos no celular, tablet e computador, conforme sua disponibilidade, pois o meio de uso faz toda a diferença. Muitos estudantes hoje em dia têm apenas celular e precisamos estar cientes, questionar as turmas e investigar sobre quais recursos eles têm disponível. Formar grupos para realização de atividades que envolvem TDICs pode ser uma boa opção.

Checklist: leia e faça sua contribuição sobre tudo o que precisamos lembrar quando decidimos utilizar TDICs na sala de aula.

Checklist
✓ testar como o recurso funciona em diversos meios;
✓ verificar disponibilidade de recurso por parte da instituição;
✓ verificar disponibilidade de ambiente para utilização do recurso;
✓ questionar os estudantes sobre acesso e disponibilidade do recurso;
✓ investigar ideias dos estudantes sobre recursos que atendam a demanda da atividade.

Portanto, a formação continuada aliada à familiarização e experimentação de TDICs na sala de aula de línguas se faz necessária para dar conta da transformação da maneira como aprendemos e, acima de tudo, da formação social de nossos estudantes. Nesse viés, vamos refletir sobre abordagens de ensino para desenvolver nossos objetivos didáticos e pedagógicos na área específica do ensino de línguas com uso de TDICs.

1.3 ABORDAGENS DE ENSINO ALIADAS ÀS TDICs

Como professores de línguas, temos o desafio de estimular os estudantes para que utilizem as TDICs como recursos enriquecedores para seu aprendizado. Nesse sentido, no papel de professores, o conhecimento de abordagens para o ensino na área da aprendizagem de línguas é fundamental.

Por isso, incentivamos rever a Parte 1 do Capítulo 2, que fala sobre duas abordagens importantes: Ensino Baseado em Tarefas (EBT) e Ensino Baseado em Projetos (EBP). A partir do seu conhecimento de abordagens de ensino é que você poderá fazer escolhas informadas sobre quais TDICs poderiam auxiliar no seu objetivo didático.

Warschauer (1996) divide a história do ensino de línguas mediado por computador em três fases: behaviorista, comunicativa e integrativa.

UM POUCO DE HISTÓRIA SOBRE TDICs E ABORDAGENS DE ENSINO

Behaviorista	A behaviorista (dos anos 60 aos 70), caracterizada pela oferta de atividades individuais, especialmente de exercícios repetitivos (<i>drills</i>) por meio de programas desenvolvidos para computadores de grande porte. Um desses programas foi o PLATO, criado em 1960, e que, segundo Warschauer (1996, p. 4), era dos mais sofisticados “e era rodado em equipamento próprio, utilizava um computador central e terminais”.
Comunicativa	A comunicativa (dos anos 70 aos 80), que abandona a manipulação de frases pré-fabricadas e foca no uso da língua sem preocupação com os erros. Surgiram os programas de reconstrução de texto, os processadores de texto, programas para publicação, corretores de vocabulário e gramática e outros que estimulavam a interação entre alunos como o <i>SimCity</i> , um jogo que simula a construção e a administração de uma cidade, e <i>Where in the world is San Diego</i> , um jogo em que o jogador tenta solucionar um caso por meio de dicas sobre geografia.
Integrativa	A integrativa (após anos 80), possibilitada pela chegada da Rede Mundial de Computadores (<i>World Wide Web – WWW</i>), as tecnologias de publicação e compartilhamento de informação de todos os tipos e o envio de mensagens de forma síncrona (exemplo: <i>chat</i>) e assíncrona (exemplo: <i>e-mail</i>).

Nesta seção, vamos falar sobre abordagens de ensino que suscitem aprendizagem significativa a fim de reforçar que muito mais importante do que usar TDICs nas suas aulas, é fazer de forma que elas realmente possam contribuir com a aprendizagem e formação social dos estudantes.



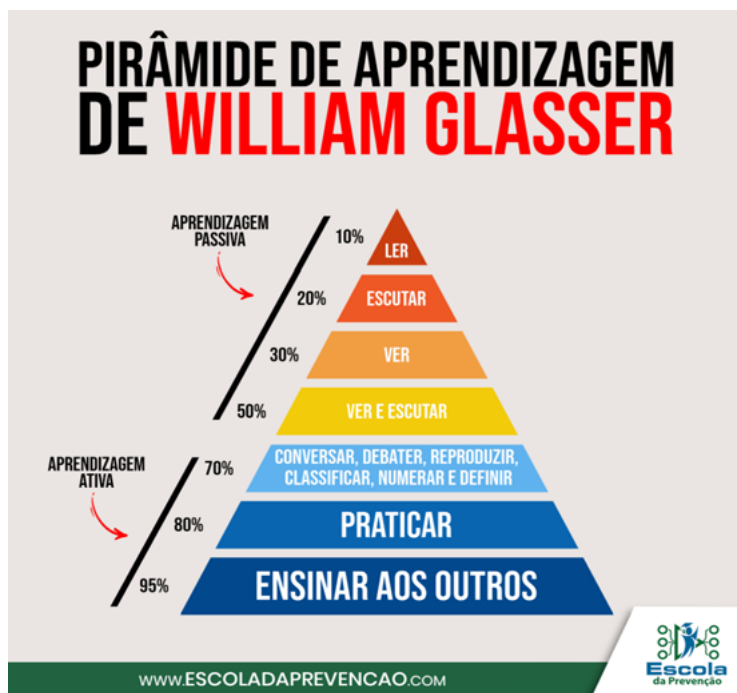
Ainda vemos com grande frequência na escola a ideia do professor como centro do processo de ensino e aprendizagem, alunos sentados um atrás do outro, ouvindo-o falar sobre o conteúdo a ser trabalhado. Decorar o conteúdo para ser reproduzido em uma prova ao final é muito comum.

Também há a realização de alguns trabalhos escolares como forma de devolutiva de conteúdo ao professor ou trabalhos descolados das necessidades e da realidade local. Alunos desatentos, desinteressados, na maioria das vezes, são resultado desse contexto processo. Conforme Miccoli e Cunha (2016), essa era uma realidade antigamente. No entanto, mesmo nos dias de hoje, ainda pode ser verdade em muitos contextos.

Mas, com tantos avanços tecnológicos, passou a existir a necessidade de mudar o modo como as atividades didáticas são planejadas, para que os estudantes se sintam mais engajados e participantes do processo de aprendizagem. Essa necessidade veio tanto dos alunos, como dos professores, mas também da comunidade, para que a escola fosse mais efetiva em seu papel.

A preocupação em como os estudantes aprendem tornou-se cada vez mais constante, pois compreendendo esse processo, o professor pode ampliar a possibilidade de engajamento dos estudantes no percurso de aprendizagem.

Nesse viés, podemos observar a Pirâmide de Aprendizagem apresentada por Conceição (2021):



Fonte: Conceição (2021, online).

<https://www.plantareducacao.com.br/piramide-de-aprendizagem>¹

Nessa pirâmide, vemos a sugestão de que os alunos aprendem percentualmente da seguinte forma: 10% lendo, 20% escrevendo, 30% observando, 50% vendo e ouvindo, enquadrando-se em abordagem

1 | Para uma discussão crítica sobre a pirâmide, leia Lalley e Miller (2007).

de aprendizagem passiva. Já 70% aprendem discutindo, 80% praticando e 95% ensinando, enquadrando-se em abordagem de aprendizagem ativa.

Pensar sobre essas porcentagens nos remete a pensar que as abordagens de ensino que estimulam o engajamento dos alunos de forma autônoma e participativa no processo de aprender podem ser mais bem sucedidas que outras.

Aproveite para lembrar o que foi discutido na Parte 1 do Capítulo 2. Talvez você já tenha trabalhado com abordagens de ensino que estimulam o engajamento, a autonomia e a criatividade dos seus alunos por meio das atividades didáticas que você usa para ensinar.

Alguns benefícios podem ser alcançados pelos estudantes quando participam de atividades dentro da perspectiva baseadas em projeto e tarefas, tais como autonomia, aptidão em resolver problemas, colaboração, confiança, protagonismo, senso crítico, aprendizado envolvente, empatia, responsabilidade e participação.

Vamos compartilhar um exemplo prático que pode motivar você, professor, a deixar a criatividade de seus estudantes voar solta!

Através do Ensino Baseado em Projetos, conforme estudado na Parte 1 do Capítulo 2, o projeto **Travel Buddies** (*Parceiros de Viagem*) ilustra uma proposta que talvez você goste de implementar na sua prática.

Lembrem-se de que o objetivo de cada projeto deve estar alinhado com os objetivos da sua unidade curricular.

Para o projeto **Travel Buddies**, os estudantes podem formar grupos, escolher um destino, pesquisar sobre os lugares que gostariam de conhecer, preparar um texto de apresentação alguns desses lugares, e por fim, fazer montagem de fotos ‘fingindo’ que visitaram os locais.

O resultado final do projeto pode ser uma apresentação para a turma sobre a suposta ‘viagem’. Pode-se também fazer vídeo com música temática de fundo para dar mais vida ao produto final.



Fonte: Arquivo próprio (Nayara Salbego).

Você também pode assistir aos vídeos completos logo abaixo.



Fique por dentro

Confira os [vídeos completos aqui](https://youtube.com/playlist?list=PL2DPoSq9Bdo10BS8ZQtCe8M-w9OH5gqL5).

<https://youtube.com/playlist?list=PL2DPoSq9Bdo10BS8ZQtCe8M-w9OH5gqL5>

O site da **BNCC** destaca que a construção do conhecimento a partir de abordagens de ensino que engajam o estudante no processo de aprender permite o desenvolvimento de importantes competências, como:

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (Brasil, 2017)

Saber buscar e investigar informações com criticidade (critérios de seleção e priorização) a fim de atingir determinado objetivo, a partir da formulação de perguntas ou de desafios dados pelos educadores.

Compreender a informação, analisando-a em diferentes níveis de complexidade, contextualizando-a e associando-a a outros conhecimentos.

Interagir, negociar e comunicar-se com o grupo, em diferentes contextos e momentos.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (Brasil, 2017)

Conviver e agir com inteligência emocional, identificando e desenvolvendo atitudes positivas para a aprendizagem colaborativa.

Ter autogestão afetiva, reconhecendo atitudes interpessoais facilitadoras e dificultadoras para a qualidade da aprendizagem, lidando com o erro e as frustrações, e sendo flexível.

Tomar decisão individualmente e em grupo, avaliando os pontos positivos e negativos envolvidos.

Desenvolver a capacidade de liderança.

Resolver problemas, executando um projeto ou uma ação e propondo soluções.

Abordagens de ensino que criam situações de engajamento para a aprendizagem, segundo Noemi (2019), colocam o aluno em uma posição mais ativa e, em conjunto com seus colegas de classe, se torna condutor de seu próprio conhecimento. A ludicidade, maior envolvimento do aluno, leituras e debates, estudos de casos e trabalhos práticos, pesquisa de campo, jogos e brincadeiras, estudos de grupos, são estratégias e conceitos chaves envolvidos nas metodologias ativas.

Abordagens de ensino dessa natureza podem facilitar a aprendizagem significativa. Conforme Moreira (2006), **aprendizagem significativa** pode ser entendida como interação entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos. Nesse processo, os novos conhecimentos adquirem significado para o sujeito e os conhecimentos prévios adquirem novos significados ou maior estabilidade cognitiva.



Fique por dentro

Para entender profundamente o conceito de aprendizagem significativa, recomendamos a leitura do livro “Aquisição e retenção de conhecimentos” de David Ausubel (2000). Também recomendamos a obra de Marco Antonio Moreira, “A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula” (2006).

Aproveite para lembrar o que foi discutido na Parte 1, Capítulo 2, sobre Ensino Baseado em Projetos e Ensino Baseado em Tarefas.

Conforme Moreira (2006), com aprendizagem significativa, o conhecimento é produzido em resposta a questionamentos; todo novo conhecimento resulta de novas perguntas, muitas vezes novas perguntas sobre velhas perguntas.

O professor que busca trabalhar com aprendizagem significativa, precisa fazer despertar em seus alunos a vontade de questionar (Moreira, 2006). O professor pode conduzir seus alunos nesse processo de aprender a fazer perguntas (relevantes, que vão contribuir para o aprendizado de todos) e precisa também ajudá-los a compreender como selecionar as informações. O aluno precisa desenvolver discernimento para avaliar e reconhecer quais informações pode considerar adequadas.

Essa seletividade do aluno é muito importante hoje em dia, em que o volume de informações conseguidas com a internet pode levar a informações falsas, dicotomias, que devem ser vistas com criticidade.

A aprendizagem significativa pode ser alcançada quando o aluno é percebido como um observador crítico do mundo. Assim, poderá perceber a relatividade das respostas, informações desnecessárias, diferenças difusas e complexidade de causas (Moreira, 2006).

Aprender um conteúdo de maneira significativa é a ideia que propomos neste capítulo: a de inserir as TDICs nas aulas de línguas, tendo em vista que possibilitam outros formatos de apresentar e desenvolver conteúdo, de ampliar a compreensão de mundo e de sociedade.

A nossa responsabilidade, como professores, é imensa, pois além de conhecer, refletir e experimentar as TDICs, precisamos refletir sobre como implementar os recursos de forma a fomentar aprendizagem significativa.

Além disso, não paramos por aqui, pois também precisamos ter em mente a necessidade de estimular o desenvolvimento do senso crítico relacionado à cultura digital e educação midiática, assuntos abordados na próxima seção.

1.4 TDICs, CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO MIDIÁTICA

No contexto das TDICs, precisamos refletir sobre educação midiática e cultura digital, sendo que perfazem conceitos aliados ao uso de TDICs no ensino. Nosso papel como educadores traz imbuído a responsabilidade de estarmos cientes sobre os diversos assuntos que permeiam o uso das TDICs para desenvolver objetivos de aprendizagem na área do ensino de línguas.

Vivemos a era da cultura digital, ou seja, nosso dia a dia está repleto de tecnologia. A internet, por exemplo, molda a maneira como nos comportamos, pensamos, nos comunicamos e interagimos. Na área do ensino de línguas, a cultura digital pode ser motivadora de aprendizagem. No entanto, voltados para educação e formação de cidadãos éticos, críticos e conscientes, podemos incentivar reflexão crítica (D'Ely, Farias, Silva, 2017) sobre cultura digital nos nossos planos didático-pedagógicos.

Portanto, podemos considerar a BNCC (Brasil, 2017) na apresentação das dez (10) competências gerais. A tecnologia aparece como habilidade que deve ser apreendida dentro das salas de aula, ou seja, é vista como uma ferramenta de desenvolvimento pedagógico. Assim, o estudante deve aprender a utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética no contexto escolar.

Na nossa interpretação, a tecnologia engloba a cultura digital e pode ser compreendida também como diretamente relacionada ao uso de TDICs para o ensino e aprendizagem de línguas.

A BNCC (Brasil, 2017) propõe que a educação midiática deve compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais, incluindo as escolares, a fim de se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.

Currículo da educação midiática



Fonte: Cecílio, (2019, online).






No sentido de utilizar a tecnologia de maneira significativa, reflexiva e ética, a educação midiática pode ser entendida como uma proposta de ensino voltada ao desenvolvimento do senso crítico na utilização das mídias que perfazem o conceito de cultura digital. Envolve um conjunto de competências inseridas no processo de ensino e apren-

dizagem, com o objetivo de formar cidadãos aptos a consumir, analisar e produzir conteúdo nas mídias, com senso crítico.

Refere-se especialmente às mídias digitais, pois nelas temos um papel mais ativo, tendo em vista que podemos selecionar o que consumimos, criar conteúdo e interagir, o que torna mais democrática a transmissão de informação e com maior liberdade de expressão — todos nós podemos participar.

Desenvolver educação midiática pode estimular os estudantes a utilizar a liberdade de expressão com consciência e responsabilidade, não confundindo com desrespeito. É também por meio da educação midiática, que os alunos podem aprender sobre como identificar uma *fake news* e entender a importância de não compartilhar esse tipo de informação, pois nem tudo o que vemos nas mídias é verdadeiro.

Dentre objetivos de aprendizagem da educação midiática, podemos:

-  Refletir sobre como analisar de forma crítica os textos de mídias em qualquer formato — digitais e físicos.
-  Compreender os mecanismos de busca, curadoria e produção de conhecimento.
-  Acessar as diversas ferramentas digitais e adaptar-se a elas.
-  Aplicar o conhecimento obtido no ambiente midiático para solucionar problemas, para o exercício da cidadania e para a autoexpressão.
-  Criar conteúdo de mídia com escrita técnica e criativa, de forma ética e responsável.

Adiante, você poderá analisar a relação entre Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação e pesquisa-ação.

1.5 TDICs E PESQUISA-AÇÃO

Para colocar em prática as reflexões motivadas neste capítulo sobre TDICs aplicadas ao ensino de línguas, propomos a aplicação do conhecimento por meio de pesquisa-ação.

Para isso, vamos pensar no seguinte: como podemos relacionar e interpretar as discussões propostas nesta seção com minha prática em sala de aula?

A pesquisa-ação pressupõe que o pesquisador, no caso você, professor em formação, investigue uma pergunta de pesquisa cuja resposta possibilita a construção de novos saberes que potencialmente podem melhorar a situação atual do tema investigado.

No contexto do ensino de línguas, pode ser através da pesquisa-ação que o docente tenha condições de refletir criticamente sobre suas ações didáticas. Esse tipo de pesquisa possui, ainda, uma base empírica que é concebida e realizada através de relação estreita com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo (Dornýei, 2011).

A pesquisa-ação pode possibilitar aos participantes condições de investigar sua própria prática de uma forma crítica e reflexiva. Ela faz parte pesquisadores, pesquisados e comunidade envolvidos na solução de problemas e na busca de estratégias que visam encontrar soluções para a situação sendo investigada. Conforme Dornýei (2011), a pesquisa-ação realiza diagnóstico de uma determinada situação e apresenta evidências que podem guiar para aprimoramento das práticas analisadas.

No contexto do ensino de línguas com TDICs, um exemplo prático seria um estudo sobre o uso do Google Tradutor na sala de aula para aprendizagem de vocabulário.

Você, professor, poderia coletar informações sobre como seus estudantes utilizam o recurso e como isso pode impactar na aprendizagem de certo conteúdo ou no desenvolvimento de um objetivo didático. A partir dos resultados, poderiam ser sugeridas práticas de aprimoramento do recurso a serem aplicadas na sala de aula ainda como etapa da pesquisa.

Para elaborar nossas reflexões e plano de ação, vamos pensar sobre perguntas ligadas aos conteúdos de TDICs que estudamos nesta seção. Suas reflexões podem trazer à tona uma brilhante ideia de pesquisa-ação!

Vamos lembrar as perguntas do início da Parte 2 do Capítulo2? Será que sua percepção mudou com base no que foi discutido?

Para refletir após a leitura

Na sua experiência e contexto de ensino, as TDICs são utilizadas? Se sim, de que forma e por quem (professores, estudantes, demais trabalhadores da escola)? Você as utiliza na sua prática pedagógica?

01

Quais abordagens de ensino você vê como conectadas às TDICs aplicadas ao ensino de línguas? Você vê as TDICs como um recurso que pode promover aprendizagem significativa? Sugestão: pense num exemplo prático de atividade didática.

02

Como podemos pensar numa atividade didática, dentro do projeto de pesquisa-ação, a qual alie TDICs e reflexão crítica na sala de aula de línguas?

04

De que forma você entende que os temas cultura digital e educação midiática podem fazer parte da aula de línguas?

03

Por fim, reveja rapidamente o que foi abordado.

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 2, apresentamos o tema das TDICs aplicadas ao ensino de línguas. Para isso, discutimos sobre abordagens de ensino que podem ser permeadas por TDICs. Os exemplos práticos ilustram ideias que podem ser reformuladas e adaptadas a diversos contextos de ensino.

Enfatizamos a importância de sempre procurarmos oportunidades de formação continuada, a fim de conhecer possibilidades de recursos e ações pedagógicas que possam servir de base para nossa prática. Também ressaltamos a ideia de se ter um *checklist* para proceder com a utilização de TDICs.

Por fim, falamos um pouco sobre pesquisa-ação a fim de instigar ideias de ações didáticas no Ensino de Línguas Estrangeiras na Educação Básica.

PARTE 3

O PROCESSO DE PRODUÇÃO ESCRITA

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- perceber as práticas de produção escrita como processos de construção criativa social e culturalmente situada, de modo a facultar-lhe a ressignificação de conceitos e de práticas;
- compreender como os processos de produção escrita se processam, quais os conhecimentos do escritor, os aspectos individuais e contextuais que impactam a produção da escrita no processo de aprendizagem de uma língua diferente da materna, a produção textual na sala de aula, bem como as etapas de uma aula de produção textual; e
- desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da linguagem como prática social. .

1 | As Partes 3, 4, 5 e 6 deste Capítulo resultam de um remix da obra Silva e Lucena (2013) para o Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Não há dúvida de que escrever é uma das práticas sociais mais difíceis de o aluno de línguas desenvolver. A dificuldade geralmente está em gerar e organizar ideias e transformá-las em um texto que possa ser lido e compreendido como uma prática de intervenção social.

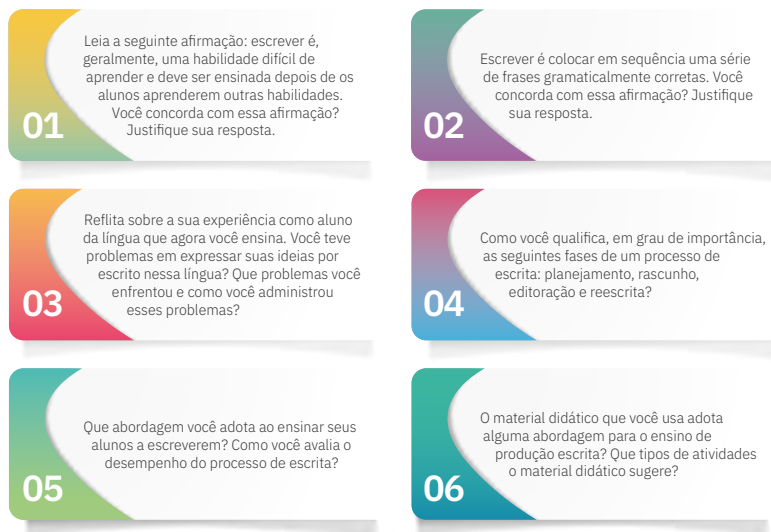
Os conhecimentos envolvidos na produção escrita são bastante complexos também. Os alunos precisam desenvolver processos de alto nível intelectual, como planejamento e organização textual, além de processos de nível intelectual mais baixo, no nível da palavra, como a ortografia, a pontuação, a escolha lexical, entre outros. A dificuldade se torna ainda maior quando o nível de desempenho esperado do aluno é baixo.

Assim, ao planejar suas aulas de produção textual escrita, geralmente o professor se pergunta sobre as abordagens que adotará, se seu foco deve ser no processo, no gênero ou se deve ser eclético. Ele também se questiona sobre os conhecimentos que o aluno precisa ter para escrever bem, sobre as atividades que podem contribuir para que o aluno escreva cada vez melhor, sobre como fazer a correção dos erros e a editoração final do texto do aluno, entre outros questionamentos.

Com tantas questões a considerar, planejar e ensinar o aluno a produzir textos escritos como prática social em uma outra língua é, seguramente, um grande desafio ao professor. Essas são algumas das questões que abordaremos aqui.

Porém, antes de iniciarmos a discussão do conteúdo teórico, solicitamos que você reflita sobre algumas questões que estão intrinsecamente relacionadas à prática de produção escrita na língua adicional. Para tanto, elaboramos as perguntas a seguir:

Para refletir antes da leitura



Nas próximas seções, discutiremos processos e conhecimentos que constituem e contribuem para a aprendizagem de produção textual no contexto da sala de aula de línguas, bem como o que é importante fazer na prática pedagógica para que o aluno desenvolva sua produção textual em uma outra língua de forma significativa e criativa. Iniciamos com o processamento da escrita. Mas como é o processo de escrita?

1.2 O PROCESSO DE ESCRITA

Como em todo processo, o bom escritor passa por diferentes etapas para chegar ao seu texto final. Na perspectiva de Seow (2002), de maneira geral, a escrita como produção pessoal pode ser entendida como um processo ordenado em **quatro fases**: o **planejamento** do

texto, a **elaboração** de rascunhos, a **revisão** do texto e a **edição** do texto, como mostra a imagem a seguir:



Fonte: Adaptada de Seow (2002).

Apesar de a imagem acima sugerir que escrever é um processo linear, na prática, essas fases não seguem necessariamente a sequência sugerida. As pesquisas vêm mostrando que os bons escritores seguem uma ordem, mas não necessariamente a representada na segunda imagem. Então, observe a próxima imagem:



Fonte: Adaptada de Seow (2002).

Como mostra a imagem anterior, na fase de elaboração do primeiro rascunho, o escritor pode interromper o processo para um replanejamento (veja que as setas tracejadas apontam nos dois sentidos), e a fase de revisão pode levar a uma reformulação da produção, caso o escritor não se encante com seu texto. Em outras palavras, o processo de **produção escrita não é um processo linear, mas recursivo**.

Mas que conhecimentos o escritor precisa ter para escrever com propriedade?

1.3 OS CONHECIMENTOS DO ESCRITOR

Entendida aqui como uma prática de comunicação social, escrever envolve uma relação de cooperação entre o escritor e o leitor e, como tal, caracteriza-se por elaborar intenções e conteúdos de acordo com a sua função.

O sucesso de uma comunicação escrita reside na capacidade de o escritor saber revelar sua intenção, utilizando a linguagem de forma clara, relevante, sincera e informativa.

Assim, escrever bem é expressar-se com eficácia, fazendo com que o leitor não apenas compreenda a intenção do escritor, mas também que essa compreensão produza um efeito sobre este como consequência daquilo que foi lido.

Quanto maior for o compartilhamento de conhecimentos entre o escritor e o leitor, mais efetiva será a comunicação entre eles. Fazem parte do conhecimento de qualquer escritor e leitor o conhecimento de mundo, o conhecimento sociolinguístico, o conhecimento linguístico e o conhecimento estratégico de produção escrita.

1.3.1 O conhecimento de mundo

Como mencionado anteriormente, o conhecimento de mundo engloba conhecimentos gerais sobre o assunto a ser abordado, sobre o conhecimento sociocultural, sobre o conhecimento do contexto, sobre o grau de familiaridade entre escritor e leitor, entre outros.

1.3.2 O conhecimento sociolinguístico

O conhecimento sociolinguístico engloba o conhecimento da pragmática (ou do uso apropriado da linguagem para cada contexto) e do discurso (ou da organização textual dos diferentes tipos de gêneros textuais).

Lembra Marques (2011) que, da mesma forma que o falante de uma língua, o escritor também precisa ter um **propósito**, uma razão para produzir um texto qualquer. Além do motivo para escrever, o escritor também precisa ter em mente um **leitor**.

Essas duas variáveis: propósito e leitor, vão determinar o tipo de texto (ou gênero) que o escritor vai escrever, a quantidade de informações que dará e a escolha do registro que fará, se formal ou informal.

Ainda antes de escrever, um bom escritor organiza o **conteúdo**, isto é, a forma como vai apresentar os fatos, ideias e argumentos de seu texto.

Enfatiza a autora que, se um escritor tem um motivo para escrever, este estará subordinado a um gênero textual, um modelo socialmente convencional, que, por sua vez, determina o registro a ser usado, que dependerá do contexto.

Isso significa dizer que a escolha da estrutura do texto, do vocabulário e das formas linguísticas é regulada por questões culturais e contextuais: os participantes e seu relacionamento (*tenor*), o assunto

(*field*) e o modo (*mode*) ou canal usado para escrever o texto (uma carta, um bilhete, uma receita, um anúncio etc.).

Entretanto, reconhecer a estrutura e o vocabulário de um texto não é suficiente para que haja a compreensão do mesmo, certo? Certíssimo! Para compreender um texto, é necessário que o texto seja coeso e coerente. E o que vem a ser um texto coeso e coerente?

Coerência e coesão	
Coerência	A coerência de um texto é conseguida por meio da lógica interna do texto, ou seja, da maneira como o escritor constrói seu texto, como indica seu propósito e mostra sua linha de raciocínio. A coerência de um texto também é conseguida por meio dos elementos de coesão, isto é, de recursos linguísticos que ajudam o escritor a unir ideias expressas no texto.
Coesão	A coesão pode ser lexical (por meio da repetição de palavras-chave ou do uso de grupos de palavras relacionadas) ou gramatical (por meio do uso de pronomes, artigos, concordâncias verbais, conjunções ou marcadores de discurso, substituições ou elipses) (Marques, 2011).

Agora, observe o próximo conhecimento.

1.3.3 O conhecimento linguístico

O conhecimento do código linguístico refere-se ao conhecimento do vocabulário, das relações sintáticas e estrutura da língua. Aqui, cabe lembrar que, atualmente, por causa da facilidade de comunicação trazida pela Internet, a linguagem escrita mediada por computador ou celular traz muitas características da linguagem oral.

Nessas formas de comunicação, a linguagem falada e a escrita por vezes se mesclam. No entanto, algumas diferenças se mantêm. Entre elas, podemos citar a **permanência** do texto oral e escrito no tempo, a forma de **interlocução** entre escritor e leitor, e falante e ouvinte, o

tempo de produção do texto escrito e do oral e a **organização e linguagem** usada pelo falante e escritor.

Diferenças entre a linguagem falada e escrita	
Permanência	Em relação à permanência do texto no tempo, como a linguagem oral é produzida em tempo real, as palavras desaparecem assim que emitidas. Já na linguagem escrita, as palavras permanecem o tempo que durar sua forma de registro.
Interlocutores	Em relação aos interlocutores , na linguagem oral o falante e o ouvinte, conhecidos ou não, geralmente estão face a face, constroem e negociam significados ou mudam o assunto da interação dependendo de seus interesses. Por outro lado, na linguagem escrita, o escritor precisa saber quem é o seu leitor para tomar decisões sobre o registro, o gênero e a quantidade de informações.
Tempo	No que se refere ao tempo de produção, na linguagem oral o falante tem pouco tempo entre o processo de conceitualização, planejamento e formulação de um enunciado. Já na linguagem escrita, o escritor tem um tempo maior para planejar, escrever, reformular, editar até chegar ao texto final.
Organização e linguagem	No que tange à organização e linguagem , pelo fato de a língua falada ocorrer geralmente face a face, o falante faz uso de elementos paralinguísticos como expressões faciais, linguagem corporal, tom de voz, acentuação, etc. para transmitir suas intenções ao seu interlocutor. Na linguagem escrita, no entanto, o escritor faz uso de pontuação, itálico, sublinhado, mudança na ordem das orações para que sua intenção atinja o leitor com eficiência e eficácia.

Naturalmente, na sala de aula, essas diferenças (ou, por vezes, semelhanças) trazem algumas implicações. O professor pode propor tanto atividades nas quais os alunos trabalhem com a escrita de mensagens pela *Internet*, como atividades para desenvolver práticas que possibilitem aos alunos serem capazes de escreverem textos acadêmicos.

1.3.4 O conhecimento das estratégias de escrita

O conhecimento das estratégias de escrita refere-se à habilidade que o escritor tem de gerar ideias, pesquisar, planejar, revisar, entre outras.

Mas como se dá o processo de escrita num contexto como o da sala de aula?

1.4 AS ETAPAS DE UMA AULA DE PRODUÇÃO ESCRITA

Como vimos anteriormente, o processo de **escrita não é** um processo **linear**, mas **recursivo**. No contexto da sala de aula, esse processo se complexifica um pouco mais, pois três outros processos externos intervêm na produção escrita do aluno. Observe então a imagem:



Fonte: Adaptada de Seow (2002).

Como mostra a imagem, além das quatro fases básicas do processo de produção escrita: planejamento, rascunho, revisão e edição (retratadas nas imagens anteriores), devido ao contexto no qual ocor-

rem (a sala de aula), três outros processos, geralmente protagonizados pelo professor, intervêm na produção escrita do aluno. São elas: responder ao texto escrito pelo aluno, avaliá-lo e propor que este seja socializado.

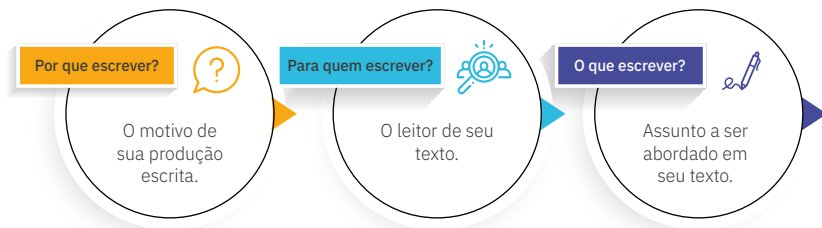
Mas como abordar esse processo nas atividades de produção escrita na sala de aula? Da mesma forma que o processo de produção oral, Marques (2011) propõe que o processo de produção escrita na sala de aula seja desenvolvido em três momentos: o que fazer antes da atividade de produção escrita, durante a atividade em si e depois dela.

1.4.1 Antes da atividade de produção escrita

No momento **antes da atividade** de produção escrita, cabe ao professor:



Ainda, Marques (2011) enfatiza que, para redigir seu texto, o aluno precisa ter claro (1) a **razão** pela qual está escrevendo, (2) quem é o seu **leitor** e (3) o **assunto** sobre o qual vai escrever. Portanto, nesse momento, a tarefa do professor é solicitar ao aluno que defina:



A partir daí, começa o planejamento do texto a ser escrito pelo aluno.

1.4.1.1 O planejamento

O **planejamento**, ou o processo que antecede à escrita de um texto, pode ser definido como qualquer **atividade** de sala de aula que **estimele o aluno a escrever** (Seow, 2002).

Essa atividade deve provocar o início de ideias sobre o assunto em questão, tirando o aluno do estado de indiferença e apatia, que geralmente uma folha em branco provoca quando o professor solicita ao aluno que escreva um texto sobre um determinado tema, por exemplo, “*Summer Holidays*” (Férias de verão).

Para quebrar a sensação de “não sei o que escrever”, “não fiz nada de interessante nas minhas férias”, “minhas férias foram um tédio”, Bergman e Silva (2011) sugerem ao professor que faça uso das seguintes atividades para estimular a produção escrita de seus alunos:

Atividades para estimular a produção escrita	
Tempestade de ideias (brainstorming) em grupo	Os alunos se reúnem em pequenos grupos para falar livremente sobre o assunto em pauta. Ser espontâneo é muito importante nessa fase, pois não há respostas certas ou erradas. Os alunos partem do que lhes é familiar para, depois, trilharem caminhos mais abstratos ou desconhecidos.
Agrupamento de ideias	O professor dá um estímulo ao aluno, como por exemplo, escrever a palavra “ <i>Holidays</i> ” no quadro, e os alunos vão dizendo palavras que lhes vêm à mente e que estejam relacionadas à palavra “ <i>Holidays</i> ”. As palavras ditas pelos alunos são ligadas por meio de linhas ao estímulo escrito dado pelo professor. A característica visual dessa atividade estimula o fluxo de associações e é particularmente indicada para alunos que sabem o que querem escrever, mas não sabem como fazê-lo.
Escrita rápida	O professor determina um ou dois minutos para os alunos escreverem palavras soltas ou frases sobre um tópico qualquer, como “ <i>Holidays</i> ”, por exemplo. A pressão do tempo estabelecido (um ou dois minutos) mantém os alunos focados no tema e os faz pensar rápido. Essa atividade é interessante quando não é possível a atividade de tempestade de ideias em grupo ou quando a natureza de algum tema requer uma estratégia diferente.
Perguntas	Os alunos podem fazer perguntas sobre um determinado assunto: As perguntas podem, por exemplo, iniciar com: <i>Who?</i> , <i>Why?</i> , <i>What?</i> , <i>Where?</i> , <i>When?</i> e <i>How?</i> (Quem? Por quê? O quê? Onde? Quando? e Como?), e outras perguntas podem ser feitas a partir dessas. Ademais, o estímulo para escrever também pode ser dado por fontes de multimídia, como filmes e vídeos etc., por material impresso, entrevistas, conversas, pesquisas, questionários, entre outros.
Questionários	Completar questionários também pode ser um estímulo ao ideário do aluno e motivá-lo a escrever. O mesmo pode ser gerado por: listas de prós e contras, entrevistas ou pesquisas . Enfim, quanto maior for a variedade de estímulos que os alunos receberem, maior será a sua motivação para escrever, não é mesmo?

A partir do planejamento, o aluno inicia a atividade de produção escrita propriamente dita: o primeiro rascunho de seu texto.

1.4.2 Durante a atividade de produção escrita

Agora, conheça mais sobre o momento em que ocorre a atividade.

1.4.2.1 O primeiro rascunho

A partir do momento em que as ideias são geradas na fase de planejamento, inicia-se a primeira tentativa de produção escrita: o primeiro **rascunho** ou esboço do texto. Nessa fase, os escritores, em nosso caso os alunos, estão focados na **fluência da escrita** e não na adequação gramatical ou na aparência do rascunho. Uma dica para iniciar um bom processo de escrita é ter em mente um leitor, está lembrado?

Embora no contexto da sala de aula os alunos geralmente escrevem para o professor, é bom motivar os alunos a escreverem para outras pessoas. Eles podem escrever, por exemplo, para os colegas de classe, de outras classes ou de escolas diferentes, até mesmo para um amigo virtual. Ter em mente um leitor orienta as escolhas de gênero e de registro (*field, tenor e mode*).

Outro aspecto relevante a considerar é a **ideia central** do que queremos comunicar a um determinado leitor. A ideia central dá direção ao texto. Dependendo do tipo de texto (narração, descrição ou argumentação), uma **introdução** do assunto pode ser uma forma de prender a atenção do leitor.

Uma dessas estratégias pode conduzir perfeitamente à fase de elaboração do rascunho e simplificar a tarefa de escrita, já que o mais difícil é começar, certo?

pode ser um resumo breve do que o leitor vai encontrar no texto, uma citação, uma pergunta provocativa, uma afirmação geral, uma analogia ou o propósito do texto, entre outros.

1.4.2.2 A resposta ao texto

A **resposta** à produção escrita do aluno desempenha um papel importante em um processo de escrita bem-sucedido. Ela pode ser feita pelo professor ou pelos colegas de sala, pode ser oral ou escrita e pode ser feita depois do rascunho e antes da revisão, portanto, ser **imediate**, logo após o aluno ter produzido o primeiro rascunho e antes que ele comece a revisar seu texto, diferentemente do que geralmente acontece nas escolas, não é mesmo?

O habitual em nossas escolas é o professor responder ao texto do aluno no final do processo de escrita, quando ele avalia e edita o texto do aluno, dando a impressão de que mais nada pode ser feito naquela produção.

Anotações específicas no texto do aluno, feitas em forma de sugestões e perguntas, evitam a prática de uso de comentários vagos, por exemplo, *“The text organization is OK, but the ideas are vague”* (A organização do texto está boa, mas as ideias são vagas).

Sugestões específicas e perguntas podem ajudar os alunos a redescobrirem significados e facilitar a revisão final do texto. As sugestões podem ser escritas na margem do texto, nos espaços entre as linhas do texto (por isso, é bom pedir aos alunos que escrevam seus textos em espaço duplo ou deixem uma linha em branco entre as linhas do texto) ou ao final do texto do aluno.

Ainda, com a facilidade de acesso aos meios digitais, os alunos podem enviar o texto ao professor por e-mail, por exemplo, para que seja feita a leitura e orientação.

Os alunos também podem ser orientados a responderem ao texto uns dos outros. Essa tarefa pode ser feita em dupla ou em pequenos grupos, com a ajuda de uma lista de itens previamente preparada a se-

rem verificados pelos alunos. Veja a lista de perguntas, adaptadas de Reinking e Hart (1991 *apud* Seow, 2002), apresentada como sugestão.

Ao responder, corrigir ou reagir ao texto de seu colega, reflita sobre o motivo da produção escrita; sobre os possíveis leitores do texto; e sobre o assunto a ser abordado em seu texto, fazendo a você mesmo as seguintes perguntas:

1. Qual é o ponto forte desse texto?
2. Qual é o ponto fraco desse texto?
3. Qual é a ideia central desse texto?
4. Qual é o propósito desse texto?
5. O texto está adequado ao seu gênero?
6. O tópico e a organização estão de acordo com o propósito do texto?
7. As ideias e informações estão claras para o leitor? Quais poderiam ser mais bem elaboradas?
8. Em que parte do texto poderiam ser acrescentados mais detalhes? Por quê?
9. Que perguntas o texto não responde?
10. Em que parte o texto não consegue prender a atenção do leitor? Por quê?
11. Em que parte a organização do texto está confusa?
12. Em que parte o texto não é objetivo ou está vago?

1.4.2.3 A revisão

Quando os alunos revisam seus textos, eles o fazem com base nas sugestões e perguntas feitas pelo professor. Eles reexaminam o que escreveram para ver o quão eficazes foram em comunicar suas ideias.

Revisar um texto não é uma mera correção de erros. Revisar é melhorar o conteúdo geral e a organização de ideias para que as ideias do escritor sejam claras para o leitor (Seow, 2002).

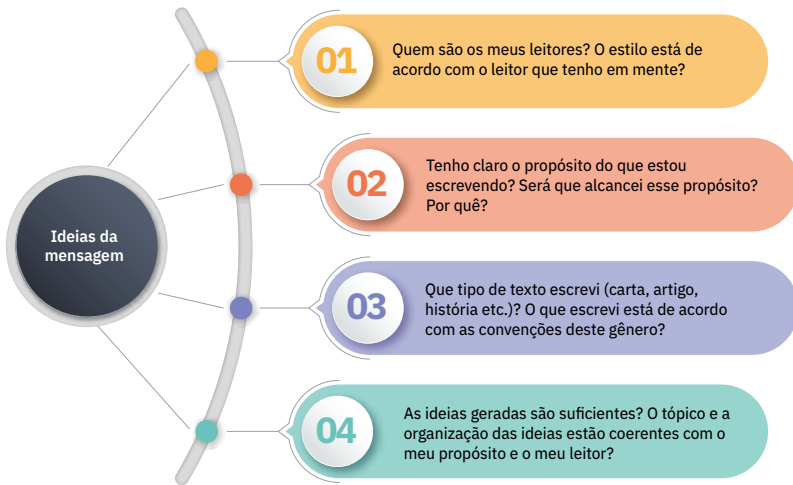
Para que a fase de revisão não seja apenas uma cópia do texto originalmente escrito, Beck (1986 *apud* Seow, 2002) sugere que o professor recolha os rascunhos e solicite aos alunos que reescrevam seus textos, argumentando que, quando os alunos são forçados a escreverem sem terem como base seus rascunhos, eles se familiarizam mais com os objetivos de seus textos e se movimentam com mais liberdade sobre o assunto, adquirindo confiança e autoridade sobre o que escrevem.

Outra atividade que ajuda na tarefa de revisão é pedir aos alunos que trabalhem em pares, lendo o rascunho de seu colega em voz alta antes de iniciarem a revisão. O fato de o aluno ouvir intencionalmente seu próprio texto o remete a um nível mais consciente do que precisa ser revisado. Os significados, que a princípio são vagos, tornam-se mais visíveis, e a revisão pode se tornar mais espontânea e motivadora.

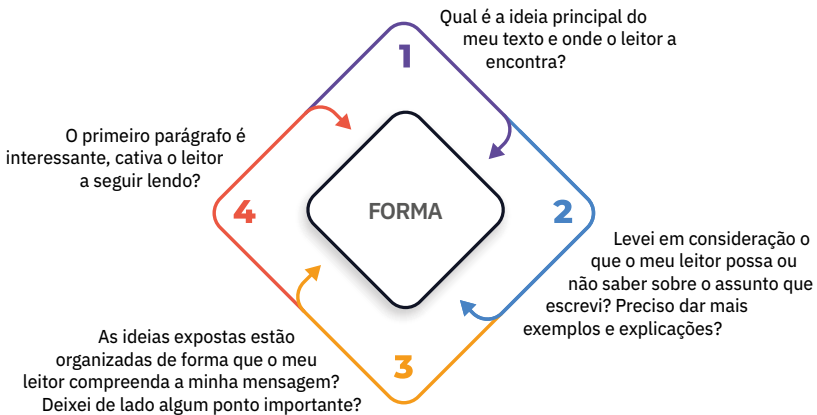
Uma alternativa para essa ideia é pedir aos alunos que gravem seus textos, caso a escola disponha de laboratório de línguas ou informática, e, em seguida, ouçam e façam as revisões que acharem convenientes.

Para a **revisão do texto do aluno**, Marques (2011, p. 260) propõe duas etapas: revisão nas ideias da mensagem e revisão na forma como a mensagem foi dita. Essas revisões podem ser feitas pelo autor do texto, em nosso caso o aluno e, depois, pelo seu colega.

- a. A revisão, pelo próprio autor do texto, nas ideias da mensagem: nesse momento, o aluno pode focar no propósito e estilo de seu texto. Para isso, a autora propõe algumas perguntas:



b. A revisão, pelo próprio autor do texto, na **forma** como a **mensagem** foi escrita: nesse momento, ele pode focar apenas no conteúdo. Para isso, a autora propõe algumas perguntas:



- c. A revisão, pelo **colega de classe**, nas **ideias da mensagem**: a primeira leitura do texto do aluno por um colega é muito importante para que ele saiba se seu texto é compreensível. Para esse momento, Marques (2011, p. 261) também propõe algumas perguntas.



- d. Depois da revisão do colega, a autora sugere que o aluno leve seu texto para casa e o revise, produzindo um **segundo rascunho** para ser revisado com outro enfoque. Nesse momento, o aluno vai analisar seu texto mais profundamente e avaliar:



- e. Revisão sobre **como o texto foi escrito**: para esse momento de segunda revisão, o aluno pode focar na coesão e coerência, no vocabulário, nas estruturas linguísticas, entre outros. Marques (2011, p. 262) sugere mais algumas perguntas.

Para analisar coesão, vocabulário e outras estruturas	
Coesão	<ol style="list-style-type: none"> 1. Os <i>links</i> entre as seções do texto estão claros e direcionam os leitores por meio do texto? Sublinhe algumas conjunções usadas. Elas estão sinalizando a relação entre as ideias adequadamente. Por exemplo, o uso de “<i>moreover</i>” (além disso) foi usado para indicar adição? 2. Há repetições no texto? 3. Os pronomes foram usados adequadamente? 4. Houve a necessidade de substituições? Quais? 5. Existe alguma palavra ou expressão que possa ser omitida? Qual?
Vocabulário e outras estruturas	<ol style="list-style-type: none"> 1. O vocabulário precisa ser melhorado? E os sinônimos e antônimos? E as colocações? 2. A ordem das palavras está correta? 3. Os tempos verbais estão adequados? 4. A pontuação e a grafia estão corretas?

A autora ainda sugere que o segundo rascunho seja revisado pelo colega. As perguntas sugeridas para esse momento são as mesmas que orientaram a revisão do aluno. Portanto, a revisão pode ser em pares. Os colegas analisam um o texto do outro e o professor orienta a correção.

Finalmente, chega a vez de o **professor corrigir** o texto do aluno. Nesse momento, o texto do aluno já poderá estar quase perfeito, não é mesmo? As perguntas propostas para o aluno ou seu colega podem ser usadas aqui também. Porém, o professor deve fazer uma correção que estimule a aprendizagem.

Na perspectiva de Marques (2011), durante o processo de correção da produção escrita do aluno, o professor deve olhar primeiro se o texto é coerente em si mesmo e, depois, observar a correção da estrutura da língua e as relações sintáticas. Para que haja aprendiza-

gem, o professor deve usar símbolos de correção para indicar onde os alunos devem prestar mais atenção e fazer as correções necessárias. Exemplos de símbolos de correção podem ser:



Para problemas de grafia
(*spelling problems*).



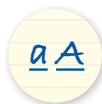
Para o aluno fazer um adentramento
(*indentation*) em seu texto.



Para erro na combinação das sentenças
(*sentence combination error*).



Para sinalizar uma mudança na ordem das
palavras ou letras.



Para mudar a letra para maiúscula ou
minúscula, e assim por diante.

Você pode criar seus próprios símbolos de correção, mas lembre-se de compartilhá-los para que seus alunos saibam o que está sendo solicitado a eles depois de sua correção.

1.4.2.4 A Edição

Na fase de **edição**, os alunos focam na “limpeza de seu texto”, preparando o rascunho final para avaliação do professor. A edição engloba a **busca pela adequação** gramatical, ortografia, pontuação, separação silábica, estrutura de frases, entre outros itens que dão suporte ao texto escrito (Seow, 2002).

A edição do texto não deve ser antecipada para as fases anteriores (rascunho e revisão), sob pena de o aluno perder o fluxo de ideias.

Uma lista para a verificação de itens gramaticais, pontuação, separação silábica, estrutura de frases, entre outros itens que dão suporte ao texto escrito, pode ser dada aos alunos para orientá-los na busca da adequação gramatical.

Seow (2002, p. 318-319) sugere algumas perguntas, que trouxemos para você a título de ilustração. Ao editar seu texto, faça a você mesmo os seguintes questionamentos:



Lembramos ainda ao professor que não espere que os alunos saibam onde e o que corrigir de cada erro, mas que eles possam fazer o seu melhor antes de submeterem seus textos à avaliação do professor.

Alertamos também que, pelo fato de abordarmos a produção escrita como um processo, a discussão sobre a adequação do texto aos seus propósitos não seja vista como algo dissociado, mas como uma parte

importante do processo para tornar as ideias do autor do texto mais claras e menos ambíguas para o leitor.

Depois de editar seu texto, o aluno entrega-o ao professor para avaliação. Muito frequentemente os professores tendem a juntar as fases de resposta, edição e avaliação em uma fase apenas, o que priva o aluno de fazer a revisão de seu primeiro rascunho, além de fazer uma grande diferença na produção do texto final, caso o aluno venha a produzi-lo.

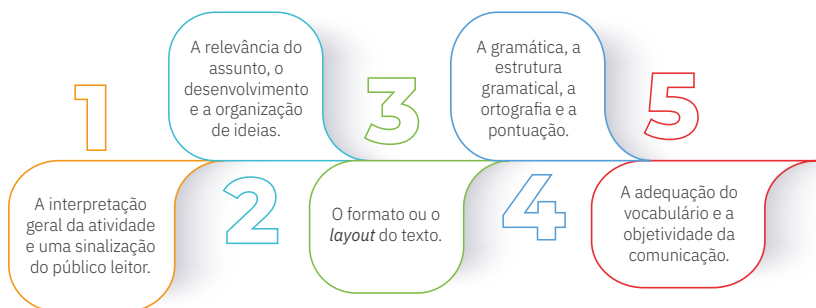
1.4.2.5 A avaliação

Ao avaliar a produção escrita do aluno, Seow (2002) sugere que a nota seja **analítica** ou **holística**. Para que a **avaliação** possa ser eficaz, os critérios de avaliação precisam ser previamente mostrados aos alunos.

Esses **critérios** podem incluir:

***Analítica:** com base nas habilidades de escrita.*

***Holística:** com base na interpretação global da produção escrita.*



Ainda, dependendo da situação, uma avaliação numérica pode ser atribuída à produção escrita do aluno. Os alunos ainda podem ser encorajados a avaliar seu próprio texto, mas para isso eles precisam

ser bem orientados. Dessa forma, eles podem se tornar mais responsáveis pelo que escrevem.

E o que fazer depois de todo o processo de escrita? Depois do texto pronto, ele pode ser socializado. Vamos ver algumas ideias de como isso pode ser feito.

1.4.3 Depois da atividade de produção escrita

Para encerrar, acompanhe o processo que ocorre após a atividade.

1.4.3.1 A socialização

Por **socializar** um texto, entendemos qualquer atividade de sala de aula que o professor e os alunos fazem para **torná-lo público**. Como exemplos de socialização, podemos citar:



Enfim, a socialização da produção escrita dos alunos também pode motivar os alunos menos entusiasmados, já que escrevem com um propósito real.

CONCLUINDO

Até aqui, abordamos a produção escrita como uma atividade que exige processos cognitivos, destacando sua constituição como uma prática social. Trouxemos conhecimentos que constituem e contribuem para o processo de aprendizagem de produção textual no contexto da sala de aula de línguas, bem como o que é importante fazer na prática pedagógica para que o aluno desenvolva sua produção textual na língua que está aprendendo de forma significativa, criativa e situada.

Na sequência, abordaremos o processo de compreensão oral como um processo criativo de comunicação social e culturalmente situado também.

PARTE 4

O PROCESSO DE PRODUÇÃO ORAL

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- perceber as práticas de produção oral como processo de construção criativa social e culturalmente situada, de modo a facultar-lhe a resignificação de conceitos e de práticas;
- compreender como os processos de produção de fala se processam, quais os conhecimentos do falante ou ouvinte de uma língua diferente da materna, os aspectos individuais e contextuais que impactam a produção da fala no processo de aprendizagem dessa língua, a produção oral na sala de aula, bem como as etapas de uma aula de produção oral e textual, e de compreensão oral e textual no contexto da sala de aula; e
- desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da linguagem como prática social.

1 | As Partes 3, 4, 5 e 6 deste Capítulo resultam de um remix da obra Silva e Lucena (2013) para o Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Um grande número de alunos estuda uma língua diferente da materna para falar essa língua com um bom desempenho; alguns têm êxito, outros nem tanto. Falar uma língua é uma tarefa altamente complexa devido à natureza dos aspectos nela envolvidos.

A fala é usada para diferentes propósitos, e cada propósito envolve o uso de diferentes conhecimentos. Quando falamos casualmente, por exemplo, nosso propósito pode ser apenas o de fazer contato social com as pessoas ao nosso redor, estabelecer algum tipo de envolvimento ou, simplesmente, de bate-papos descompromissados, o que ocorre na maioria das vezes quando nos encontramos socialmente com amigos.

Já quando nos engajamos em uma discussão sobre determinado assunto, geralmente queremos expressar nossas opiniões, persuadir alguém sobre algo ou esclarecer algum mal-entendido. Em outras situações, falamos para dar algum tipo de instrução ou querer que coisas sejam feitas. Também podemos falar para descrever coisas, reclamar do comportamento das pessoas, solicitar algo de maneira formal ou entreter pessoas com brincadeiras ou piadas.

Cada um desses diferentes propósitos envolve o conhecimento de regras que dependem do contexto social em que a fala ocorre, dos participantes envolvidos e dos seus respectivos papéis e relacionamentos, além do tipo de atividade em que tais participantes estão envolvidos.

Nos últimos anos, a fim de esclarecer a natureza complexa do desenvolvimento da produção oral em uma língua diferente da materna, os linguistas vêm divulgando uma série de informações sobre como os falantes de uma língua se comunicam com propriedade em diferentes práticas sociais.

Porém, antes de iniciarmos a discussão desta seção, solicitamos que você reflita sobre algumas questões que estão intrinsecamente relacionadas à prática de produção oral em idiomas. Para tanto, elaboramos algumas perguntas a seguir:

Lembre-se, é importante que você reflita sobre as questões a partir do que você pensa e pratica. Não há certo ou errado para as questões que seguem, queremos saber o que você pensa ou faz em relação ao ensino da produção oral em sua sala de aula.

Para refletir antes da leitura

01 Você sabe como se processa a fala?

02 Do que os seus alunos precisam para falar uma outra língua?

03 Quais aspectos da fala você mais enfatiza no ensino e aprendizagem de línguas? Por quê?

04 Além de conhecimentos gramaticais, de que outros conhecimentos os alunos precisam se apropriar para falar uma outra língua? Você os ensina aos seus alunos?

05 Que tipos de materiais, recursos e atividades de produção oral você normalmente usa na sala de aula? Eles servem a diferentes propósitos? Quais?

06 Você corrige a produção oral de seus alunos? Como você o faz? Por quê?

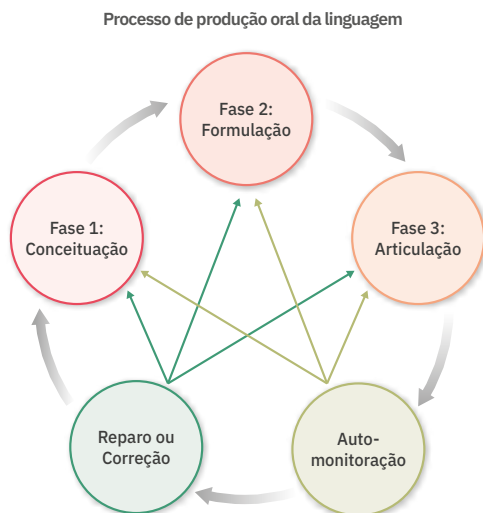
Nas próximas seções, discutiremos processos, conhecimentos e questões que constituem e impactam o processo de aprendizagem de produção da fala no contexto da sala de aula de línguas, bem como o que é preciso trazer para a prática pedagógica, no sentido de contribuir para que o aluno desenvolva sua produção oral em outra língua de forma significativa, criativa e autônoma, na perspectiva de alguns teóricos. Iniciamos com o processamento da fala.

1.2 O PROCESSAMENTO DA FALA

A fala se caracteriza por ser um processo interativo socialmente situado e acontecer em tempo real e em milésimos de segundos. Isso significa dizer que, enquanto pensamos, quase que simultaneamente falamos, interagimos com nosso interlocutor, gerenciamos os turnos de fala e negociamos os significados do que falamos.

Em milésimos de segundos, então, passamos da intenção de falar alguma coisa para o ato de falar propriamente dito. Por isso, a fala é um grande desafio, especialmente para professores e alunos de língua adicional num contexto como a sala de aula.

Mas como se processa a fala? O processamento da fala, independentemente da língua, engloba três fases: a conceitualização, a formulação e a articulação, que são monitoradas pelo falante e podem sofrer reparos durante cada processo (Thornbury, 2005). Tal processamento está representado esquematicamente na imagem a seguir:



Fonte: Adaptado de Thornbury (2005).

Como mostra a imagem anterior, na **primeira fase** do processo de produção de fala, o falante de uma língua **conceitua**, ou seja, planeja o conteúdo da mensagem em termos de **gênero** textual, por exemplo, se o que ele vai contar é uma piada, uma história ou se vai dar um simples telefonema. Nessa fase, o falante também precisa planejar o **tópico** e selecionar o **léxico** adequado, além do **propósito** ou função social para o que vai falar, ou seja, se ele vai divertir alguém, solicitar alguma informação ou simplesmente comunicar algo.

Já na **segunda fase**, a mensagem, que ainda é uma ideia, precisa ser **formulada**, isto é, planejada minuciosamente. Essa fase envolve algumas **escolhas estratégicas** em relação ao texto, à sintaxe e às informações fonológicas. Em relação ao **texto**, o falante planeja a **estrutura típica** do que será dito e o seu **script**. Para o **script**, ele planeja a sintaxe, para que o conteúdo esteja de acordo com sua ideia.

Em outras palavras, se um falante de inglês ou espanhol vai telefonar para alguém conhecido, provavelmente iniciará a interação com seu interlocutor da seguinte forma: “*Hello! This is David. Is Alex in? ¡Hola! Este es David. ¿Está Alex?*” (Olá! Aqui é o Davi. O Alex está?)” e poderá terminar dizendo: “*Thanks. Bye.*”, “*Gracias. Adiós.*” (Obrigado. Tchau.).

Ainda na fase de formulação, as estruturas selecionadas precisam ser planejadas em termos de **pronúncia**, o que implica a seleção de sons, altura da voz, tonicidade e entonação.

Por fim, na **terceira fase**, tudo o que foi planejado na segunda fase precisa ser **articulado** por meio dos órgãos produtores da fala.

Como mencionado anteriormente, todos esses processos ocorrem em tempo real em milésimos de segundos e estão sempre sendo **auto monitorados** pelo falante durante todo o processo de produção da fala (veja as setas internas direcionadas às fases 1, 2 e 3, na imagem “Processo de produção oral da linguagem”). Tal monitoramento provoca

correções recorrentes, tanto no que o falante pretendia dizer (veja as setas direcionadas às fases 1 e 2, na figura anterior) quanto no que disse (veja a seta direcionada à fase 3, na imagem “Processo de produção oral da linguagem”). Essas correções podem ser causadas (ou não) pelo que o interlocutor diz, fazendo com que o falante mude o curso de seu pensamento.

Para Thornbury (2005), os processos de auto monitoração e correção ocorrem simultaneamente à emissão da mensagem. Uma correção na fase de conceitualização ou planejamento da fala pode resultar na desistência da emissão de uma mensagem, como por exemplo, quando alguém, que o falante não quer que ouça o que ele está dizendo, se aproxima.

Já o processo de **automonitoração** na fase de **formulação** pode resultar na diminuição da velocidade da emissão da mensagem, numa pausa ou num retrocesso desta. E o processo de **automonitoração** na fase de **articulação** pode resultar em correções que o falante faz ao dizer uma palavra com a pronúncia equivocada ou mesmo um termo inadequado ao contexto da situação, por exemplo.

Mas o que o falante deve saber para codificar sua mensagem da melhor forma possível? E o que o ouvinte deve saber para reconstruir o sentido da mensagem?

1.3 OS CONHECIMENTOS DO FALANTE E DO OUVINTE

Falante e ouvinte compartilham conhecimentos. Entre esses conhecimentos, eles precisam compartilhar o conhecimento de mundo, o conhecimento sociolinguístico, o conhecimento linguístico e o conhecimento de estratégias de produção oral. Com base nas ideias

de Marques (2011), apresentaremos esses conhecimentos e, dentre eles, o conhecimento sociolinguístico, linguístico e estratégico serão abordados com mais profundidade.

1.3.1 O conhecimento de mundo

O **conhecimento de mundo** (ou extralinguístico) impacta sobremaneira o que o falante fala e abrange outros conhecimentos, como o conhecimento do assunto abordado, da cultura, do contexto e do grau de familiaridade entre o falante e o interlocutor.

1.3.2 O conhecimento sociolinguístico

O **conhecimento sociolinguístico** abrange o conhecimento do **discurso** e o da **pragmática**.

Conhecimento sociolinguístico	
Conhecimento do discurso	O conhecimento do discurso (ou da organização dos diferentes tipos de gêneros textuais) é o conhecimento que o falante possui sobre como um texto é produzido e organizado em termos de coesão e coerência .
Conhecimento da pragmática	O conhecimento da pragmática (ou de uso apropriado da linguagem em diferentes contextos) envolve o conhecimento do contexto social da interação, ou seja, os papéis do falante e do ouvinte, as informações compartilhadas e o propósito da interação. Além disso, envolve o conhecimento de registro, de atos de fala e de diferentes tipos de gênero.

Em relação ao **registro** usado pelo falante, sabemos que a linguagem oral depende muito do contexto no qual está inserida, e os participantes de uma atividade comunicativa precisam estar cientes dessa relação para conseguirem se comunicar com eficiência.

O linguista Michael Halliday identificou três dimensões que impactam as escolhas linguísticas de um falante em um evento comunicativo. São elas:



Em relação aos **atos de fala**, podemos dizer que um falante de qualquer língua usa a linguagem com uma função. Ele usa a linguagem, por exemplo, para pedir informações, convidar, elogiar, solicitar etc. No entanto, dependendo do contexto da situação, a intenção comunicativa (ou força ilocucional) do falante precisa ser inferida pelo ouvinte.

Imagine a seguinte situação: Está um dia quente e abafado e as janelas da sala de aula estão todas fechadas. O professor olha para as janelas fechadas e diz: “Como está abafado aqui dentro!”. Nesse enunciado, há a intenção de que alguém na sala de aula se levante e abra a janela. No entanto, a solicitação: “Abram a janela, por favor!”, não foi feita explicitamente pelo professor. Então, nesse caso, foi por meio de atos verbais indiretos que o professor comunicou aos alunos muito mais do que realmente falou. Dessa forma, podemos dizer que é a intenção comunicativa e contextualizada que o falante tem, que direciona a escolha do gênero ou da situação comunicativa.

No que tange ao gênero, o falante de qualquer língua (re)conhece, intuitivamente ou não, quando um discurso está adequando ao contexto da situação por meio da estrutura e vocabulário empregados. No

entanto, a relação entre as escolhas linguísticas e o contexto precisa ser explicitada ao aluno para que este possa produzir uma linguagem apropriada ao contexto no qual está sendo ou vai ser usada.

Então, saber interpretar as intenções de um falante por meio de atos verbais e usar a linguagem de acordo com esses propósitos, demanda dos participantes de uma situação comunicativa o compartilhamento do conhecimento de regras sobre a natureza da comunicação e seus objetivos.

1.3.3 O conhecimento linguístico

O **conhecimento linguístico** abrange o conhecimento do léxico correspondente ao tópico falado, da sintaxe, da fonética e da morfologia. A linguagem oral possui características próprias, ela se diferencia da escrita nas **relações sintáticas**, na escolha de vocabulário e na fonologia (Thornbury, 2005).

A comunicação oral é caracterizada pela rapidez e fluidez, que é propiciada pelo uso de frases curtas ligadas por conjunções, pelo discurso direto, pausas, preenchedores de pausa, por exemplo, “Well” (Bem), “You know” (Você sabe) ou “I mean” (o que eu queria dizer), apagamentos, acréscimos de detalhes, retrocessos, autocorreções, interrupções, entre outras.

as relações sintáticas, comumente chamadas de gramática, são mais simples na comunicação oral devido ao curto espaço de tempo que o falante tem entre o planejamento da fala e a fala propriamente dita.

A comunicação oral também se caracteriza por ser um processo interativo entre os participantes de um evento comunicativo, o que implica uma relação de cooperação entre falante e ouvinte para que as

intenções e os conteúdos codificados pelo falante cheguem de forma adequada ao seu interlocutor.

Nesse processo, o ouvinte decodifica a mensagem, passando da captação à memorização do que foi dito. Em outras palavras, o ouvinte recebe (ouve) o discurso (mensagem ou texto) por meio de sua memória sensorial e armazena uma imagem desse discurso na memória de curta duração, que é perdida ao parar de repetir a informação, ou é transferida para a memória de longa duração (Marques, 2011).

Ainda, ao produzir um enunciado, o falante o faz de tal forma que este seja do tamanho exato para que seu ouvinte consiga armazená-la. Para isso, ele segmenta sua fala fazendo uso de **blocos significativos (chunks)**.

Essas expressões são facilmente armazenadas, porque estão em blocos, o que facilita seu resgate da memória de longa duração quando precisarem ser usadas novamente (Marques, 2011).

O outro conhecimento linguístico que o falante usa é o da **fonologia**. Ter esse conhecimento significa que o falante não apenas precisa conhecer e saber usar os sons da língua como também fazer escolhas de entonação. A entonação, por meio do ritmo, das pausas e da tonicidade indica que ele vai iniciar ou terminar um enunciado, se o que fala é novidade ou não ou, ainda, se está ironizando uma situação ou não, entre outras possibilidades.

palavras que ocorrem frequentemente juntas, por exemplo: “Era uma vez” (Once upon a time / Era una vez), “A propósito” (By the way / A propósito), “E assim por diante” (and so on / etcétera), “Até aqui, tudo bem?” (So far, so good?, ¿Hasta aquí todo bien?), entre outras.

1.3.4 O conhecimento das estratégias de produção oral

O **conhecimento estratégico** consiste no conhecimento de estratégias para tornar a comunicação mais eficiente, para compensar falhas na compreensão, por exemplo, e engloba o uso de estratégias verbais e não verbais durante a negociação de significados entre falante e ouvinte.

Os falantes de uma língua conhecem e usam estratégias que lhes permitem uma comunicação mais eficaz. Por exemplo, eles gerenciam os turnos de fala, ou seja, sabem como e quando iniciar, manter ou terminar sua vez de falar, iniciar e manter uma conversação sobre assuntos diversos, usar os preenchedores de pausas (ou de silêncio) para ganhar tempo para pensar ou para pedir ajuda para entender algo que foi dito, negociar significados, reformular (ou reparar mal-entendidos), entre outras estratégias (Marques, 2011).

1.3.5 Os conhecimentos compartilhados

Os conhecimentos compartilhados abrangem os conhecimentos de mundo, sociolinguísticos, assim como as atitudes, crenças, valores e toda a gama de regras socioculturais que um falante aprende ao longo da vida. Assim, quanto maior for a gama de conhecimentos compartilhados entre falante e ouvinte, mais tempo de planejamento, formulação e articulação o falante terá e menos explicações, reparos e reformulações terá que fazer para comunicar suas ideias. Igualmente, o interlocutor terá uma tarefa menos árdua para decodificar a mensagem, pois poderá inferir a razão, o tópico e o *script* do que lhe foi dito (Marques, 2011).

No entanto, cabe lembrar que mal-entendidos podem ocorrer em qualquer tipo de interação, pois não há duas pessoas que tenham

passado pelas mesmas experiências de vida e tenham os mesmos conhecimentos. Assim, sempre haverá alguma coisa que não será bem entendida e exigirá do falante uma explicação ou uma reformulação e, do ouvinte, uma negociação de significado ou uma interrupção.

Como vimos, falar uma língua é uma atividade extremamente complexa, pois exige dos interlocutores uma vasta gama de conhecimentos que precisam ser acionados de forma rápida e em tempo real. Imagine, então, quando essa língua é diferente da materna e os alunos precisam usá-la no contexto da sala de aula ao mesmo tempo em que não a dominam.

O que já é complexo tende a tornar-se ainda mais complexo, não é mesmo? Além disso, existem aspectos que podem tornar a produção oral dos alunos na sala de aula mais fácil e rápida ou não.

1.4 ASPECTOS QUE IMPACTAM A PRODUÇÃO ORAL

Aspectos cognitivos, afetivos e de desempenho (ou *performance*) podem tornar a produção oral dos alunos mais ou menos fácil e rápida. Bergmann e Silva (2011) discutem alguns deles. Trazemos aqui os que consideramos os mais importantes.

1.4.1 A idade

A **idade** é um dos aspectos mais citados na literatura como determinante para o sucesso ou insucesso no processo de aprendizagem de uma língua. Krashen, Long e Scarcella (1982) argumentam que as crianças que começam a aprender uma língua diferente da materna de forma natural no início da **infância**, alcançam uma proficiência maior na língua do que os adultos que começam a aprender uma ou-

tra língua na **fase adulta**. A proficiência do aluno adulto nessa língua parece atingir certo nível e se estabilizar naquele nível, não conseguindo transpô-lo. Tal fenômeno é conhecido como **fossilização**.

Mesmo quando o aluno adulto consegue pronunciar palavras e frases com um ótimo desempenho, problemas com outras características da comunicação oral, como entonação, tonicidade e outras nuances fonológicas, podem causar mal-entendidos ou quebrar a comunicação. Em suma, as pesquisas sugerem que os alunos adultos parecem não ter a mesma propensão para adquirir fluência e naturalidade que as crianças (Lightbown; Spada, 1998).

Dessa forma, a idade é um ponto importante a ser considerado no planejamento de aulas. Caso você venha a trabalhar em programas de ensino como a Educação de Jovens e Adultos (EJA), fique atento a esse aspecto no planejamento de atividades de produção oral para seus alunos.

Outro aspecto muito discutido na literatura é o afetivo.

1.4.2 O lado afetivo do aluno

O **lado afetivo** do aluno é, talvez, um dos aspectos que mais influencia no sucesso da aprendizagem de línguas. A aprendizagem por si só é uma tarefa complexa e suscetível à ansiedade do aluno, que, por sua vez, está associada a **sensações de desconforto, frustração, insegurança e apreensão** (Shumin, 2002). Imaginem então a aprendizagem de uma língua em um contexto no qual ela é percebida como não sendo sua, mas do outro.

Falar uma língua diferente da materna em público, especialmente na frente de falantes proficientes, é algo que pode causar ansiedade ao

aluno. Algumas vezes, a ansiedade extrema, causada por situações inesperadas, deixa o aluno com a “língua travada” ou sem palavras, que pode levá-lo a sentir-se desencorajado a fazer novas tentativas na língua que está aprendendo e, conseqüentemente, ficar frustrado, elevando seu filtro afetivo (Krashen, 1982) e construindo uma barreira para a aprendizagem, por conseguinte.

Diferentemente da criança, o aluno adulto se preocupa com o julgamento das outras pessoas. Por isso, são cautelosos no sentido de não cometerem erros quando falam. Não gostam de mostrar falta de conhecimento e de se expor a situações embaraçosas em público.

O nível de sensibilidade do aluno adulto diante do erro e de situações embaraçosas tem sido a explicação para que ele não consiga falar outra língua sem hesitações (Shumin, 2002). O canal auditivo – a audição – é outro aspecto a ser considerado na aprendizagem de uma língua.

1.4.3 O canal auditivo

Atualmente não há dúvidas sobre a importância do papel do **canal auditivo** na aprendizagem de línguas. O canal auditivo é considerado o **meio** pelo qual se processa a **aprendizagem**. A fala alimenta a audição, que, por sua vez, precede a ela. Geralmente, uma pessoa fala e a outra responde após ouvir o que foi dito. Na verdade, durante a interação, toda pessoa que fala desempenha um papel duplo: o de ouvinte e o de falante.

Assim, na sala de aula, ao ouvirem um texto falado, os alunos podem compreendê-lo, retendo informações na memória, integrando-as ao texto que segue e ajustando continuamente sua compreensão ao que ouvem, orientados por seu conhecimento de mundo e pela informação dada.

Shumin (2002) afirma que, se o aluno não entender o que é dito, ele certamente não terá condições de responder. Dessa forma, a fala está relacionada ao canal auditivo, mecanismo básico através do qual as regras da língua são internalizadas.

O referido autor também atenta para a **transitoriedade** (ou efemeridade) da fala e suas características, como a **sintaxe desorganizada**, as **formas incompletas**, os **falsos inícios de frases**, as **repetições** e **sons** do tipo “hum-hum”, “well”, “hã-hã”, entre outros, que são usados para quebrar o silêncio ou indicar que o ouvinte está acompanhando o raciocínio do falante. Essas características, sem sombra de dúvida, dificultam a compreensão auditiva e afetam o desenvolvimento da prática oral do aluno.

Você já havia pensado sobre isso? Mas ainda há mais. As características socioculturais da linguagem impactam sobremaneira a forma como as pessoas interagem.

1.4.4 As questões socioculturais

Conforme Shumin (2002), as características culturais da linguagem a ser aprendida afetam a aprendizagem de uma língua. Para o autor, na perspectiva pragmática, a linguagem é uma forma de ação social, pois a comunicação ocorre em um contexto de troca interpessoal estruturada. Dessa forma, o significado é socialmente regulado. Em outras palavras, a **linguagem** representa estruturas sociais de uma determinada comunidade, portanto, é sempre carregada de **valores, crenças e tradições**.

Assim, para falar uma língua, o aluno precisa saber como essa língua é falada em seu contexto social e quando, como e quanto de determinado padrão de fala ele pode impor ao seu interlocutor.

Por causa da interferência da sua própria cultura, às vezes, fica difícil para o aluno escolher a forma mais apropriada para as diferentes situações sociais na língua que está aprendendo. Ademais, a comunicação oral envolve o sistema de comunicação não verbal, como mencionado anteriormente, que pode contradizer o que está sendo falado, e a falta de familiaridade com esse sistema de comunicação pode levar o aprendiz a erros de interpretação (Shumin, 2002).

Com tantos aspectos a considerar, ensinar e aprender a falar uma outra língua não é uma tarefa simples, não é mesmo? Então, vamos discutir um pouco sobre como se dá a produção oral na sala de aula, repassando processos e conhecimentos com base nas ideias de Thornbury (2005).

1.5 A PRODUÇÃO ORAL NA SALA DE AULA

Falar a língua materna ou uma outra língua não difere em termos de processo. Em ambas as línguas, o processamento da fala passa por três fases: a conceitualização, a formulação e a articulação do enunciado, nas quais o que é falado é monitorado e corrigido sempre que necessário. O falante também presta atenção em seu interlocutor, adapta e negocia significados e turnos de fala. Ainda, os interlocutores trazem consigo conhecimentos sobre gêneros textuais e atos de fala, sobre o grau de formalidade da língua e sobre a pronúncia, acentuação, ritmo e entonação.

Assim, na sala de aula, a familiaridade entre processos e conhecimentos deve servir de ponto de partida (ou de ancoragem) para conhecimentos novos. Na perspectiva de Ausubel (1982), a aprendizagem é facilitada sempre que o aluno consegue estabelecer relações entre o conhecimento que já possui com o conhecimento novo. E, quanto mais relevante e significativo for o que aprende, mais fácil

será a transferência desse conhecimento para outras situações. Em outras palavras, o aluno constrói conhecimento novo ancorado em algo que já sabe e se o novo for significativo para ele.

No entanto, cabe ressaltar que certos conhecimentos, quando transferidos para outra língua, podem confundir o aluno em vez de ajudá-lo. Portanto, o professor precisa descobrir quais são os conhecimentos que podem interferir positivamente (ou não) no desenvolvimento da comunicação oral.

Mas que conhecimentos interferem no desenvolvimento da comunicação oral?

1.5.1 Os conhecimentos que interferem no desenvolvimento da comunicação oral

Geralmente, os alunos têm **conhecimento** sobre o **assunto** abordado no evento comunicativo, conhecem o **contexto** e **têm familiaridade** com seu **interlocutor**. Portanto, esses conhecimentos **independem da língua** usada no evento comunicativo. Já o conhecimento sociocultural é restrito à comunidade que fala a língua que está sendo aprendida.

Os alunos também já têm conhecimento sobre **gêneros e atos da fala**. Assim, na sala de aula, precisamos usar técnicas para que todos esses conhecimentos sejam transformados em palavras, conforme as variáveis de **Tenor, Field e Mode**, incluindo atividades como dramatizações, nas quais os alunos podem praticar os diferentes registros (linguagem formal e informal).

Tenor: participantes e seu relacionamento.

Field: assunto.

Mode: canal.

Além disso, os alunos precisam saber sinalizar o início e o término de seu **turno de fala** e falar a **linguagem falada**, não a escrita, ou seja,

usar **frases curtas e blocos de palavras**. Por fim, os alunos precisam trabalhar a **pronúncia de sons** (pares mínimos e sons diferentes do português), a entonação, o ritmo e a tonicidade.

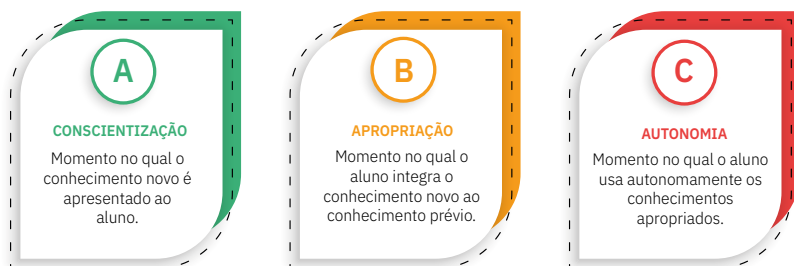
Além de os alunos precisarem saber transformar esses conhecimentos em palavras, os processos de produção de fala (planejamento, formulação, articulação, automonitoramento e reparos) ocorrem muito rapidamente.

Se o aluno se monitorar muito na fase de planejamento para falar corretamente, ele dificilmente terá um bom desempenho na língua em uso. Por outro lado, se ele falar sem se preocupar com a adequação gramatical, poderá não ser compreendido por seu interlocutor e, ainda, sedimentar erros ao longo do processo.

Assim, cabe ao professor criar condições e oferecer ferramentas ao aluno para que ele tenha um bom desempenho e sucesso nos eventos comunicativos em que estiver envolvido na sala de aula e fora dela também. Para isso, é importante saber como o aluno aprende.

1.5.2 A aprendizagem

Para que os alunos possam desenvolver estratégias de comunicação oral em sala de aula, Marques (2011) propõe que o professor planeje as atividades alinhadas aos processos de aprendizagem. São três os processos de aprendizagem:



- a. O processo de **conscientização** envolve pelo menos três outros processos: a atenção, a percepção e a compreensão.

Processo de conscientização	
Atenção	Durante o processo de atenção os alunos precisam estar alertas, engajados e motivados para perceber as marcas características da linguagem.
Percepção	Já no processo de percepção, eles precisam reconhecer essas marcas. Para isso, a linguagem apresentada precisa despertar curiosidade para chamar a atenção dos alunos, seja pela frequência com que essas marcas aparecem, seja pelo seu significado ou, ainda, pela sua utilidade.
Compreensão	E, no processo de compreensão, os aprendizes reconhecem aquilo que lhes chamou a atenção e perceberam na linguagem. Esse reconhecimento pode se dar por meio da explicitação de uma regra gramatical, de um princípio ou de um padrão na língua.

- b. O processo de **apropriação** é o momento no qual o aprendiz toma posse (ou se apropria) da linguagem que lhe foi apresentada, passando a fazer parte de seu acervo de conhecimentos e, por conseguinte, podendo ser resgatado da memória de longa duração quando se fizer necessário. Na sala de aula, essa apropriação pode se dar por meio do uso e da experimentação da língua.

O processo de apropriação engloba três outros processos: o controle praticado, a reestruturação (ou processualização) e a automatização.

Processo de apropriação	
Controle praticado	Durante o controle praticado a atenção do aluno deve estar focada na atividade de aprendizagem a ser feita. Nesse momento, ele se monitora, formula hipóteses, experimenta, acerta ou erra, reestruturando seu conhecimento.
Reestruturação	Durante o processo de reestruturação, o aluno integra o conhecimento novo ao seu acervo de conhecimentos, disponibilizando-o para uso futuro, sem que seja necessário prestar atenção novamente às marcas características da linguagem, pois o acesso ao conhecimento já estará automatizado.
Automatização	No processo de automatização, o aprendiz incorpora uma rotina por meio da prática, não precisando prestar mais atenção naquilo que está fazendo, integrando o conhecimento novo ao prévio. À medida que o conhecimento novo é integrado ao prévio, o que demanda uma reestruturação dos sistemas linguísticos que o aluno conhece, geralmente auxiliado pelos andaimes (<i>scaffolding</i>) oferecidos pelo professor (ou por um colega com mais conhecimento), ele tenderá a tornar-se autônomo.

c. A autonomia é alcançada pelo aluno quando ele consegue produzir a língua de forma automatizada e reestruturar seus conhecimentos. Dessa forma, ele se torna mais fluente, ou seja, consegue falar mais rápido, de forma mais precisa e pensar e planejar o que vai falar. Ademais, a autonomia gera segurança e confiança, tornando-se uma estratégia motivacional para o aluno produzir cada vez mais.

Para que o aluno produza outra língua oralmente na sala de aula, Marques (2011) sugere que as atividades de aprendizagem sejam organizadas em três momentos: **antes, durante e depois** da atividade.

1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE PRODUÇÃO ORAL

Conheça, agora, cada uma das etapas que fazem parte da aula de produção oral.

1.6.1 Antes da atividade de produção oral

O momento **antes da atividade** de produção oral tem como foco o primeiro dos três processos de aprendizagem – o processo de conscientização. Assim, no momento antes da atividade, o aluno: (1) presta **atenção**, (2) **percebe** e (3) **compreende** as características da linguagem oral, que são as três fases do processo de conscientização.

As atividades de aprendizagem para esse momento de conscientização da língua adicional poderão ser gravações de textos autênticos, programas de rádio e televisão, filmes, seriados e outras formas de linguagem oral.

O foco das atividades nesse momento serve para chamar a atenção do aluno para as características da língua falada, para fazê-lo perceber essas características, apresentando o texto escrito a ele posteriormente, e para fazê-lo compreender o que está sendo falado no texto oral usado para a atividade.

Para isso, o professor precisa **motivar** o aluno, dando a ele um motivo para ouvir o texto ou aguçando sua curiosidade, e **ativar** seu **conhecimento prévio** sobre o assunto do texto.

Para ativar o conhecimento prévio do aluno, Marques (2011, p. 147-148) oferece algumas sugestões:

- | | | | |
|----|--|----|--|
| 01 | Usar técnicas como tempestade de ideias (<i>brainstorming</i>). > | 02 | Dar informações que os alunos desconhecem sobre o assunto. > |
| 03 | Relacionar o assunto com as experiências de vida dos alunos. > | 04 | Criar expectativas e motivar. > |
| 05 | Apresentar o assunto, o contexto e o vocabulário relacionado ao assunto. > | 06 | Fazer com que os alunos conversem informalmente sobre o assunto. > |

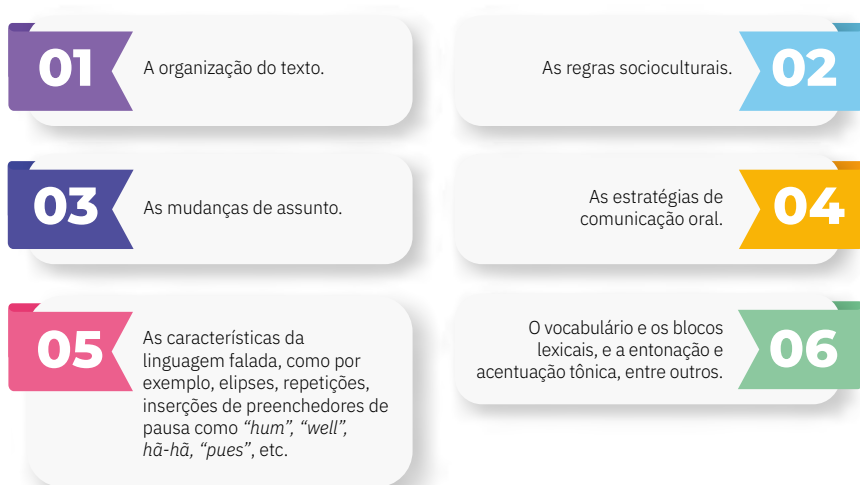
Para verificar a **compreensão geral** do texto oral, Marques (2011) sugere ao professor que pergunte aos alunos o que entenderam da situação comunicativa ouvida. Já para verificar os **registros**, que professor pergunte quem são os participantes e o seu relacionamento no contexto apresentado, pois a relação entre eles vai ser um fator decisivo para as escolhas linguísticas. E, para verificar **detalhes** do texto oral, que o professor apresente a gravação algumas vezes e solicite aos alunos que comparem o que entenderam ou anotaram da situação apresentada e, ainda, que alunos e professor discutam e esclareçam dúvidas de compreensão geral.

Depois de os alunos compreenderem os itens mais gerais da situação comunicativa, o professor pode entregar aos alunos o texto oral impresso e solicitar a eles que observem detalhes.

O professor pode, por exemplo, pedir que observem as características da linguagem. Para isso, ele pode solicitar ao aluno que:

- a) Sublinhe exemplos de função da linguagem.
- b) Conte quantas vezes os interlocutores disseram “*I mean*”, “*you know*”, “*es decir*”, “*mira*”, “*oye*” etc.
- c) Identifique e classifique os elementos de coesão.
- d) Combine expressões idiomáticas com palavras de uma lista.
- e) Relacione os pronomes aos seus referentes.
- f) Compare ou contraste duas versões da mesma situação comunicativa e identifique as diferenças.
- g) Complete as lacunas da transcrição do texto.

É importante ainda o professor solicitar aos alunos que observem outras características no texto oral impresso. Por exemplo, ele pode solicitar que observem:



A seguir, observe como funciona o momento em que ocorre a atividade.

1.6.2 Durante a atividade de produção oral

O momento **durante a atividade** de produção oral tem como foco o segundo dos três processos de aprendizagem – o processo de apropriação. Assim, no momento da atividade de produção oral, o aluno deverá se (a) **apropriar da linguagem** e se (b) **tornar autônomo**.

a. A apropriação

Como visto anteriormente, o processo de **apropriação** envolve três processos: controle praticado, reestruturação e automatização. No **controle praticado**, o aluno precisa praticar muito, alerta Marques (2011). Uma técnica útil para esse momento é o treino rigoroso (ou *drills*). Se o treino for feito para imitar e repetir palavras, frases ou sentenças completas, os alunos têm mais chances de perceber os

itens linguísticos e os incorporarem. Os treinos servem para os alunos experimentarem, reproduzirem e ouvirem os sons da nova língua, o que facilita na hora da articulação.

Além disso, os treinos servem para a memorização de blocos linguísticos, por exemplo, “*Would you mind...? / ¿Usted se importaría...?*” (você se importaria...?), “*Before I forget... / Antes de que olvide...*” (antes que eu esqueça...), entre outros, que podem dar mais fluência numa situação comunicativa.

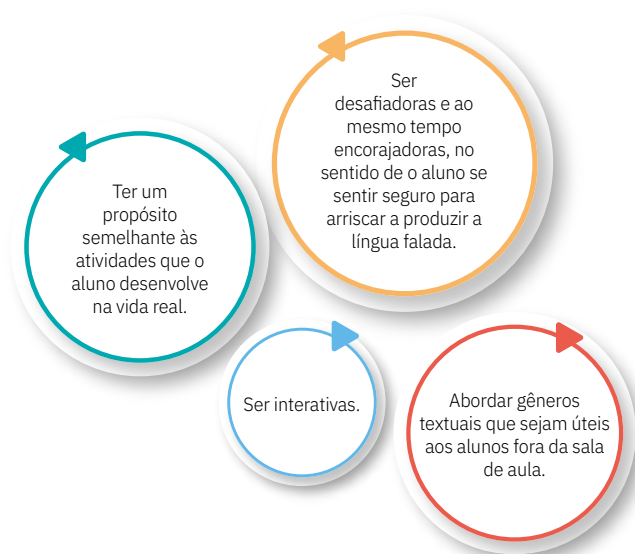
Para tornar os treinos significativos ao aluno, diz a autora, é importante que ele seja contextualizado, não seja repetido por muito tempo e usado para reforçar um conhecimento novo na língua que está aprendendo. Outras técnicas que podem ser usadas para que o aluno se aproprie da nova língua são o uso de:



Nesse momento, os alunos participam de **situações comunicativas controladas**, recebem instruções em cartelas previamente preparadas pelo professor ou escritas no quadro, organizam ou completam diálogos com lacunas e depois praticam, negociam significados, fazem escolhas e dão *feedback*. Essas atividades são uma forma de o professor mediar e dar apoio (*scaffold*) à prática oral do aluno em sala de aula e de tornar as situações de aprendizagem mais próximas da vida real, além de criar condições para que os alunos reestruturam seus conhecimentos. Dessa forma, espera-se que os alunos **automatizem** processos e aprendam a nova língua de forma colaborativa.

b. A autonomia

Ainda no momento **durante a atividade**, o aluno vai fazer uso da linguagem que tomou consciência e automatizou para criar sua própria situação comunicativa, ou seja, tornar-se autônomo. Por isso, o professor precisa tomar alguns cuidados no **planejamento** das atividades de produção oral. Nesse sentido Marques (2011) alerta que as atividades pedagógicas com foco na produção oral precisam:



Partindo do princípio que os alunos praticaram e automatizaram a língua na fase anterior (de apropriação), nesse momento da aula (de autonomia), seus interesses e necessidades pessoais é que determinarão em que contextos o que aprenderam será usado. Nesse sentido, sugere a autora, o professor precisa saber que gêneros textuais orais os alunos precisam desenvolver (apresentação de trabalhos, entrevista de emprego, compra e venda de objetos, contação de histórias, etc.) e apresentá-los, para que possam produzir oralmente na língua alvo o mais próximo possível da vida real.

1.6.3 Depois da atividade de produção oral

O momento **depois da atividade** de produção oral tem como foco o último dos três processos de aprendizagem – o processo de autonomia. No momento depois da atividade, o aluno deverá transferir o que foi aprendido para outros contextos, pois aprender é construir novos significados, é alterar o que o aluno já sabe, transferindo o novo para o seu acervo de conhecimentos.

Esse é o momento da integração com outras práticas comunicativas, propõe Marques (2011). O aprendiz pode, por exemplo, escrever uma resenha crítica sobre o filme que assistiu, um anúncio, uma propaganda, ou ampliar e aprofundar o tema do filme, assistindo outro filme sobre o mesmo tema ou, ainda, lendo um livro sobre o assunto; enfim, tudo o que possa contribuir para a integração das habilidades. Por fim, a autora alerta para a questão do **feedback**.

1.6.4 O *feedback*

Uma questão crucial para o professor é decidir em que momento do desenvolvimento da produção oral do aluno ele deve corrigir. Durante

o processo de aprendizagem de uma língua, mais precisamente durante os processos de **consscientização e apropriação**, o professor pode e deve fazer correções, pois os alunos estão em processo de construção de conhecimentos.

No entanto, na fase de autonomia e fluência a correção é bem mais delicada, pois o professor pode interromper o fluxo de ideias do aluno ao chamar a atenção para a forma da língua, estratégias ou questões socioculturais, ou ainda afetar sua autoestima e, por conseguinte, sua participação em atividades futuras.

Assim, é sensato o professor não corrigir o aluno durante a atividade de produção oral, mas depois. Resta saber, então, o que corrigir.

Se o aluno se equivocou e não usou, por exemplo, o “s” na terceira pessoa do singular, característica do presente simples em inglês, ao descrever ações diárias de alguém de sua família, ele tenderá a se autocorrigir. Mas se o aluno está em um nível iniciante de aprendizagem de inglês, por exemplo, e diz: “*I live in Florianópolis since 2009*”, para expressar a ideia de que mora em Florianópolis desde 2009, quando na forma padrão seria: “*I’ve lived in Florianópolis since 2009*”, não será necessário chamar a sua atenção, pois o presente perfeito ainda não faz parte de seu repertório linguístico.

Finalmente, se o professor precisa avaliar a produção oral de seus alunos, ele deve considerar não apenas sua competência linguística (gramática, vocabulário e pronúncia), mas também a forma como eles usam a linguagem (pragmática), como organizam seus textos orais e as estratégias que usam em situações de uso real da língua.

Depois de ler sobre processos e práticas de produção oral em uma língua diferente da materna no contexto da sala de aula, como você responderia às questões colocadas no início desta parte do Capítulo 2?

Para refletir após a leitura

01

Você sabe como se processa a fala?

02

Do que os seus alunos precisam para falar uma outra língua?

03

Quais aspectos da fala você mais enfatiza no ensino e aprendizagem de línguas? Por quê?

04

Além de conhecimentos gramaticais, de que outros conhecimentos os alunos precisam se apropriar para falar uma outra língua? Por quê?

05

Que tipos de materiais, recursos e atividades de produção oral você normalmente usa na sala de aula? Eles servem a diferentes propósitos? Quais?

06

Você corrige a produção oral de seus alunos? Como deve ser feita? Por quê?

CONCLUINDO

Até aqui, abordamos a produção oral como um processo criativo de comunicação social e culturalmente situado. Trouxemos conhecimentos e questões que constituem e impactam o processo de aprendizagem de produção da fala no contexto da sala de aula de língua adicional, bem como o que é preciso trazer para a prática pedagógica, no sentido de contribuir para que o aluno desenvolva sua produção oral em outra língua de forma significativa e criativa.

Na sequência, abordaremos o processo de produção escrita como um processo criativo de comunicação social e culturalmente situado.

PARTE 5

O PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- perceber as práticas de compreensão oral como processos de construção criativa social e culturalmente situada, de modo a facultar-lhe a ressignificação de conceitos e de práticas;
- compreender a natureza do processo de compreensão oral, o processamento da compreensão oral, os conhecimentos do ouvinte de uma língua, a compreensão oral na sala de aula, bem como as etapas de uma aula de compreensão oral e textual no contexto da sala de aula; e
- desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da linguagem como prática social.

1 | As Partes 3, 4, 5 e 6 deste Capítulo resultam de um remix da obra Silva e Lucena (2013) para o Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

Por muitos anos, o ensino da compreensão oral não recebeu a devida atenção no ensino de línguas. Os métodos de ensino enfatizavam o desenvolvimento de habilidades de produção, e as relações entre produção e compreensão quase não eram compreendidas.

Até recentemente, a natureza da compreensão oral era pouco discutida na área, pois acreditava-se que era adquirida pela exposição ao insumo, não pelo seu ensino. Esse entendimento vem mudando devido às teorias sobre a natureza da compreensão da linguagem e aos cursos de compreensão oral nos programas de ensino de línguas.

Alguns linguistas aplicados, como Richards e Renandya (2002), argumentam que a compreensão oral é a chave para a aprendizagem de uma língua adicional à materna e, portanto, precisa de mais atenção no ensino. Nesse sentido, Nunan (2002) sugere que para desenvolver uma abordagem apropriada ao ensino da compreensão oral é necessário entender sua natureza.

Entretanto, antes que você inicie a leitura do conteúdo teórico sobre a compreensão oral em língua adicional, solicitamos que reflita sobre algumas questões intrinsecamente relacionadas a esse assunto. Para tanto, elaboramos as perguntas a seguir:

Para refletir antes da leitura

01

Que necessidades de compreensão oral na língua que você ensina seus alunos possuem? O que você faz para supri-las?

02

Quais as dificuldades de seus alunos em relação à compreensão oral nessa língua? Se possível, conduza uma pequena entrevista com seus alunos para confirmar suas hipóteses.

03

Você acha que a compreensão oral em um idioma pode ser ensinada? Em sua opinião, qual é o papel do professor numa aula que visa ao ensino da compreensão oral de um idioma?

04

Liste algumas das diferenças entre os textos orais e escritos em termos de vocabulário, sintaxe e estrutura discursiva.

05

Descreva uma atividade de compreensão oral que você considera eficaz.

06

Quais são as semelhanças e diferenças entre os processos de compreensão oral e escrita a partir da sua percepção?

Nas próximas seções, discutiremos os processos e os conhecimentos que constituem e contribuem para o processo de aprendizagem da compreensão oral em uma língua diferente da materna no contexto da sala de aula, bem como o que é preciso fazer na prática pedagógica para que o aluno desenvolva sua compreensão oral de forma significativa, criativa e situada nessa língua.

Iniciamos com a natureza do processo de compreensão oral.

1.2 A NATUREZA DO PROCESSO DE COMPREENSÃO ORAL

A compreensão oral vem assumindo um papel de grande importância na sala de aula de línguas, e existem razões para tanto, uma delas foi a ênfase dada ao papel do **insumo compreensível** (Krashen, 1982). Sem entender o insumo, a aprendizagem não acontece. Assim, a compreensão oral se tornou fundamental para desenvolver a produção oral (a fala) em uma língua.



Fique por dentro

Conheça mais sobre o assunto com a leitura do texto [“A teoria de aquisição de segunda língua de Krashen”](https://ascincopitopesesdekrashen.blogspot.com/2018/12/a-hipotese-do-input.html).

<https://ascincopitopesesdekrashen.blogspot.com/2018/12/a-hipotese-do-input.html>

Duas visões vêm dominando o ensino da compreensão oral desde o início dos anos de 1980: a visão de que a compreensão oral é um **processo ascendente (*bottom-up*)** e a visão de que ela é um **processo descendente (*top-down*)** (Nunan, 2002).

Visões sobre a compreensão oral	
Processo ascendente (<i>bottom-up</i>)	Concebe a compreensão oral como um processo linear de decodificação de sons, desde fonemas a textos completos que o indivíduo escuta. Nessa visão, os fonemas são decodificados e ligados para formar palavras que, por sua vez, se agrupam para formar orações, frases, parágrafos, até formarem um texto completo e significativo, afirma o autor.
Processo descendente (<i>top-down</i>)	Concebe a compreensão oral como um processo constante de (re)construção do que o indivíduo ouve, usando os sons como pistas. Nesse processo de (re)construção, o ouvinte usa seu conhecimento de mundo sobre o contexto e a situação na qual a compreensão oral ocorre, para dar sentido ao que ouve (Nunan, 2002).

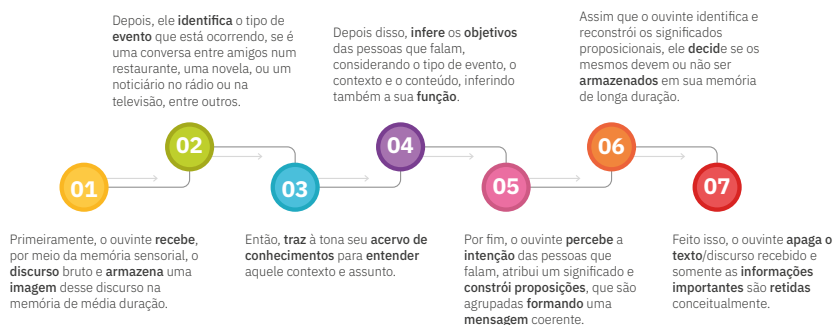
Atualmente, reconhece-se que ambos os processos – ***bottom-up*** e ***top-down*** – são **necessários** para a **compreensão oral** em qualquer língua, afirma Nunan (2002).

Assim, ao desenvolver materiais didáticos e planos de aula, é importante o professor pensar não somente sobre o processo *bottom-up* e a habilidade de perceber a diferença entre pares mínimos, como *ship* (navio) e *sheep* (ovelha), mas também criar condições para que os alunos usem o que eles já sabem, o seu conhecimento de mundo e suas expectativas, para entenderem o que eles ouvem e, assim, construirão significados.

Mas como se processa a compreensão oral?

1.3 O PROCESSAMENTO DA COMPREENSÃO ORAL

Compreender o que os outros falam é um processo que acontece em milionésimos de segundos. Esse processo foi descrito por Richards (1983, p. 223) e trazemos aqui para você.



E que tipo de conhecimento o ouvinte precisa ter para compreender os interlocutores de eventos comunicativos em uma outra língua?

1.4 O CONHECIMENTO DO OUVINTE

Alguns conhecimentos são comuns aos ouvintes e falantes nos eventos comunicativos; outros são específicos de práticas comunicativas, como a competência estratégica, por exemplo.

O acervo de conhecimentos de ouvintes e falantes de uma língua é composto pelo conhecimento de mundo, o conhecimento sociolinguístico, o conhecimento do código linguístico e o conhecimento de estratégias de compreensão oral.

Aqui, nos deteremos nas estratégias de compreensão oral, já que os outros tipos de conhecimentos foram abordados nas práticas de produção oral e escrita.

1.4.1 As estratégias de compreensão oral

A competência estratégica, na perspectiva de Canale e Swain (1980), engloba estratégias verbais e não verbais que o ouvinte e falante em um evento comunicativo usam para compensar a ruptura no fluxo da comunicação devido a algum tipo de limitação.

Nesse sentido, a competência estratégica de compreensão oral refere-se à habilidade de captar as pistas fornecidas pelo falante e com elas tentar compreender o que foi ouvido.

Entre as estratégias de compreensão oral, Marques (2011, p. 167) aponta as seguintes:



Mas como se dá a compreensão oral na sala de aula?

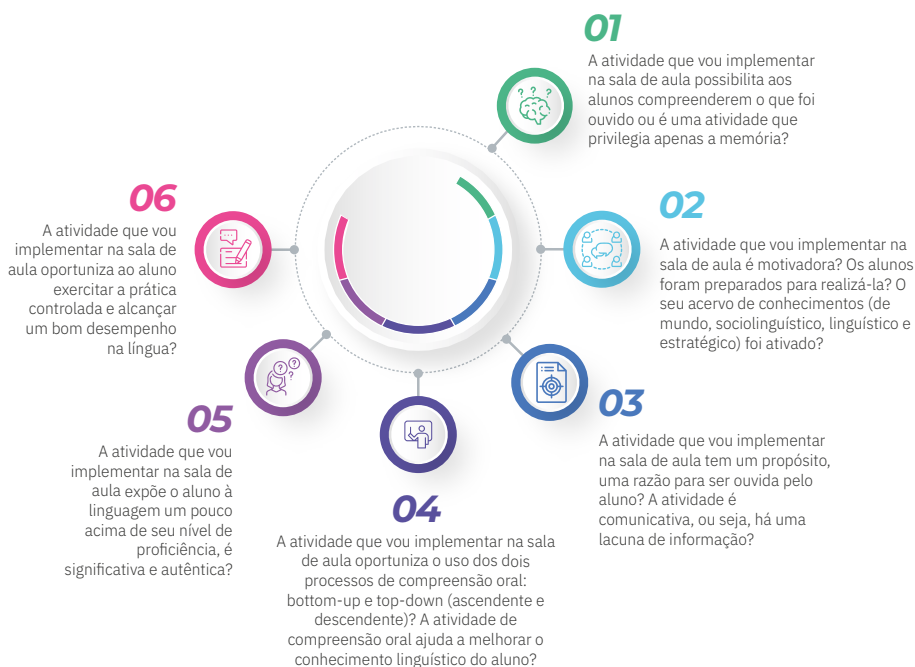
1.5 A COMPREENSÃO ORAL NA SALA DE AULA

As características da linguagem oral informal e espontânea afetam a percepção e a compreensão de eventos comunicativos e dificultam o trabalho do professor na sala de aula. Entre essas características, Marques (2011, p. 172-173) lista as seguintes:

Características da linguagem oral informal e espontânea	
Dependência dos falantes	Como ouvintes, os alunos dependem dos falantes do evento comunicativo. Eles dependem das decisões do falante sobre o ritmo de fala imposto ao ouvinte e das pausas feitas, por exemplo. As pausas nem sempre acontecem quando o ouvinte espera, o que limita o tempo de processamento de informações pelo ouvinte, que, por sua vez, acaba descartando muito do insumo dado.
Redundâncias	Pressionados voluntária ou involuntariamente para entender tudo o que é falado, às vezes, os alunos acabam prestando atenção em redundâncias , pensando que são importantes, e não usam esse tempo para processar o significado da mensagem. Esse desvio de atenção para as redundâncias agrava-se pelas variações de comportamento do falante, como por exemplo, os falsos começos, as pausas, as hesitações e as interrupções.
Ideias em blocos e lacunas	Os falantes de um evento comunicativo transmitem suas ideias em blocos (<i>chunks</i> ou <i>clusters</i>). Ao ouvir, os alunos, por não compreenderem todas as palavras e/ou os blocos de ideias, são incapazes de preencher muitas dessas lacunas, pois suas estratégias para conseguir compreender o que é falado ainda não estão totalmente desenvolvidas.
Falta de conhecimento sobre o falante	A falta de conhecimento sobre como o falante produz seus enunciados para atender às regras da interação, comprometem a compreensão do aluno, já que ele ainda não sabe usar as estratégias de comunicação oral. O aluno não sabe, por exemplo, como pedir esclarecimentos, que expressões faciais e gestos ele deve prestar atenção, como a troca ou a manutenção de turno se manifesta e como negociar significados para que a compreensão possa ocorrer.
Regras culturais subentendidas	Além disso, toda cultura tem suas regras culturais subentendidas e o aluno precisa ter acesso a elas para poder entender um texto oral.

Assim, na sala de aula, é importante que o professor use textos orais para trabalhar o processo de compreensão oral, visando à construção de sentidos e o desenvolvimento de habilidades e estratégias de compreensão oral.

Ao planejar atividades de compreensão oral, Marques (2011, p. 176) propõe ao professor que faça a si mesmo alguns questionamentos:



Além desses questionamentos, é importante o professor ainda pensar sobre o processo de aprendizagem propriamente dito ao planejar atividades de compreensão oral para seus alunos.

1.5.1 A aprendizagem

Anteriormente, vimos que a aprendizagem engloba três processos: o processo de conscientização, de apropriação e o de autonomia, está lembrado?

Apenas recapitulando, no processo de **conscientização** há a apresentação do conhecimento novo ao aluno. Para que ele tome consciência do novo, o professor precisa primeiro chamar a atenção do aluno para algum aspecto da linguagem. Depois, o aluno percebe e, finalmente, compreende o conhecimento novo. Nesse processo, os alunos tomam conhecimento das características da língua como ela acontece na vida real. O papel do professor é, então, o de chamar a atenção do aluno e guiá-lo à compreensão, para que reestruture conteúdos e crie outros princípios e padrões linguísticos.

Já no processo de **apropriação**, o aluno integra o conhecimento novo ao seu conhecimento prévio. Para que isso ocorra, após o aluno ter reconhecido, percebido e compreendido o novo, ele se apropria desse conhecimento usando, experimentando e automatizando por meio de processos controlados, integrando-o ao seu conhecimento prévio.

E, no processo de **autonomia**, os novos conhecimentos são usados pelo aluno autonomamente. Entretanto, para alcançar a autonomia, o aluno precisa ter os processos automatizados para usar o que aprendeu em outros contextos e situações. Assim, quanto mais automático estiver o conhecimento novo, mais confiante o aluno ficará e mais riscos linguísticos tenderá a correr.

É importante lembrar que a aprendizagem precisa ser significativa e que as técnicas usadas pelo professor precisam ser dosadas para que o aluno parta da prática controlada para a autonomia com motivação e interesse.

Independentemente do processo, seja para conscientizar o aluno, para levá-lo a se apropriar ou para desenvolver a compreensão oral, ele precisa ser preparado para a atividade. Esses procedimentos, além de desenvolverem a compreensão oral do aluno, possibilitam que ele se torne um falante mais competente.

1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE COMPREENSÃO ORAL

Assim como as propostas para o desenvolvimento da produção oral e escrita, Marques (2011) também propõe três etapas para uma aula voltada para o desenvolvimento da compreensão oral. A primeira está voltada para o que será feito antes de o aluno ouvir a situação comunicativa proposta na atividade, a segunda, durante a situação comunicativa e, a terceira, após ele ouvir a situação comunicativa.

1.6.1 Antes da atividade

Antes da atividade, o professor prepara o aluno para a atividade de compreensão oral. Como essa etapa é muito importante, o professor precisa estabelecer uma razão para que os alunos se engajem na atividade, despertando seu interesse e motivando-os. Para isso, o professor precisa ativar os esquemas mentais e os *scripts* dos alunos para que se envolvam no que está sendo proposto.

Nessa etapa da atividade, o professor deve priorizar o processo de compreensão oral **descendente**, ativando o acervo de conhecimentos do aluno: o de mundo, o sociolinguístico e o linguístico. Para tanto, ele pode usar as seguintes sugestões dadas por Marques (2011, p. 184):



Essas sugestões são apenas algumas dentre muitas outras. Depois que o professor **motivou** os alunos e **criou expectativas** e um **propósito** para os alunos ouvirem o evento comunicativo selecionado para a atividade, ele também precisa ver se a atividade de compreensão oral que os alunos vão desenvolver está de acordo com o **assunto** e a **função do texto** a ser usado.

Em outras palavras, se o professor vai solicitar aos alunos que ouçam um noticiário, não é coerente que peça para darem detalhes da notícia, pois não é isso que acontece na vida real.

Então, vamos saber o que o professor pode fazer durante a atividade em si.

1.6.2 Durante a atividade

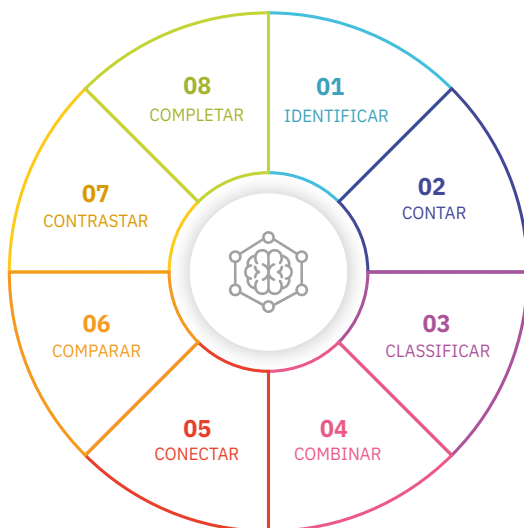
Durante a atividade, o professor pode privilegiar **dois tipos de atividades** de compreensão oral na sala de aula: (1) aquelas que priorizam o **processo descendente** e (2) as que priorizam o **processo ascendente**.

Para isso, o professor pode trabalhar com o mesmo texto. Primeiro, ele pode trabalhar com atividades que privilegiem o desenvolvimento de **estratégias de compreensão geral**; depois, com atividades que privilegiem o desenvolvimento de **compreensão específica**; e, por fim, trabalhar o **conteúdo linguístico** do texto usado para a atividade.

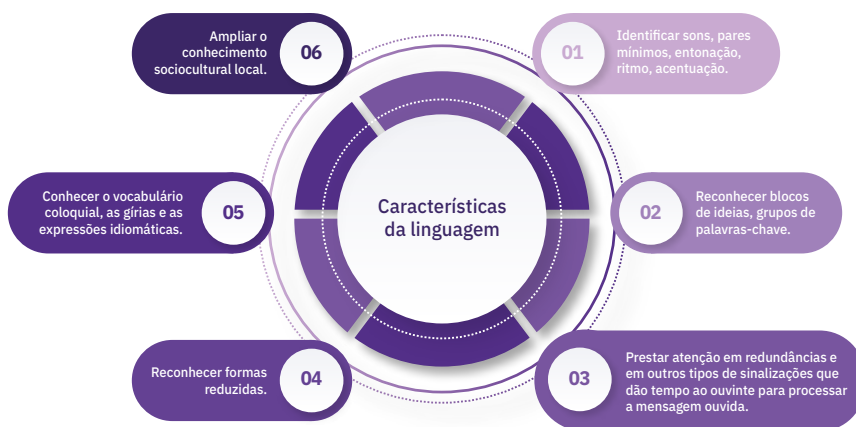
Nas atividades que privilegiem o desenvolvimento de **estratégias de compreensão geral**, Marques (2011, p.185) sugere ao professor que proponha a seus alunos as seguintes ações:



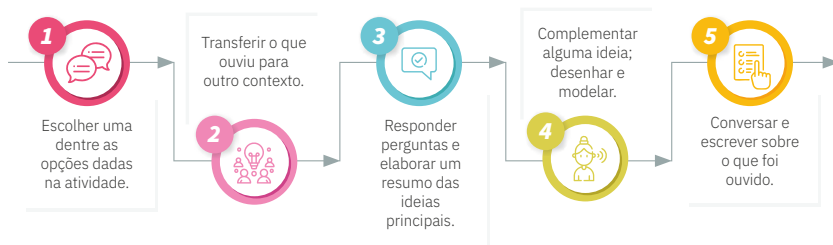
Nas atividades que privilegiem o **processo de conscientização**, Marques (2011, p. 186) sugere ao professor que proponha a seus alunos atividades nas quais eles possam:



Solicitar aos alunos que foquem nas **características da linguagem** também pode ser uma alternativa para promover a conscientização linguística. Nesse sentido, as seguintes ações podem ser solicitadas:



Nas atividades que privilegiem o **processo de apropriação**, para que o professor se assegure de que o aluno realmente compreendeu o que ouviu, Marques (2011, p. 187) propõe que os alunos desenvolvam as seguintes ações:



Agora, veja o que ocorre após a atividade.

1.6.3 Depois da atividade

Depois que o professor verificou se os alunos compreenderam o evento comunicativo que ouviram, ele precisa revisar o que foi aprendido, complementar lacunas de informação, esclarecer dúvidas e direcionar para outras atividades comunicativas com base no assunto do evento comunicativo ouvido.

Então, vamos saber o que o professor pode fazer **após a atividade** em si. Marques (2011, p. 188) propõe ao professor que oriente os alunos a desenvolverem as seguintes ações:



Seguramente, a aprendizagem será mais efetiva se o aluno conseguir usar o que aprendeu em outras situações, se estiver engajado em atividades colaborativas num ambiente no qual se sinta seguro e se puder criar, acrescentando informações próprias e construindo significados por meio da interação com colegas, sem ser julgado pelo seu desempenho.

CONCLUINDO

Até aqui, abordamos as práticas de compreensão oral como um processo criativo de comunicação social, estudamos processos e conhecimentos que constituem e contribuem para o desenvolvimento da compreensão oral do aluno de nova língua. Além disso, vimos o que é preciso trazer para contribuir com a prática pedagógica de modo que o aluno desenvolva a compreensão oral nessa língua.

Na sequência, abordaremos o processo de compreensão escrita como uma atividade comunicativa também.

PARTE 6

O PROCESSO DE COMPREENSÃO DA ESCRITA

OBJETIVOS

Esta parte¹ do capítulo 2 objetiva levar você, professor, a:

- perceber as práticas de compreensão escrita/leitura como processos de construção criativa social e culturalmente situada, de modo a facultar-lhe a resignificação de conceitos e de práticas;
- compreender os processos de compreensão escrita/leitura, as estratégias de leitura, a compreensão escrita/leitura na sala de aula, bem como as etapas de uma aula de compreensão escrita/leitura ocorre na sala de aula; e
- desenvolver práticas pedagógicas que promovam a aprendizagem e o uso da língua(gem) adicional como prática social.

1 | As Partes 3, 4, 5 e 6 deste Capítulo resultam de um remix da obra Silva e Lucena (2013) para o Curso de Licenciatura em Letras-Ingês, na Modalidade EaD, da UFSC.

1.1 INTRODUÇÃO

No contexto da sala de aula de línguas o desenvolvimento da compreensão escrita – a leitura – sempre recebeu e continua recebendo atenção especial. Para muitos alunos de línguas, o objetivo é aprender a ler em uma língua diferente da materna para ter ascensão profissional, para passar em concursos públicos, para poder ter acesso ao conhecimento científico produzido pela humanidade, para fazer cursos de pós-graduação e, ainda, para entretenimento e lazer. Em outras palavras, para agir num mundo globalizado, que a cada dia possibilita mais e mais as trocas transnacionais.

Bons textos escritos também servem de modelo para o aluno aprender a escrever bem, são boas oportunidades para a apresentação e discussão de temas novos e eles propiciam a aprendizagem de itens específicos da linguagem como vocabulário, gramática e expressões idiomáticas. Por esses e outros motivos, a leitura é uma prática muito valorizada por alunos, professores e está evidenciada em documentos oficiais brasileiros.

Mas afinal, como o ensino de leitura é conduzido na sala de aula? Como ensinamos nossos alunos a ler em outra língua? Ensinamos a ler com base nos princípios provenientes de resultados de pesquisa? Essas e outras perguntas guiarão nossa discussão nesta parte do Capítulo 6.

Porém, antes de abordarmos essas questões, solicitamos que você reflita sobre alguns pontos relacionados ao ensino da compreensão escrita em idiomas com base nas questões a seguir:

Para refletir antes da leitura**01**

Que necessidades de ler em uma língua adicional à materna seus alunos possuem? O que você faz para supri-las?

02

A sua abordagem para o ensino de leitura está fundamentada em alguma teoria?

03

O que você entende por leitura e estratégias de leitura?

04

Você ensina estratégias de leitura a seus alunos? Que estratégias de leitura podem ser ensinadas?

05

Como leitor, você faz uso de estratégias de leitura? Todas as estratégias de leitura são igualmente eficazes?

Nas próximas seções, discutiremos os processos, conhecimentos e estratégias que constituem e contribuem para a aprendizagem da compreensão escrita no contexto da sala de aula de língua adicional à materna, bem como o que é preciso fazer na prática pedagógica para que o aluno desenvolva sua compreensão leitora nessa língua de forma significativa, criativa e autônoma.

Iniciamos abordando definições básicas e as características dos textos escritos. Mas o que é ler? Que conhecimentos são necessários para saber ler bem?

1.2 O TEXTO E A LEITURA

Apesar de individual e silenciosa, a leitura é uma atividade interativa – um ato comunicativo – que requer do leitor sua participação ativa na produção de significados. A leitura na vida real é instigada por um motivo e o texto escrito é o meio pelo qual a comunicação entre aquele que lê e aquele que escreve se estabelece.

No contexto da sala de aula, a leitura deve, então, estar voltada para a obtenção de significados, para a transferência de significados da mente do escritor para a mente do leitor (aluno) por meio de um texto escrito.

Na vida real, lemos textos de todo o tipo, livros técnicos ou não, artigos de revistas populares ou científicas, a agenda na qual anotamos nossos compromissos, instruções em placas de trânsito, bulas de remédio, formulários de emprego, fichas, propagandas, jornais, *e-mails*, *sites*, *outdoors*, entre tantos outros.

Cada um desses textos tem características próprias do seu gênero e a forma como cada um organiza a informação, a estrutura gramatical e o vocabulário constituem a sua identidade. As características particulares de cada gênero textual e a linguagem que usam ajudam o leitor a fazer inferências de conteúdo, a criar expectativas e a construir significados.

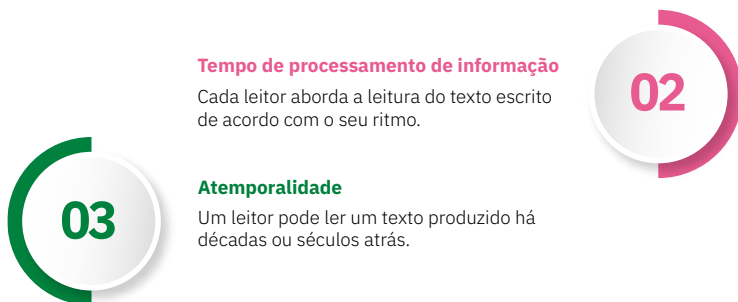
1.2.1 Características dos textos escritos

São três as características mais marcantes do texto escrito:



Longevidade

Um texto escrito durará o tempo que durar o meio no qual foi escrito. Assim, o leitor pode retornar a ele sempre que precisar.

**Tempo de processamento de informação**

Cada leitor aborda a leitura do texto escrito de acordo com o seu ritmo.

Atemporalidade

Um leitor pode ler um texto produzido há décadas ou séculos atrás.

No entanto, devido às novas formas de comunicação proporcionadas pela Internet e *smartphones*, as características da comunicação oral mesclam-se às características da comunicação escrita, transformando a forma como as pessoas leem e escrevem na era da tecnologia.

Na comunicação via computador ou celular, por exemplo, a linguagem é permeada por imagens e sons que interagem com o texto escrito e novas formas de texto surgiram. As redes sociais, os aplicativos de comunicação, as páginas multimodais e o hipertexto são exemplos de uma nova forma de linguagem escrita.

A aproximação entre a comunicação escrita e falada demanda dos leitores não apenas a capacidade de saber ler diferentes gêneros textuais, mas também de desenvolver outras estratégias e competências, que se preferiu chamar de letramento, e trouxe mudanças para a sala de aula também.

Mas como se dá o processamento da leitura na mente de um leitor proficiente?

1.3 O PROCESSAMENTO DA LEITURA

Segundo Tomitch (2009), para que o professor possa priorizar a compreensão leitora na sala de aula, é importante que ele traga atividades de leitura que auxiliem os alunos a alcançar a compreensão. Mas, para isso, assevera a autora (com base em Gagné *et al.*, 1993), o professor precisa entender como se dá o processamento da leitura na mente do aluno.

Ainda para a autora,

A leitura envolve basicamente dois tipos de conhecimento: o **declarativo** e o **procedural**. O primeiro – **declarativo** – inclui o conhecimento do leitor sobre **letras, fonemas, morfemas, palavras, ideias, esquemas** e o tópico ou **assunto** do texto. O segundo – **procedural** – abrange os diversos **processos componenciais** de leitura, como a **decodificação, compreensão literal, compreensão inferencial e monitoramento da compreensão**. (Gagné; Yekovich; Yekovich, 1993, *apud* Tomitch, 2009, p. 193-194. Grifos nossos)

Acionar esses conhecimentos durante a leitura é determinante para que a compreensão do texto ocorra. Assim, no contexto da sala de aula, é importante que o professor traga atividades que acionem o **conhecimento prévio** do aluno (ou seus esquemas mentais) ou que levem à construção de esquemas mentais novos, caso o aluno desconheça o assunto a ser abordado no texto trazido para leitura.

Também é importante que o professor traga atividades que acionem processos de nível intelectual mais baixo, como a **decodificação** e a **compreensão literal**, e processos de nível intelectual mais alto, como a **compreensão inferencial**, para que a compreensão escrita ocorra.

Níveis intelectuais	Características
Decodificação	A decodificação , explica Tomitch (2009), envolve o emparelhamento automático da palavra escrita com o seu significado armazenado na memória. E, no caso de o aluno não conseguir fazer o emparelhamento de forma automática, pode ocorrer uma rota alternativa, a recodificação por meio da pronúncia da palavra.
Compreensão literal	Já a compreensão literal , coloca a autora, engloba o acesso lexical . Nesse processo de compreensão, o aluno seleciona o significado mais adequado para a palavra dentro do texto e o parseamento, processo no qual o aluno utiliza regras sintáticas para saber como as palavras estão interligadas e dão sentido às ideias e proposições que ele levanta sobre o texto.
Compreensão inferencial	A compreensão inferencial , afirma a autora, envolve os seguintes subprocessos: integração , sumarização e elaboração . Para que o aluno perceba uma sequência de frases como um texto e não como frases desconectadas umas das outras, é preciso que ele faça inferências que integrem as frases, ou seja, faça a integração entre elas. À medida que a leitura do texto prossegue, é preciso que o aluno elabore um resumo mental do texto lido, isto é, faça a sumarização do que foi lido. Finalmente, é preciso que o aluno faça relações entre o insumo dado pelo texto e seu conhecimento prévio, ou seja, realize um processo de elaboração de novas compreensões promovidas pelas conexões feitas entre o insumo e o conhecimento prévio do aluno.

Enfatiza a autora que, tendo em vista que os **processos componentes** (decodificação, compreensão literal e compreensão inferencial) são necessários para que a compreensão escrita ocorra, o professor não deve priorizar apenas o ensino da gramática e do vocabulário; eles fazem parte do processo, mas não são suficientes para que o aluno alcance a compreensão geral do texto.

Se o foco da aula do professor for a compreensão textual, diz a autora, ele deve trabalhar no sentido de dar aos alunos ferramentas que os auxiliem nesses processos.

Essas ferramentas incluem o ensino de estratégias de leitura que levem os alunos a otimizarem conhecimentos que já possuem na lín-

gua materna e na adicional a ela, como o conhecimento de mundo, o conhecimento sociolinguístico, o conhecimento linguístico e o conhecimento estratégico, para serem bem-sucedidos na compreensão de um texto escrito.

1.4 AS ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Ao começar a ler em uma língua adicional à materna, o aluno usa seu conhecimento e **estratégias**, mas nem sempre tem consciência disso. As estratégias de leitura são **técnicas** utilizadas para facilitar a compreensão da leitura.

Essas técnicas são utilizadas de maneira consciente ou inconsciente pelo leitor quando ele monitora seu processo de leitura por meio de inferências, questionamentos ou interação com o texto ao interpretá-lo, utilizando informações do texto (vocabulário, gramática, estrutura do texto e conteúdo) e informações exteriores ao texto (conhecimento sobre o assunto, a área do assunto, cultura do leitor, entre outros).

As estratégias de leitura podem ser de dois tipos: as microestratégias e as macroestratégias (Rumelhart, 1980). As primeiras centram-se no texto propriamente dito e as segundas extrapolam o texto.

1.4.1 Microestratégias

As **microestratégias** de leitura envolvem o entendimento dos aspectos básicos da língua, como o vocabulário, a morfologia, a sintaxe e a coesão, e ficam na superfície do texto. Gil, Silva e D'Ely (2010, p. 87) apresentam uma lista de microestratégias, que pode ser usada pelo professor para o ensino da compreensão leitora na sala de aula. Nessa lista, as autoras propõem as seguintes microestratégias:

Microestratégias	Características
Identificação de elementos tipográficos, palavras conhecidas, palavras-chave e cognatas	Essa estratégia permite ao leitor usar seu conhecimento geral e linguístico para a compreensão da leitura e mostrar que existem palavras comuns em línguas diferentes.
Adivinhação de significado de palavras desconhecidas	Essa estratégia permite que o leitor use o contexto ou a estrutura gramatical da frase para inferir o significado a uma palavra ou expressão desconhecida.
Identificação de grupos nominais	Essa estratégia permite ao leitor entender a estrutura frasal em língua adicional/estrangeira (principalmente a organização de adjetivos e substantivos) com o objetivo de facilitar a compreensão de leitura.
Identificação de elementos coesivos	Essa estratégia permite ao leitor entender o texto pela identificação de palavras que associam ideias (pronomes, sinônimos, conjunções, entre outros).
Leitura detalhada	Essa estratégia é usada para obter todas as informações que o texto possa oferecer. Por meio dessa estratégia, o leitor pode aprender sobre a estrutura e uso da língua.

Em seguida, conheça as macroestratégias.

1.4.2 Macroestratégias

As **macroestratégias** extrapolam a superfície do texto, permitindo fazer com que o leitor entenda as informações que não estão explicitamente no texto como, por exemplo, a intenção do autor ao escrever o texto. Gil, Silva e D'Ely (2010, p. 87-88) também apresentam uma lista de macroestratégias para ser usada pelo professor na sala de aula. Nessa lista, as autoras apresentam as seguintes macroestratégias:

Macroestratégias	Características
Conhecimento do propósito da leitura	O leitor deve saber o propósito que o leva a ler determinado texto. Esse conhecimento lhe dará motivação para a leitura.
Predição	O objetivo dessa estratégia é ajudar o leitor a fazer adivinhações elaboradas sobre o texto que vai ler e, com isso, ir formando um esquema mental sobre o assunto do texto a ser lido. Essa estratégia também permite ao leitor processar as informações do texto com mais rapidez.
Scanning	O leitor deve ler as questões ou atividades sobre o texto que vai ler antes de ler o texto, com o objetivo específico de buscar respostas para elas. A prática em <i>scanning</i> ajudará o leitor a pular palavras que não são importantes para a compreensão do texto, tornando a leitura mais rápida.
Skimming	Essa estratégia envolve a extração dos tópicos gerais do texto. O leitor não procura pontos específicos, ao contrário, ele quer ter uma ideia geral do texto.
Sumarização	Esta estratégia consiste em recontar as principais ideias do texto e os argumentos que dão sustentação a elas de forma resumida.
Identificação da estrutura do texto	Essa estratégia permite que o leitor identifique a forma pela qual o parágrafo ou texto é estruturado (tópico frasal, solução de problema) e reconheça as funções que algumas palavras (elementos coesivos, palavras-chave) têm no texto.

Cabe ressaltar que essa lista não deve ser vista como acabada ou, ainda, usada para separar micro e macroestratégias de leitura.

Ao ler um texto em situação real, o leitor usa micro e macroestratégias de leitura separadas ou simultaneamente. Assim, ele pode iniciar a leitura utilizando macroestratégias, isto é, ativando seu conhecimento sobre o assunto do texto, fazendo previsões, *skimming* e *scanning*. Ao ter clara a ideia geral do texto, de seu conteúdo e estrutura, o leitor pode utilizar microestratégias, ou seja, passar para uma leitura mais detalhada do texto.

Ao combinar o uso de macro e microestratégias de leitura, o leitor poderá alcançar uma interpretação adequada do texto.

Num viés mais prático, Marques (2011, p. 217) sugere ao professor que desenvolva atividades nas quais os alunos possam:



Adverte a autora que esta lista não se esgota em si mesma e que, em sala de aula, é importante que o professor leve os alunos a se tornarem conscientes dessas e de outras estratégias para se tornarem bons (ou melhores) leitores na língua que estão aprendendo e na materna também.

Enfatizamos ainda que, sendo a compreensão escrita um processo de alta complexidade também, esta pode ser desenvolvida por meio de ensino e treino consciente de estratégias de leitura, visando tornar o aluno um leitor mais proficiente.

Nesse sentido, Tomitch (2009) sugere que o ensino de leitura deve ser dividido em três momentos: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Momentos	Características
Pré-leitura	No primeiro momento, os professores devem procurar preparar atividades que abordem o assunto do texto, para ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre ele e prepará-los para o segundo momento: o momento de leitura, quando os alunos recebem o texto para ler.
Leitura	No segundo momento, o professor deve procurar planejar atividades que auxiliem e guiem o aluno a compreender o texto; portanto, as atividades devem anteceder o texto a ser lido. Dessa forma, o aluno inicia a leitura do texto com objetivos claros em mente.
Pós-leitura	No terceiro momento da aula, o professor deve procurar preparar atividades que relacionem o texto lido com a realidade do aluno, consolidando o que foi aprendido.

A seguir, conheça mais detalhes sobre a leitura realizada na sala de aula.

1.5 A LEITURA NA SALA DE AULA

Na sala de aula, existem duas maneiras de abordar a leitura: a leitura intensiva e a extensiva. Independentemente da abordagem, o professor pode planejar uma aula de leitura como processo comunicativo e conduzir o aluno à aprendizagem.

Para esse processo, Marques (2011, p. 219) alerta que é importante o professor:



Com isso em mente, o professor poderá planejar sua aula.

1.6 ETAPAS DE UMA AULA DE COMPREENSÃO ESCRITA

Assim como as propostas para o desenvolvimento da produção oral e escrita, propomos, alinhadas às ideias de Tomitch (2009) e Marques (2011), três etapas para uma aula voltada para o desenvolvimento da compreensão escrita.

A primeira etapa está voltada para o que será feito antes de o aluno ler o texto proposto para a atividade, a segunda, para o que será feito enquanto o aluno lê e, a terceira, para o que será feito depois da leitura.

1.6.1 Antes da atividade de leitura

Antes da atividade, o professor deve preparar o terreno para que o aluno possa desenvolver a atividade de leitura.

O foco deve ser no processo de compreensão descendente, na ativação do conhecimento de mundo do aluno, na ativação do conhecimento sociolinguístico ou no ensino deste, do conhecimento linguístico e das estratégias de leitura, para que ele possa realizar o processo interativo de leitura, mudando do processo descendente para o ascendente conforme a sua necessidade de compreensão.

Dentre as diversas atividades existentes, Marques (2011, p. 221) apresenta as seguintes sugestões:



Agora, acompanhe o que ocorre durante a atividade.

1.6.2 Durante a atividade de leitura

Depois de preparar e motivar os alunos para a leitura do texto, criando um motivo para tal, o professor precisa verificar se a atividade proposta está de acordo com o assunto e a função do texto selecionado na vida real.

Então, para o momento durante a atividade, o professor deve trabalhar com atividades que privilegiem o processo descendente de leitura. Isto é, atividades que façam com que o aluno traga seu conhecimento de mundo para decodificar a mensagem do texto escrito e construir significado a partir dele.

Marques (2011, p. 222-223) sugere duas etapas de atividades com foco no processo **descendente** para esse momento da aula: atividades de compreensão geral (*skimming*) e específica (*scanning*).

Etapas	O que deve ser feito
<p>Para a compreensão geral do texto e primeira atividade (<i>skimming</i>)</p>	<p>a. adivinhar o título do texto; b. colocar eventos ou ilustrações na ordem correta; c. verificar se as previsões feitas e as hipóteses levantadas anteriormente se confirmam no texto; d. identificar a ideia central do texto; e e. elaborar outras hipóteses sobre outros conteúdos do texto.</p>
<p>Para a identificação e compreensão específica do texto (<i>scanning</i>)</p>	<p>a. identificar no texto uma data, um nome ou algum item importante; b. anotar palavras-chave; c. responder perguntas sobre informações específicas; d. preencher um formulário; e. descobrir entre várias gravuras qual é a descrita no texto; f. fazer um desenho com base no que foi lido; g. descobrir erros em gravuras com base no texto lido; h. fazer uma lista de vantagens e desvantagens do assunto lido; i. comparar pontos de vista; e j. terminar ou iniciar uma história.</p>

Para as atividades com foco no processo **ascendente**, momento no qual o aluno precisa reconhecer os signos linguísticos escritos (letras, palavras, frases, conjunções etc.), são necessárias atividades que desenvolvam o conhecimento linguístico do aluno (vocabulário e estruturas linguísticas), é o momento do estudo da língua. Para tanto, a autora sugere as seguintes atividades:



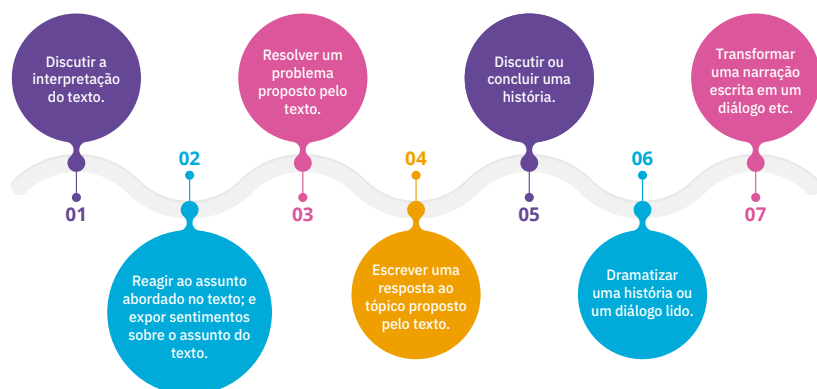
Por último, observe o que deve ser feito após a atividade.

1.6.3 Após a atividade de leitura

Após a atividade, o professor revisa o que foi aprendido, complementa lacunas no aprendizado e orienta o aluno para atividades comunicativas com base no assunto lido.

Nessa fase, o professor também avalia e faz um diagnóstico se houve modificação na aprendizagem dos alunos, se eles construíram novos significados e se conseguiram transferir o conhecimento novo para outras situações; é o momento da criação dos alunos.

Para esse momento da aula, Marques (2011, p. 224) sugere:



CONCLUINDO

Acreditamos que a discussão empreendida nesta parte do Capítulo 2, apesar de sucinta e incipiente acerca de eixos temáticos de pesquisa na área de formação de professores de línguas adicionais à materna, oferece subsídios para empreender não apenas práticas pedagógicas diferenciadas no que tange ao ensino e aprendizagem de idiomas, mas criar condições para que professor e aluno reflitam sobre as práticas sociais que ocorrem dentro e fora da sala de aula.

Concluimos na esperança de que tenhamos contribuído para a construção de inteligibilidades que favoreçam o planejamento e a construção de ações pedagógicas sólidas, críticas e reflexivas sobre o ensino e aprendizagem de idiomas como práticas sociais, além de fomentar momentos de reflexão acerca da realidade do ensino e aprendizagem nas escolas públicas e do potencial que essas escolas oferecem para profissionais comprometidos e conscientes de seu papel social.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, T. P. P. **Uma análise de necessidades comunicativas de profissionais do eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer**: Subsídios para um programa de ensino de inglês baseado em tarefas. 2011. 219 p. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/94991/297506.pdf?>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- AMORIM, T. P. P. **A aprendizagem do check-in hoteleiro na língua inglesa**: o papel do resultado comunicativo em uma reavaliação do conceito de tarefa. 2019. 266p. Tese (Doutorado em Linguística) - Programa de Pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/215611/PLLG0794-T.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.
- AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa**: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.
- AUSUBEL, D. **Aquisição e retenção de conhecimentos**. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2000.
- BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018 e-PUB. Disponível em: <https://curitiba.ifpr.edu.br/wp-content/uploads/2020/08/Metodologias-Ativas-para-uma-Educacao-Inovadora-Bacich-e-Moran.pdf>. Acesso em: 15 maio 2022.
- BERGMANN, J.C.F.; SILVA, M. da. **Estágio Supervisionado II**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 jun. 2022.
- BREEN, M. P. Process syllabuses for the language classroom. In: BRUMFIT, C. J. (ed.). **General English Syllabus Design**. Oxford: Pergamon Press e British Council, 1984. p.47-60.

BREEN, M. P. Contemporary paradigms in syllabus design – Part II. **Language Teaching**, v. 20, n. 3, p.157-174, Jul 1987a.

BREEN, M. P. Learner contributions to task design. *In*: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. (ed.), **Language Learning Tasks**, London: Prentice Hall, 1987b, v.7, p.26-46.

BREEN, M. P. Syllabus design. *In*: CARTER, R.; NUNAN, D. (eds.). **The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages**. Cambridge: CUP, 2001. p.151-159.

BUCK INSTITUTE FOR EDUCATION. **What is PBL?** Disponível em: <https://www.pblworks.org/what-is-pbl>. Acesso em: 15 maio 2022.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. Introduction. *In*: BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. (eds) **Researching pedagogical tasks: second language learning**. Londres: Pearson, 2001. p. 1-20.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**. v. 1, n. 1, p. 1-47, 1980.

CANDLIN, C. N. Towards task-based language learning. *In*: CANDLIN, C. N.; MURPHY, D. **Lancaster Practical Papers in English Language Education**, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. 1987. v. 7, p. 5-22.

CECÍLIO, C. Educação Midiática e BNCC: saiba como aplicar com a sua turma. **Revista Nova Escola**, 2019. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/18420/como-trabalhar-educacao-midiatica-em-sala-de-aula>. Acesso em: 19 jun. 2022.

D'ELY, R.; DA SILVA, M.; GIL, G. **Linguística Aplicada II**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2011.

D'ELY, R.; FARIAS, P.; SILVA, L da. Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. **Revista A Cor das Letras**, v. 18, número especial, p. 99-121, outubro-dezembro/2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2030>. Acesso em: 22 jul. 2022.

DEWEY, J. **Vida e Educação**. São Paulo: Nacional. 1959.

DIB, P. A. O uso da tradução automática e da aprendizagem baseada em projetos na produção de gêneros textuais escritos. **LínguaTec**, v.6, n.1, p. 124 –140, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/4954>. Acesso em: 15 ago. 2023.

DÖRNYEI, Z. **Research methods in Applied Linguistics**: Quantitative, qualitative and mixed methodologies. UK: Oxford University Press, 2011.

ELLIS, R. Focused tasks and SLA. In: ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003a. p.141-173.

_____. Task in SLA and language pedagogy. In: ELLIS, R. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: OUP, 2003b. p.3-35.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

GAROFALO, D. **Como as metodologias ativas favorecem o aprendizado**. 25 jun. 2018. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/11897/como-as-metodologias-ativas-favorecem-o-aprendizado>. Acesso em: 03 jul. 2022.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

GIL, G.; DA SILVA, M.; D'ELY, R. **Linguística Aplicada I**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2010.

GOZZI, M. P. O desenvolvimento das competências do mediador docente online durante sua vida profissional. **Revista conhecimento e diversidade**. Niterói, n. 8, p. 115-125, jul. dez. 2012. Disponível em: https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/conhecimento_diversidade/article/view/976. Acesso em: 22 jul. 2022.

KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Pergamon, 1982.

KRASHEN, S. D.; LONG, M.; E SCARCELLA, R. Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. IN: S.D. Krashen; R. Scarcella; M. Long (eds.). **Child-adult differences in second language acquisition**. 1982. p. 175-201. Rowley, MA: Newbury House.

LALLEY, J. P.; MILLER, R.H. The learning pyramid: Does it point teachers in the right direction? **Education**, v.128, n.1, p. 64-79, 2007.

LEFFA, V.; IRALA, V. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, EDUCAT: 2014. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/livro_espiadinha.pdf . Acesso em: 15 maio 2022.

LEITE, A. M.; MAYRINK, M. Presença social e participação de alunos em interações via WhatsApp. *In*: MARQUES-SCHAFFER, G; ROZENFELD, C. C. (Orgs.). **Ensino de línguas e tecnologias móveis**: políticas públicas, conceitos, pesquisas e práticas em foco. São Paulo: Edições Hipótese, 2018.

LÉVY, P. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: 34, 1993.

LÉVY, P. **O que é o virtual?** São Paulo: 34, 1997.

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

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How languages are learned**. New York: Oxford University Press, 1998.

LONG, M. H. A role for instruction in second language acquisition: task-based language teaching. *In*: HYLTENSTAM, K.; PIENEMANN, M. (eds.). Modelling and assessing second language acquisition. [S.l]: **Multilingual Matters** n.18, 1985. p.77-99.

LORENZONI, M. Aprendizagem Baseada em Projetos (PBL) em 7 passos. **Geekie**, 2016. Disponível em: <https://www.geekie.com.br/blog/aprendizagem-baseada-em-projetos>. Acesso em: 15 ago. 2022.

LORENZONI, M. The role of the linguistic environment in second language acquisition. *In*: RITCHIE, W. C.; BHATIA, T. K. **Handbook of Second Language Acquisition**. San Diego: Academic Press, 1996, p.413-468.

LORENZONI, M.; CROOKES, G. Three Approaches to Task-Based Syllabus Design. **TESOL Quarterly**, [S.l]: v. 26. n.1, p.27-56, Primavera 1992.

LORENZONI, M. Units of analysis in syllabus design - The Case for Task. *In*: CROOKES, G.; GASS, S. M. (eds.). **Tasks in a Pedagogical Context** - Integrating Theory and Practice. Clevedon: Multilingual Matters, 1993. p. 9-54.

MARQUES, F. S. **Ensinar e aprender inglês: o processo comunicativo em sala de aula.** Curitiba: Ibpex, 2011.

MENEZES, V. **Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar I.** São Paulo: Parábola, 2019.

MENEZES, V. **Mão na massa: ferramentas digitais para aprender e ensinar II.** São Paulo: Parábola, 2019.

MICCOLI, L.; CUNHA, A. G. **Faça a Diferença.** Ensinar Línguas Estrangeiras na Educação Básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

MORAN, J. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em 01 jul. 2022.

MOREIRA, M. A. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula.** Brasília: Editora da UnB. 2006.

NOEMI, Débora. **Uma revolução no ensino: descubra as metodologias ativas de aprendizagem.** 04 jun. 2019. Disponível em <https://escolasdisruptivas.com.br/metodologias-inovadoras/metodologias-ativas-de-aprendizagem/>. Acesso em: 03 jul. 2022.

NUNAN, D. Listening in Language Teaching. In: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: an anthology of current practice.** 2002. p. 238-241. Cambridge: CUP.

NUNAN, D. Analysing language skills. In: NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom.** Cambridge: Cambridge University Press, 1989. p.22-46.

OLIVEIRA, D. N. *et al.* Lights, câmera, acción: multilingual practices in the construction of short films. In: RAZA, K.; REYNOLDS, D.; COOMBE, C. **Handbook of Multilingual TESOL in Practice (eBook).** Singapura: Springer, 2023. p.237-250.

OXEDEN, C; LATHAN-KOENIG, C.; SELIGSON, P. **English File - Third Edition.** Student's Book (3 ed.). Oxford University Press - ELT, 2012. 168.

_____ **English File Elementary - Student's Book.** 4. ed. Oxford University Press, 2018.

PRABHU, N. S. Procedural syllabuses. *In*: READ, J.A.S. (ed.). **Trends in language syllabus design**. Cingapura: SUP, 1984. p.272-280.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method-Why?. **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-176. ScholarBank@NUS Repository, 1990. Disponível em: <https://scholarbank.nus.edu.sg/handle/10635/130247> Acesso em: 03 out. 2024.

RICHARDS, J.C.; RENANDYA, W.A. **Methodology in Language Teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: CUP. 2002.

ROGERS, C. **Liberdade para Aprender**. Belo Horizonte: Ed. Interlivros, 1973.

RUMELHART, D. E. Schemata: The building blocks of cognition. *In*: SPIRO, R. J.; BRUCE, B.; BREWER, W. (orgs.). **Theoretical issues in reading comprehension**. Hillsdale, New Jersey: Erlbraun, 1980.

SALBEGO, N.; TUMOLO, C. Online Oral Negotiated Interaction: a study of Brazilian beginners using WhatsApp. **International Journal of Research in English Education**, 2020, v. 5, n. 3. Disponível em: <https://ijreeonline.com/article-1-409-en.html> Acesso em: 22 jul. 2022.

SCARCELLA, R. C.; OXFORD, R. L. **The tapestry of language learning**: the individual in the communicative classroom. Heinle and Heinle, 1992.

SCARAMUCCI, M. V. R. CELPE-Bras: Porque um exame comunicativo. *In*: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (orgs.). **Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros**. Universidade de Brasília: DF, 1996. p. 75-81.

SCHMIDT, R. Consciousness and foreign language learning: a tutorial on the role of attention and awareness in learning. *In*: Attention & awareness in foreign language learning. **Technical Report Second Language Teaching and Curriculum Center**. n.9. Manoa: University of Hawai i Press. 1995, p. 1-63.

SCHMIDT, R. Attention. *In*: ROBINSON, P. (ed.). **Cognition and second language instruction**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. p. 3-32.

SELINKER, L. Interlanguage. **International review of applied linguistics**. v.10, p. 209-231, 1972.

SEOW, A. The writing process & process writing. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. 2002. p. 315-320. **Methodology in Language Teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: CUP.

SHUMIN, K. Factors to consider: developing adult EFL students' speaking abilities. *In*: RICHARDS, J. C.; RENANDYA, W. A. 2002, p. 204-211. **Methodology in Language Teaching**: an anthology of current practice. Cambridge: CUP.

SÍMBOLOS PARA CORREÇÃO TEXTUAL. Disponível em: <http://www.enago.com.br/s%C3%ADmbolos-de-edi%C3%A7%C3%A3o-%C3%A0-m%C3%A3o.htm>. Acesso em: nov. 2012.

SKEHAN, P. A. Framework for the implementation of task-based instruction. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 17, n. 1, p. 38-62, 1996.

SKEHAN, P. A rationale for task-based instruction. *In*: SKEHAN, P. **A cognitive approach to language learning**. Oxford: Oxford University Press, 1998. p. 93-120.

SKEHAN, P. Review article: Task-based instruction. **Language teaching**, Cambridge, n.36 p. 1-14, 2003.

SOUZA, A. R. Aprendizagem/Ensino de segunda língua e fossilização. *In*: DE LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e Aprendizagem de língua Inglesa**: conversa com especialistas. p. 151-160. São Paulo: Parábola, 2009.

SWAIN, M. Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. *In*: GASS, S. M.; MADDEN, C. G.(eds.). **Input in second language acquisition**. Rowley, Newbury House, 1985. p.53-235.

SWAN, M. Legislation by hypothesis: the case of task-based instruction. **Applied Linguistics**, Oxford, v. 26, n. 3, p. 376-401, 2005.

THORNBURY, S. **An A-Z of ELT**: a dictionary of terms and concepts used in English Language Teaching. Oxford: Macmillan, 2006.

THORNBURY, S. **How to teach Speaking**. Harlow: Pearson Longman, 2005.

TOMITCH, L. M. B. Aquisição da leitura em língua inglesa. *In*: DE LIMA, D. C. (Org.). **Ensino e aprendizagem de língua inglesa**: conversas com especialistas. p. 191-201. São Paulo: Parábola Editorial, 2019.

WARSCHAUER, M. Comparing face-to-face and electronic discussion in the second language classroom. **CALICO Journal**, v.13, n.2, p. 7-26, 1996. Disponível em: https://education.uci.edu/uploads/7/2/7/6/72769947/comparing_face-to-face_and_electronic_discussion.pdf Acesso em: 22 jul. 2022.

WILLIS, J. **A Framework for task-based learning**. London: Longman, 1996.

XAVIER, R. P. **Metodologia do Ensino de Inglês**. Florianópolis, 2012. Editora Universitária da Universidade Federal de Santa Catarina. Disponível em: <https://t4tenglish.ufsc.br/wp-content/uploads/2015/01/Livro-Metodologia-do-Ensino-de-Ingl--s.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2022.

CAPÍTULO 3

IDENTIDADE E CULTURA NA SALA DE AULA DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Fernanda Ramos Machado | IFSC

Leonardo da Silva | UFSC

Laura Rodrigues Lima | IFSC

Maria Teresa Collares | IFSC

PARTE 1: IDENTIDADES: O QUE SÃO, COMO SE CONSTITUEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO
E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

PARTE 2: CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS: MITOS E CRENÇAS

PARTE 3: IDENTIDADE CULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

PARTE 4: A LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA

PARTE 1

IDENTIDADES: O QUE SÃO, COMO SE CONSTITUEM E SUA RELAÇÃO COM O ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 3 objetiva levar você, professor, a:

- refletir sobre o conceito de identidade - de uma perspectiva pós-moderna - de forma a compreender sua importância no processo de ensino e aprendizagem;
- compreender a relação entre língua(gem) e identidade e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem de inglês e/ou espanhol;
- refletir sobre os conceitos de cultura e interculturalidade e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de língua adicional;
- desenvolver/conceber estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem um ensino de língua adicional crítico, inclusivo e intercultural.

1.1 INTRODUÇÃO

O interesse em investigar a identidade profissional do professor de línguas tem aumentado nos últimos anos como forma de contribuir com a sua formação e compreender melhor o ensino de línguas (Kanno; Stuart, 2011; Morgan, 2004; Pavlenko, 2003; Tsui, 2007; Varghese *et al.*, 2005). Varghese *et al.* (2005) afirmam que o interesse pelo tema surgiu a partir de duas linhas de pesquisa: uma que estuda o professor e a outra que estuda questões sociopolíticas e culturais do ensino. Entretanto, ambas reconhecem que a identidade profissional do professor é determinante para uma compreensão mais profunda, tanto do ensino de línguas como do cenário sociocultural e sociopolítico da sala de aula.

Em relação à primeira linha de pesquisa, os autores explicam que, por muitos anos, os professores foram vistos como técnicos que seguiam fielmente o método mais atual para o ensino de línguas. Com o passar do tempo, os estudos foram mostrando que os próprios professores desempenham um papel crucial na sala de aula.

Mais especificamente, estudos sobre os conhecimentos, crenças e concepções dos professores reconhecem que esses elementos não podem ser entendidos por si só, tendo em vista que o que está em jogo na sala de aula é a identidade do professor.

Já a outra linha de pesquisa reconhece que a maneira como os professores abordam o ensino e aprendizagem tem a ver com suas identidades. Ou seja, a prática do professor também reflete quem ele é, suas vivências, experiências e seu entendimento de sociedade como um todo.

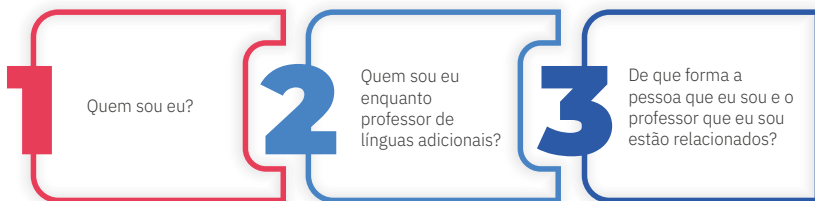
Assim, há vários elementos que podem integrar a construção da identidade do professor, tais como as suas experiências prévias (de professor, de aluno, de cidadão), suas relações familiares, seu con-

texto de trabalho e as relações de poder ali existentes, o exercício de sua agência frente a essas relações, documentos governamentais, programa de formação de professores etc. (Tsui, 2007; Assis-Peterson; Silva, 2010; Kanno; Stuart, 2011).

Isto é, quem somos como professores não é resultado apenas de nossa formação acadêmica nos cursos de licenciatura. Pelo contrário: a nossa identidade é complexa e ela é (re)construída à medida que vamos vivendo e interagindo com esses vários elementos.

Por fim, como bem colocado por Varghese *et al.* (2005), para compreender o ensino e a aprendizagem de línguas, devemos primeiro compreender os professores. Para compreender os professores, por sua vez, é preciso primeiro compreender quem eles são: as identidades profissionais, culturais, políticas e individuais que eles reivindicam para si ou que lhes são atribuídas.

Dessa forma, antes de iniciarmos as discussões sobre identidade profissional, solicitamos que você reflita sobre algumas questões que estão intrinsecamente relacionadas a este tema. Para tanto, elaboramos as perguntas a seguir:



Lembre-se: é importante que você reflita sobre as questões a partir das suas memórias. São perguntas para estimular você a pensar sobre algumas experiências que você teve ao longo da sua trajetória de vida. Assim, não há certo ou errado para as questões que seguem - queremos apenas que você traga o seu olhar sobre esses questionamentos.

A respeito da pergunta “Quem sou eu?”, conheça as diferentes concepções sobre identidade, que serão apresentadas a seguir.

1.2 QUEM SOU EU? DIFERENTES CONCEPÇÕES DE IDENTIDADE

Certamente, ao responder as perguntas anteriores, você deve ter pensado em como suas características psicológicas, seus interesses e suas experiências prévias (que é o que geralmente pensamos quando tentamos nos definir) influenciam nas escolhas pedagógicas que você faz na sala de aula. E você está certo(a) em fazer essas relações! Você está refletindo sobre suas identidades.

Parece estranho falar sobre identidades, no plural, pois ainda sentimos a pressão de diversas estruturas que nos cobram uma definição clara e direta sobre quem somos e, de preferência, morreremos sendo. Mas o fato é que um longo caminho foi percorrido até que chegássemos a um momento em que a complexidade da natureza humana e do mundo ao nosso redor se tornasse a base das discussões sobre identidade, e então acompanhamos o surgimento do sujeito pós-moderno:

Cuja identidade não é fixa ou estável, mas fragmentada, constituída por identidades múltiplas e muitas vezes contraditórias e em constante fluxo (Hall, 1996, p. 598).

Naturalmente, para compreendermos a atualidade, é necessário compreender o caminho que foi percorrido antes. E é aqui que começa a nossa jornada rumo à construção da compreensão do que são as identidades, como elas são constituídas e qual o papel delas no nosso fazer pedagógico. Vamos começar, então, por compreender que diferentes sociedades, em diferentes momentos históricos, apresentaram diferentes perspectivas sobre identidade.

Dois autores que ajudam a ampliar nossa visão desses diferentes momentos e perspectivas são Hall (1996) e Block (2007). Ambos argumentam que abordagens fixas e essencialistas para conceituar a identidade estão em declínio em vista das mudanças estruturais que transformaram as sociedades modernas no final do século XX, dando lugar ao nascimento do sujeito pós-moderno. Para explorar tal afirmação, os autores apresentam três concepções distintas de identidade.

A primeira delas é o que Hall chama de **sujeito iluminista**. Essa concepção de identidade foi baseada na noção de que a pessoa humana é um indivíduo totalmente centrado e unificado e que possui uma identidade fixa, autônoma e autossuficiente, com a qual ele nasceu e que permaneceria essencialmente a mesma ao longo de sua vida.

Nessa mesma linha de raciocínio, mas usando outro nome, Block discute a **abordagem do determinismo biológico**, e complementa afirmando que, nesta visão, os indivíduos são determinados pelos seus genes, tanto em termos de características físicas quanto comportamentais e, dessa forma, os comportamentos das pessoas poderiam estar associados à sua cor da pele ou sexo biológico.

Em outras palavras, essa concepção entende que as identidades são determinadas biologicamente e não considera que as relações sociais e práticas discursivas das quais participamos contribuem para a sua construção.

A segunda concepção de identidade que Hall apresenta é chamada de **sujeito sociológico** e, diferentemente da concepção anterior, compreende que a identidade de um indivíduo é construída e reconstruída a partir das suas relações com o outro em um dado contexto.

Block, que chama essa concepção de **abordagem social estruturalista**, complementa afirmando que os indivíduos são moldados com base na sua participação em categorias sociais, tais como classe so-

cial, religião, educação etc. Ou seja, o 'eu' é visto como um produto das condições sociais nas quais ele se desenvolveu.

Hall (1996) e Block (2007) enfatizam que, apesar dessa concepção de identidade preencher a lacuna deixada pela concepção anterior, ou seja, levar em consideração as relações sociais, ela ainda assim mantém-se na lógica do essencialismo.

Assim, se por um lado a concepção de identidade do sujeito iluminista/determinismo biológico reduzia o indivíduo às leis universais ditadas pelos seus genes, por outro lado a concepção do sujeito sociológico/ social estruturalista reduz o sujeito às leis universais ditadas pelas categorias sociais às quais pertence.

Por fim, Hall explica que mudanças institucionais e estruturais que estão ameaçando pilares culturais já consagrados (tais como classe, gênero, raça e nacionalidade, que há tempos nos forneciam uma base social sólida, como pudemos ver nas duas concepções anteriores) estão também transformando as sociedades modernas e o próprio processo de formação da identidade, tornando-o mais aberto, variável e problemático.

E é nesse movimento que surge a terceira concepção de identidade, chamada por Hall de **sujeito pós-moderno**, e por Block de **abordagem pós-estruturalista**. A ideia dessa concepção de identidade é que os indivíduos são compreendidos como sujeitos complexos:

Cuja identidade não é fixa ou estável, mas fragmentada, constituída por identidades múltiplas e muitas vezes contraditórias e em constante fluxo (Hall, 1996, p. 598).

Além disso, nessa perspectiva, os autores também chamam a atenção para o papel central que a agência dos sujeitos desempenha na construção e reconstrução da sua identidade por meio de suas **expe-**

riências de vida e práticas discursivas. Isso quer dizer que nossas condições sociais ou nossas identidades sociais influenciam nossas construções identitárias, mas, ao mesmo tempo, temos o poder de agir sobre nossas identidades.

Embora não seja possível “ser quem quisermos ser” - no sentido de que nossa sociedade apresenta limitações e oportunidades desiguais -, é importante lembrar que ninguém está fadado a algo.

Como indivíduos, podemos aceitar ou não determinadas identidades que nos são impostas socialmente. Ou seja: ao mesmo tempo em que as estruturas sociais influenciam nossas identidades (não escolhemos nascer em um lugar específico, pertencer a uma classe social entre outros), também temos possibilidades - limitadas - de ação (podemos tentar mudar de cidade, buscar uma condição de vida melhor etc.).

Tendo em vista que, de uma perspectiva pós-moderna, podemos dizer que nossas identidades são múltiplas, que estão em constante construção - ou seja, nossas identidades não estão prontas, uma vez que vão sendo construídas à medida que temos novas experiências, aprendizados etc. -, e que podem, inclusive, ser contraditórias, pode-se notar que a pergunta “quem é você?” não é simples de ser respondida.

Para refletirmos sobre o conceito de **identidade**, vamos conhecer um pouco do trabalho da escritora e teórica **Gloria Anzaldúa**.



Fonte: Kendall, Flickr (2007, online).

Para tanto, leia os dois textos de apoio, a seguir:

TEXTO 1

Grifo Nosso: “Falando em línguas”, de Gloria Anzaldúa

Gloria Anzaldúa se definiu como “chicana sapatão-feminista, poeta tejana patlache, escritora e teórica cultural”. Nascida no sul do Texas, nos Estados Unidos, escreveu poesia, ficção, ensaios, entrevistas, antologias e livros infantis. Seu trabalho tem um peso fundamental por ser uma das primeiras escritoras chicanas abertamente lésbicas, e ela desempenhou um papel importante na redefinição das identidades *queer*, feminista, estadunidense e na articulação de movimentos inclusivos por justiça social.

Entre seus principais trabalhos, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza* (1987) é um livro autobiográfico que articula sua teoria, uma obra que também mistura prosa e poesia, na qual conta sua trajetória como acadêmica e mulher chicana. Suas teorias sobre a mestiçagem e as fronteiras tiveram um impacto muito além do campo dos estudos chicanos. Anzaldúa também desempenhou um papel formativo no desenvolvimento da teoria queer (ATTAB, 2019, *online*).

TEXTO 2**Viver na Fronteira significa que você**

não é nem hispana índia negra espanhola
nem gringa, você é mestiça, mulata, cabocla
surpreendida entre um fogo cruzado numa batalha
enquanto carrega cinco raças nas costas
sem saber pra que lado virar, ou correr;
Viver na Fronteira significa saber
que a índia em você, traída por 500 anos,
já não fala mais com você,
que mexicanas te chamam de Judas,
que negar ser Anglo-americana
é tão ruim quanto ter negado ser Índia ou Negra;
Quando se vive na fronteira
pessoas passam por você, o vento rouba sua voz,
você é burra, toupeira, bode expiatório,
precursora de uma nova raça,
meio a meio – mulher e homem, nenhum deles –
um novo gênero;
Viver na Fronteira significa
colocar chile em uma borche,
comer tortilhas de farinha de trigo,
falar Tex-Mex com um sotaque de Brooklyn;
ser parada pela migra nos controles da fronteira;
Viver na Fronteira significa que você luta
para resistir ao atraente elixir de ouro da garrafa,
contra a puxada do gatilho,
contra a corda esmagando sua garganta;
Na Fronteira
você é o campo de batalha
onde os inimigos são parentes;
você está em casa, uma estranha,
as disputas na fronteira cessaram

a chuva de disparos acabou com a trégua
 você está ferida, fraca
 morta, reagindo;
 Viver na Fronteira significa
 que o moedor, de dentes brancos, quer dilacerar
 sua pele oliva, tirar o grão, seu coração
 te socar te apertar te esticar
 que você cheire a pão branco, mas morto;
 Para sobreviver à Fronteira
 você deve viver sem fronteiras
 ser um cruzamento.
 (Anzaldúa, 2017).

O poema (texto 2) escrito por Anzaldúa tem um caráter autobiográfico, já que a autora reflete sobre sua própria identidade enquanto *mestiza*, *chicana*, *lésbica*, *queer* etc. Observe que ao longo do texto ela traz muitas definições sobre quem ela é. Além disso, Gloria deixa claro que sua identidade é multifacetada e, portanto, não corresponde aos rótulos sociais a ela designados.

Nesse sentido, Anzaldúa mostra como vive na fronteira - não apenas no sentido literal, mas sobretudo no figurado -, já que sua identidade é o resultado da intersecção de várias marcas identitárias - ela não é só mulher, mas também uma mulher de cor (termo utilizado principalmente em contextos de uso de língua inglesa para designar pessoas não brancas), *lésbica*, falante de variantes específicas de inglês e de espanhol (e até da mistura de inglês e espanhol) etc.

É interessante apontar que o poema que você acabou de ler está traduzido para o português. No texto original, Anzaldúa mistura inglês e espanhol e apresenta vocábulos bastante específicos dos seus contextos de origem.

Dessa forma, as escolhas dos **códigos linguísticos** e dos **vocábulos** no poema também revelam como sua identidade é formada pela **intersecção de diferentes línguas e culturas**, por exemplo, a[s] cultura[s] texana[s] dos Estados Unidos, a[s] cultura[s] mexicana[s], as culturas fronteiriças dos Estados Unidos e México, entre outros.



Fique por dentro

Para se aprofundar mais, você pode [ler o poema original](#).

<http://www.revistascisan.unam.mx/Voices/pdfs/7422.pdf>

A teórica **Kimberlé Crenshaw** (1989) destaca a importância da **interseccionalidade** para entendermos as identidades e suas complexidades.

A perspectiva interseccional salienta que nossas identidades se constroem a partir da sobreposição de diferentes categorias identitárias. Ou seja: mulheres podem ter vivências similares de opressão em uma sociedade patriarcal, mas as experiências de mulheres brancas são diferentes daquelas de mulheres negras (já que estas últimas têm mais uma camada de opressão em uma sociedade fortemente racista).

Podemos adicionar outras questões identitárias que também complexificam essas intersecções, como questões de sexualidade, classe, deficiência, idade entre outros.



Fonte: Heinrich-Böll-Stiftung, Flickr (2018).



Fique por dentro

Para melhor compreender o conceito de interseccionalidade e conhecer a teórica Kimberlé Crenshaw, assista ao [TED Talk A urgência da interseccionalidade](#).

https://www.ted.com/talks/kimberle_crenshaw_the_urgency_of_intersectionality

No início deste capítulo você foi convidado a responder à pergunta “Quem sou eu?”. Agora, partindo das reflexões sobre as **diferentes concepções de identidade** e da ideia de que nossas identidades são complexas e formadas nas **“fronteiras”** e **“intersecções”** de diversas categorias identitárias (como gênero, raça, sexualidade, classe, deficiência etc.), que resposta você daria para essa mesma pergunta? De que forma as reflexões suscitadas nesta seção ampliaram a sua compreensão sobre a sua identidade?

Dando continuidade aos estudos, adiante você poderá analisar como a identidade docente é construída.

1.3 QUEM SOU EU PROFESSOR? COMO A IDENTIDADE DOCENTE É CONSTRUÍDA

Na seção anterior, discutimos sobre a natureza complexa das identidades. Mas como é que as identidades docentes são construídas?

Dois autores que nos ajudam a compreender o processo de construção da identidade dos professores são Connelly e Clandinin (1999). Esses autores têm se dedicado a investigar o ensino e o saber docente por meio da pesquisa narrativa desde a década de 70.

Ao longo das pesquisas, os autores acompanhavam os professores em suas atividades e estudavam junto com eles suas experiências nas escolas. Nesse processo, perceberam que os professores pareciam estar falando não do seu conhecimento docente ou do seu contexto de trabalho, mas de como esses elementos estavam intimamente entrelaçados nas histórias **sobre quem eles eram e sobre quem estavam se tornando**.

Ou seja, os autores perceberam uma relação intrínseca entre a identidade dos professores, seu conhecimento docente e seu contexto profissional no sentido que, da mesma forma que o seu conhecimento docente molda e é moldado pelo seu contexto profissional, o seu conhecimento docente e o seu contexto profissional moldam e também são moldados por suas identidades.

Mas como isso acontece? Bem, a partir de nossas experiências como professores em escolas públicas ou privadas, já devemos ter percebido que a escola é um espaço que, se por um lado, nos oferece alguma liberdade para fazermos escolhas pedagógicas baseadas no *conhecimento do professor*, por outro restringe nossa liberdade em função de vários fatores, tais como programas curriculares, políticas institucionais e governamentais, estruturas administrativas etc. Ou seja, a identidade do professor é construída e reconstruída na **interação** com todos esses elementos.



Fique por dentro

Para melhor compreender como se constrói o conhecimento do professor, leia o artigo de Henrique Manuel Guimarães (2008), *Perspectivas sobre o conhecimento do professor*, em que ele apresenta um ensaio teórico confrontando as perspectivas de três autores e destacando, em cada um deles, as principais dimensões e componentes usados na caracterização desse conhecimento..

<https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116827016.pdf>

Connelly e Clandinin (1999) nos ajudam a visualizar essa dinâmica apresentando **dois espaços** fundamentalmente diferentes que compõem a escola e o contexto profissional: o espaço público, de fora da sala de aula, e o espaço privado, de dentro da sala de aula.

Espaços que compõem a escola e o contexto profissional	
Espaço público	O primeiro refere-se aos corredores, sala dos professores, das secretarias e diretorias etc. - são espaços repletos do que os autores chamam de histórias sagradas (<i>sacred stories</i>), ou seja, os programas curriculares, estruturas administrativas, políticas e listas dos conhecimentos, habilidades e atitudes que os professores devem adquirir e que são impostos aos professores por aqueles que estão posicionados nos níveis mais elevados da hierarquia educacional.
Espaço privado	Já o segundo refere-se ao espaço privado da sala de aula, onde os professores se sentem seguros e livres para viverem as suas histórias de práticas pedagógicas longe dos olhares escrutinadores daqueles que compõem os espaços de fora da sala de aula.

Essas histórias compostas nas salas de aula somadas às histórias que os professores vivem e contam sobre quem eles são e o que eles sabem são categorizadas como **histórias secretas** (*secret stories*) e **histórias caricatas** (*cover stories*).

Como explicam os autores, essas histórias que os professores contam sobre si nos espaços da escola em que “não se sentem seguros”, possibilitam que eles sustentem e pratiquem aquilo que acreditam e consideram importante, mesmo que essas práticas não se alinhem com as histórias sagradas.

A partir da apresentação desses dois espaços da escola, podemos observar que a identidade dos professores é **construída e reconstruída na interação** entre as histórias sagradas, as histórias secretas e as histórias caricatas.

Histórias secretas:

referem-se àquilo que os professores fazem e que eles só contam para outros professores em “espaços seguros” dentro ou fora da escola.

Histórias caricatas:

referem-se às histórias que os professores contam sobre si como enquadrando-se nas histórias sagradas mencionadas anteriormente.

Nesse sentido, ao mesmo tempo em que a identidade dos professores é moldada pela **categoria social** na qual se enquadra - por exemplo, professor de língua adicional da rede pública municipal/estadual/federal ou privada -, sendo imposto que viva as histórias sagradas da escola praticando as prescrições apresentadas em regimentos internos escolares, documentos oficiais normativos que regem a educação etc., por outro lado os professores exercitam a sua agência e assumem o **protagonismo** da construção da sua identidade docente vivendo histórias secretas e caricatas.

Portanto, independentemente de documentos oficiais ou regimentos, os professores poderão fazer escolhas pedagógicas dentro do “espaço seguro” das salas de aula (se assim as considerarem) que reflitam aquilo que eles acreditam e consideram importante (as histórias secretas), nem que para isso eles tenham que parecer que estão “dançando conforme a música” no contexto geral da escola (as histórias caricatas).

Para Connelly e Clandinin (1999), a **identidade docente** é uma construção de histórias que vai tomando forma à medida que vivemos nossas vidas, e pode apresentar diferentes facetas, dependendo da situação na qual nos encontramos.

A identidade do professor também é múltipla, fluida e mutável, composta e recomposta constantemente nas nossas experiências presentes - na convivência diária com as crianças, famílias, gestores e outros sujeitos, tanto dentro quanto fora do contexto da escola -, nas nossas experiências passadas - tais como nossa formação acadêmica e nossas experiências familiares, escolares e profissionais -, e nas nossas experiências futuras.

Por fim, complementando as contribuições trazidas por Connelly e Clandinin (1999), Bohn (2005) reforça que as identidades são mol-

dadas em meio a um sistema de relações entre **diferentes agentes** que se manifestam por **diferentes vozes** que carregam consigo valores e características próprias. Segundo o autor, essa polifonia de vozes que moldam nossas identidades se manifesta nos diferentes tempos e lugares em que nos encontramos, tanto em nosso meio social quanto ao longo da história de nossas vidas.

Voltando sua atenção especificamente para os professores de línguas, Bohn (2005) argumenta que é possível reconhecer uma série de vozes que constituem a sua identidade profissional. Algumas dessas vozes são:

Vozes	Características
Professores	Que compartilham seus saberes com seus alunos e servem como modelo de retenção de saberes historicamente acumulados ao longo do curso de graduação, bem como a polifonia de vozes de autores que circulam nas salas de aula.
Instituições	Que se expressam em documentos institucionais (como o projeto político pedagógico e o plano pedagógico institucional onde se enunciam os objetivos educacionais) bem como em documentos oficiais (como a LDB, os PCNs, a BNCC, entre outros) que determinam o significado de educação, ensino, aprendizagem e metodologias a serem praticados nas salas de aula.
Autoridades do governo	Em suas práticas cotidianas de legitimação de certas atitudes e controle de movimentos sociais, desempenhando assim um papel importante na forma como a sociedade retrata a profissão de professor.
Família	Que expressam seus valores, crenças, preconceitos.
Colegas de trabalho e do programa de formação de professores	Que se engajam com o país e a realidade educacional das escolas, refletem sobre suas responsabilidades e questionam sobre as competências que devem ser desenvolvidas para o ensino e aprendizagem de línguas, os conhecimentos pedagógicos relacionados aos aprendizes, as estratégias de aprendizagem etc.

Você pode aprofundar seus conhecimentos sobre o conceito de identidade e o processo de construção da identidade do professor conferindo o artigo completo de Bohn (2005).



Fique por dentro

Leia o artigo de Hilário I. Bohn (2005), [A Formação do Professor de Línguas - A Construção de uma Identidade Profissional](http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisional_Investigacoes.pdf).

http://www.uel.br/pessoal/sreis/pages/arquivos/TEXTOS/IDENTIDADE%20DE%20PROFESSORES%20DE%20LINGUAS/2005_BOHN_Formacao%20do%20Professor%20de%20Linguas_construcao%20identidade%20profisional_Investigacoes.pdf

Mas por que falar de identidade em um curso de formação de professores? Como vimos, primeiramente porque nossas identidades, isto é, quem nós somos, têm um impacto importante em nossa atuação profissional. Afinal de contas, ao entrarmos na sala de aula, não somos meramente técnicos que reproduzem conhecimentos - como diz a escritora bell hooks (1994 - grafia em iniciais minúsculas da própria autora), somos todos - ao mesmo tempo - mente e coração.

De acordo com essa autora, é preciso reconhecer a subjetividade de todos aqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Isso quer dizer que nossos valores, nossas experiências, nossas crenças etc. têm um impacto importantíssimo naquilo que fazemos em sala de aula. Nesse sentido, conforme nos lembra Paulo Freire (2005), não existe neutralidade no processo de ensino e aprendizagem - estamos sempre fazendo escolhas que podem ou reproduzir o *status quo* (aumentando as desigualdades), ou então, contribuir para a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Para compreendermos melhor o processo de construção identitária docente, convidamos você a ler dois textos de apoio da escritora e professora **bell hooks**.



Fonte: Wikimedia Commons (2014).

O texto 3 é uma pequena contextualização sobre quem é hooks:

TEXTO 3

bell hooks é o pseudônimo da aclamada escritora, educadora, feminista e ativista social estadunidense Gloria Jean Watkins, nascida em 1952, na cidade de Hopkinsville, Kentucky. Autora de vasta obra, incluindo cinco livros infantis, bell hooks investiga de uma perspectiva pós-moderna questões relativas a raça, classe e gênero na pedagogia, na história da sexualidade e do feminismo e na cultura em geral. Aluna de uma escola segregada quando criança e admiradora de Paulo Freire durante vida acadêmica, hooks defende a pluralidade dos feminismos e compreende a prática pedagógica como um lugar fundamentalmente político e de resistência nas lutas antirracista e anticapitalista.

Dentre seus inúmeros livros, destacam-se *Outlaw Culture: resisting representations*, *Belonging: a culture of place*, *Thinking critical teaching: practical wisdom*, e *Ensinando a transgredir* (BOITEMPO, online).

Já o texto 4, a seguir, é um trecho de um de seus livros, em que ela narra como sua experiência, enquanto estudante e enquanto mulher negra no sul dos EUA, é importante para a compreensão de sua posição enquanto professora:

TEXTO 4

No Sul, na época do *apartheid*, as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções de carreira. Podíamos casar, podíamos trabalhar como empregadas e podíamos nos tornar professoras de escola. E visto que, de acordo com o pensamento sexista da época, os homens na verdade não gostavam de mulheres “inteligentes”, partia-se do pressuposto de que quaisquer sinais de inteligência selavam o destino da pessoa. Desde o ensino fundamental, eu estava destinada a me tornar professora.

Mas o sonho de me tornar escritora sempre esteve presente dentro de mim. Desde a infância, eu acreditava que iria lecionar e escrever. O escrever seria o trabalho sério e o lecionar, o “emprego” não tão sério de que eu precisava para ganhar a vida.

(...)

Quase todos os professores da escola Booker T. Washington eram mulheres negras. O compromisso delas era nutrir nosso intelecto para que pudéssemos nos tornar acadêmicos, pensadores e trabalhadores do setor cultural - negros que usavam a “cabeça”. Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão.

Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer”. Elas conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava. Frequentei a escola num momento histórico em que era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela. Meu esforço e minha capacidade para aprender eram sempre contextualizados dentro da estrutura de experiência das várias gerações da família. Certos comportamentos, gestos e hábitos de ser eram considerados hereditários.

Naquela época, ir à escola era pura alegria. Eu adorava ser aluna. Adorava aprender. A escola era o lugar do êxtase - do prazer e do perigo. Ser transformada por novas ideias era puro prazer. Mas aprender ideias que contrariavam os valores e crenças aprendidos em casa era correr um risco, entrar na zona de perigo. Minha casa era o lugar onde eu era obrigada a me conformar à noção de outra pessoa acerca de quem e o que eu deveria ser. A escola era o lugar onde eu podia esquecer essa noção e me reinventar através das ideias.

A escola mudou radicalmente com a integração racial. O zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser, que caracterizava os professores e suas práticas pedagógicas nas escolas exclusivamente negras, era coisa do passado. De repente, o conhecimento passou a se resumir à pura informação. Não tinha relação com o modo de viver e de se comportar. Já não tinha ligação com a luta antirracista. Levados de ônibus a escola de brancos, logo aprendemos que o que se esperava de nós era a obediência, não o desejo ardente de aprender. A excessiva ânsia de aprender era facilmente entendida como uma ameaça à autoridade branca.

Quando entramos em escolas brancas, racistas e dessegregadas, deixamos para trás um mundo onde os professores acreditavam que precisavam de um compromisso político para educar corretamente as crianças negras. De repente, passamos a ter aulas com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. A sala de aula já não era um lugar de prazer ou de êxtase. A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. Apesar disso, essa política já não era contra-hegemônica. O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos.

Essa transição das queridas escolas exclusivamente negras para escolas brancas onde os alunos negros eram sempre vistos como penetras, como gente que não deveria estar ali, me ensinou a diferença entre a educação como prática da liberdade e a educação que só trabalha para reforçar a dominação (Hooks, 2017).

O relato de bell hooks sobre sua experiência enquanto uma menina negra no sul dos Estados Unidos - que primeiro estudou em escolas segregadas e depois em escolas não segregadas (com o fim do *apartheid*) - pode nos ajudar a compreender a relação entre identidade, experiências, oportunidades e, inclusive, a compreender como se dá o processo de construção identitária docente.

Primeiramente, é importante pontuar que, por ser uma garota negra no contexto do *apartheid*, havia poucas possibilidades em termos do que ela poderia ser profissionalmente.

Este é um aspecto importante a considerarmos porque as estruturas sociais limitam (de forma desigual) as possibilidades de quem pode-

mos ser: como sabemos, certas identidades são mais ou menos oprimidas por vivermos em uma sociedade patriarcal, heteronormativa, racista, capacitista, etarista entre outros.

Em segundo lugar, faz-se necessário considerar as experiências de hooks enquanto estudante: ela relata que estudar em sua primeira escola era motivo de alegria, já que este era um ambiente em que os/as estudantes (negros) eram valorizados e empoderados.

Ela destaca, nesse sentido, que os professores conheciam muito bem os alunos e suas realidades, ou seja, os professores sabiam da importância das identidades dos alunos para o processo de ensino e aprendizagem, fazendo com que pudessem lecionar de forma a prepará-los para serem combativos (em especial à segregação e ao preconceito) e buscarem seu espaço na sociedade.

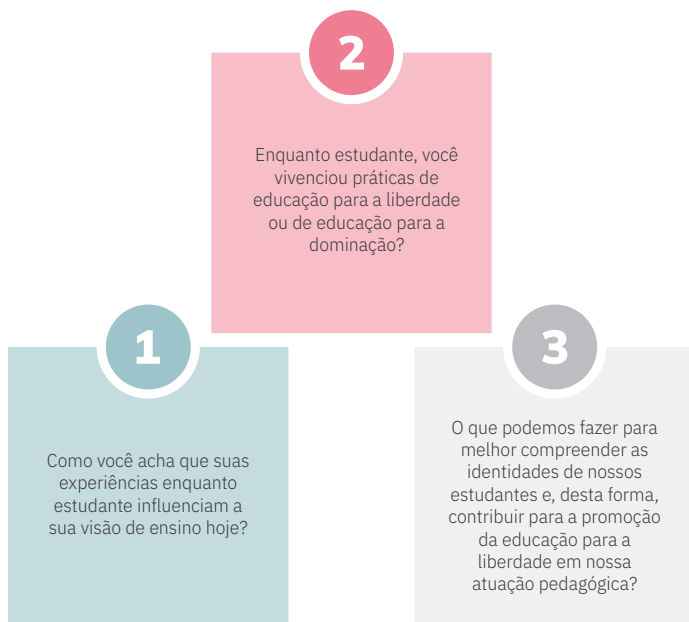
No entanto, quando o contexto histórico muda (com o fim do *apartheid*), as escolas segregadas deixam de existir - embora o fim da segregação possa ser visto como algo positivo, hooks relata que ela passou a ter professores (em sua maioria brancos) que não compreendiam verdadeiramente a realidade dos alunos e, portanto, não eram capazes de valorizar seus conhecimentos e ajudá-los no processo de **emancipação** e de busca por **justiça social**.

Embora hooks tenha tido experiências positivas e negativas enquanto estudante, ela deixa explícito que essas diferentes vivências a ajudaram a compreender que a educação pode tanto servir para reforçar a dominação (como no caso dos professores brancos que, segundo hooks, não conheciam os alunos negros, não valorizavam suas culturas e acabavam por subestimá-los), como para promover o desenvolvimento crítico e a emancipação.

A partir dessas experiências, hooks destaca que, enquanto professora, busca desenvolver a reflexão e ação crítica, contribuindo assim para

uma sociedade mais justa. Esta é, para ela, a educação como prática da liberdade que ela busca desenvolver em seu fazer pedagógico.

Considerando o que foi visto até aqui, reflita:



Sobre essa reflexão, vale ressaltar que no livro *Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática* (2020), publicado pela Editora Elefante, hooks apresenta importantes elementos de uma educação para a prática da liberdade.



Fique por dentro

Essa é uma ótima sugestão para professores que queiram refletir sobre como contribuir com o desenvolvimento crítico de seus alunos na prática. [Saiba mais clicando aqui.](#)

<https://elefanteditora.com.br/produto/ensinando-pensamento-critico>

Como vimos, hooks destaca que sua experiência enquanto estudante (que vivenciou o contexto das escolas segregadas e não segregadas nos EUA) influenciou fortemente sua visão sobre educação e sua identidade enquanto professora. É importante lembrar, no entanto, que há diversas outras experiências que podem influenciar a nossa construção identitária de professores.

Nossas representações de mundo são resultado de diversos discursos. Há, nesse sentido, muitas vozes que influenciam a forma como entendemos o processo de ensino e aprendizagem e o papel do professor.

Podemos destacar, por exemplo, que há expectativas sociais sobre o que é ser professor (vindos da família, de colegas, de pais e alunos...), e há discursos midiáticos (em novelas, filmes etc.) sobre o papel do professor.

É por isso que compreender nossas identidades profissionais é tão importante: à medida que nos tornamos mais conscientes daquilo que acreditamos, é possível trazer um olhar mais informado para a nossa prática, possivelmente ressignificando crenças e mitos que estruturam nosso fazer pedagógico (como veremos no próximo capítulo).

CONCLUINDO

No início desta parte do Capítulo 3 você foi convidado a responder à pergunta “Quem sou eu enquanto professor de línguas adicionais?”. Depois de termos discutido sobre o processo de construção da identidade do professor e compreendido os diferentes elementos e vozes que participam nesse processo, que resposta você daria para esta mesma pergunta?

Além disso, responda:

Que outras experiências ou vivências - além da sua experiência como estudante - impactam sua identidade enquanto professor de línguas adicionais?

1

Que discursos comumente circulam em nossa sociedade sobre o que é ser professor? O que você acha disso?

2

Para você, qual é o papel do professor de línguas adicionais no contexto do ensino público brasileiro?

3

Dessa maneira, é importante observar de que forma as reflexões suscitadas nesta parte do Capítulo 3 ampliaram a sua compreensão sobre a construção da sua identidade profissional.

CONCEPÇÕES DE LÍNGUAS: MITOS E CRENÇAS

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 3 objetiva levar você, professor, a:

- refletir sobre as concepções de língua(gens) que permeiam o ensino e aprendizagem de idiomas;
- discutir e desmistificar possíveis mitos e crenças relacionados à língua(gem);
- contribuir com o desenvolvimento de um entendimento de ensino de línguas de uma perspectiva crítica; e
- contribuir com o desenvolvimento de um entendimento de ensino de línguas de uma perspectiva crítica, contribuindo para a promoção da justiça social.

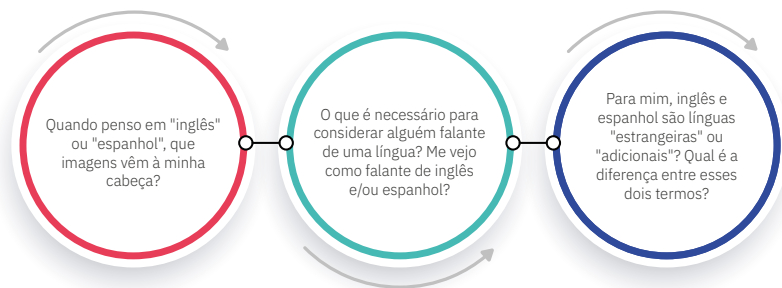
1.1 INTRODUÇÃO

Como vimos na Parte 1 do capítulo anterior, nossas práticas pedagógicas têm uma relação direta com nossas identidades. Isso quer dizer que nossas experiências, vivências, valores e crenças impactam nossas escolhas na sala de aula.

Quando pensamos no ensino de línguas adicionais, como é o caso do inglês e do espanhol, precisamos também refletir sobre nossas concepções de língua(gens). Isso porque há diversos entendimentos sociais sobre o que é uma língua, a quem ela pertence (e se pertence a alguém) etc.

Nessa perspectiva, esta parte do Capítulo 3 tem por objetivo discutir e desmistificar possíveis mitos relacionados à língua(gem). Queremos, assim, contribuir com o desenvolvimento de um entendimento de ensino de línguas de uma perspectiva crítica, contribuindo dessa forma para a promoção da justiça social.

Nesse sentido, é importante considerar as seguintes questões:



Comumente, ouvimos falar tanto do inglês como do espanhol como **línguas francas** ou **línguas internacionais**. De fato, são línguas utilizadas por pessoas de diferentes origens e com diferentes propósitos, entre eles o comércio, especialmente em um mundo em processo

de globalização. Porém, muito embora exista uma multiplicidade de usos linguísticos, é comum nos depararmos com discursos - em especial no campo de ensino e aprendizagem de línguas, sobre “aprender a falar como um nativo”, ter uma “pronúncia perfeita”, aprender os “hábitos culturais” (em geral estereótipos) associados a uma língua (e, em geral, a um país) etc.

É comum, por exemplo, ouvirmos perguntas como “Você ensina inglês americano ou britânico?”, “Qual espanhol é o ‘mais correto’?” etc.

Como professores, precisamos refletir sobre tais discursos e seus impactos no processo de ensino e aprendizagem. Muitas dessas falas partem dos próprios alunos - nesse sentido, as crenças de professores e alunos podem ter um impacto (positivo ou negativo, dependendo da natureza da crença) nas escolhas feitas ao longo do processo de ensino e aprendizagem.

Se o aluno acredita que precisa falar “igual a um nativo” (elegendo, assim, uma ideia fixa do que seria um nativo), é possível que isso gere frustração, já que a ideia de um modelo ideal não é só irreal como também acaba por reproduzir estereótipos e relações de poder desiguais, em que alguns conhecimentos, saberes ou práticas linguísticas são vistos como melhores que outros.

Nesta parte do Capítulo 3, vamos nos debruçar sobre esses assuntos. Para tanto, sugerimos algumas questões iniciais para reflexão.

Para refletir antes da leitura

01

Quem, geralmente, acreditamos serem os falantes de inglês e espanhol?

- 02 Que estereótipos costumam ser reforçados em relação aos falantes de inglês e espanhol?
- 03 Pense em propagandas de cursos de línguas, filmes, livros didáticos etc. Que discursos e estereótipos sobre inglês e espanhol e seus falantes você costuma ouvir (em sala de aula, na comunidade etc.)? Qual é a sua opinião sobre eles?
- 04 Esses estereótipos correspondem às pessoas falantes de inglês ou espanhol que você conhece (pessoalmente ou virtualmente)?
- 05 Qual o efeito desses estereótipos em sua prática como professor?

Feita a reflexão, o primeiro assunto a ser abordado será sobre a “essência” das línguas e os estereótipos. Acompanhe!

1.2 A “ESSÊNCIA” DAS LÍNGUAS E OS ESTEREÓTIPOS

Uma simples busca no Google sobre um determinado país ou sobre uma determinada língua costuma trazer imagens bastante específicas. Pense, por exemplo, nas associações mentais que você faz ao pensar na língua francesa. Provavelmente você pensará em elementos parecidos com os mostrados na imagem a seguir:



Fonte: École Saint-Paul (2018, [online](#)).

No entanto, é importante questionarmos: a língua francesa é apenas a língua da França? Ao associarmos o francês a elementos apenas da França, além de essencializar e estereotipar a França, estamos apagando a presença da língua em diversos outros países e contextos.

Isso tem implicações sérias, já que produz relações de poder em que determinados países (outroza os colonizadores) continuam sendo tomados como ponto de referência e vistos como modelos a serem seguidos. Daí a importância de reconhecermos a presença da língua francesa no mundo (nas Américas, no continente africano e, inclusive, no Brasil!).

Como discutido anteriormente, a identidade de um indivíduo não é fixa, imutável, e pode até mesmo ser contraditória. Imagine, então, uma nação, com suas fronteiras geográficas, que é formada por diferentes indivíduos, povos, etnias – e, inclusive com diferentes línguas. E uma língua é, como bem sabemos, falada em diferentes nações.

Dessa forma, podemos afirmar que as línguas não pertencem exclusivamente a um só povo, uma só nação, como fez crer a tentativa de

fixar as identidades das línguas para fortalecer o estabelecimento dos estados-nação, principalmente no fim do século XVIII e início do século XIX (Rajagopalan, 2009).

Ainda mais se levamos em conta que a maioria das pessoas que utilizam essas línguas para se comunicar não são provenientes de países onde normalmente se considera a população como “falantes nativos” de inglês ou espanhol. Rajagopalan (2009) afirma que:



Kanavillil Rajagopalan

Fonte: Currículo lattes, *bv-cid* (s.d., [online](#)).

Algo entre dois terços e três quartos daqueles que regularmente usam inglês pelo mundo caem na categoria de ‘falantes não-nativos’. (Rajagopalan, 2009, p. 101)

Sobre o espanhol, Pontes (2019) ressalta que é:

Uma língua que é usada em diversas partes do mundo, por falantes de diferentes *backgrounds* (Pontes, 2019, p. 93).

Quais são as consequências dessa constatação? Podemos dizer, dessa forma, que as línguas pertencem a todos que delas se apropriam, não é mesmo? Nós, brasileiros, também somos falantes de inglês e espanhol, com nossas próprias identidades, sotaques, culturas etc. - que inclusive precisam ser valorizadas e reconhecidas. Refletiremos mais sobre essa questão na Parte 4 deste capítulo, que abordará a língua adicional na escola.



Fique por dentro

Para refletir sobre os estereótipos e as crenças associadas às línguas, ouça o episódio “É verdade esse bilhete?”, do podcast “Línguas Cast”.

<https://open.spotify.com/episode/50BJobcgw7sT16WdMx0oy1?si=08PvL2fdQxWoeEIJStEmIw&nd=1>

Para dar continuidade aos estudos, discutiremos na próxima seção o mito do falante nativo e da pronúncia perfeita.

1.3 O MITO DO FALANTE NATIVO E DA PRONÚNCIA PERFEITA

Também é comum ouvirmos frases como “Fale inglês ou espanhol como um nativo”, “Faça aulas com professores nativos” ou “Os nativos dessa língua não falam assim”. Em geral, o discurso do falante nativo também está atrelado à ideia de estados-nação específicos, não é mesmo? Em quem você pensa quando ouve falar em falantes nativos de inglês e de espanhol, por exemplo? Existe, assim, no imaginário coletivo o mito do falante nativo e da pronúncia “perfeita”.

CURIOSIDADE

Você sabe o que é um mito? De acordo com o dicionário Collins COBUILD, mito é uma história popularmente conhecida que foi criada no passado para explicar eventos naturais ou justificar costumes religiosos e culturais. Na definição lemos, ainda, que se você descreve uma crença ou explicação como mito, isso significa que as pessoas creem no mito, mas ele é uma inverdade (Myth, 2022). Existem vários tipos de mitos, como os que explicam a origem de um fenômeno natural, os mitos folclóricos entre outros

Primeiramente, a ideia de um falante nativo ideal ou modelo é uma abstração. Como vimos, temos diferentes usos e variações linguísticas que são determinados pelas identidades dos falantes - além da identidade nacional, há marcas e características relacionadas a gênero, classe, região geográfica, grupos identitários diversos etc.

Além disso, se pensarmos que uma língua é usada para a comunicação com pessoas de diferentes lugares do mundo, a ideia de um falante nativo como “falante ideal” perde o sentido.

Vejam os: uma pessoa do Reino Unido pode ter mais dificuldade em compreender determinada pronúncia em inglês do que alguém do Brasil ou do Japão.. É uma questão de perspectiva, não é mesmo?

Da mesma forma, diferentes palavras ou fonemas serão mais ou menos inteligíveis para falantes de espanhol provenientes da Argentina, de Cuba, da Espanha ou da Alemanha.

Assim, o que é “pronúncia perfeita” para um interlocutor não é necessariamente para o outro. Desse modo, ao invés de reproduzir relações de poder - que acabam por estabelecer quais variedades de uma língua devem ser privilegiadas -, deveríamos focar na inteligibilidade.

Os usos que fazemos de uma língua refletem quem somos (há marcas de nossa identidade), e essa é uma das riquezas das línguas. Logo, traços identitários deveriam ser celebrados, e não apagados.

Enquanto professores de línguas, nosso papel deve ser apresentar o máximo de variedades e diferentes maneiras de negociar o significado (Rajagopalan, 2009), com o intuito de dar acesso a um repertório que abra as portas para diferentes realidades e possibilite lidar com diferentes formas de falar a língua adicional.



Fique por dentro

Se quiser conhecer um pouco mais do trabalho do linguista Kanavillil Rajagopalan, leia o artigo **O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira (2012)**, parte do livro digital *Materiais Didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade (2012)*, em que ele aborda o mito do “falante nativo” entre outros assuntos.

https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/16424/1/MATERIAISDIDATICOS_Repositorio.pdf

Além disso, é preciso combater o preconceito contra determinadas variedades linguísticas que são vistas como menos “corretas” ou “apropriadas”.



Fique por dentro

Para refletir mais sobre o mito do falante nativo e de uma língua padrão, assista ao vídeo [Não existe isso de inglês correto](https://www.youtube.com/watch?v=VEFM905EOuk). Você pode acionar as legendas em português, se necessário.

<https://www.youtube.com/watch?v=VEFM905EOuk>

Você lembra da escritora Gloria Anzaldúa, cujas identidades foram abordadas na Parte 1 do Capítulo 3? Para aprofundar as reflexões referentes ao mito do falante nativo e sobre como ele pode promover a exclusão e a discriminação, leia o texto a seguir, em que a autora fala sobre sua relação com o inglês e o espanhol. Lembre-se que Anzaldúa se descreve como alguém ocupando um espaço de fronteiras, tanto do ponto de vista geográfico quanto identitário - logo, as duas línguas são importantes na sua história e em suas vivências.

TEXTO 1

Eu me lembro de ser pega falando espanhol no recreio – o que era motivo para três bolos no meio da mão com uma régua afiada. Eu me lembro de ser mandada para o canto da sala de aula por “responder” à professora de inglês quando tudo o que eu estava tentando fazer era ensinar a ela como pronunciar meu nome. “Se você quer ser americana, *speak ‘American’*. Se você não gosta disso, volte para o México, que é o seu lugar.”

“*I want you to speak English*. Pra encontrar bom trabalho tem que saber *hablar el inglés bien*. O que vale toda a sua educação se você fala inglês com um ‘*accent*’”, diria minha mãe, mortificada porque eu falava inglês como uma mexicana.

Na Pan American University, eu e todos os estudantes chicanos fomos obrigados a pegar duas disciplinas de prática oral de língua. O propósito delas: livrar-nos de nossos sotaques. Ataques à forma de expressão de alguém com o intento de censurar são violações à Primeira Emenda.

El Anglo con cara de inocente nos arrancó la lengua. Línguas selvagens não podem ser domadas, elas podem apenas ser decepadas.

(...)

“*Pocho*, traidor cultural, ao falar inglês você está falando a língua do opressor, você está arruinando a língua espanhola,” eu tenho sido acusada por vários latinos e latinas. O espanhol chicano é considerado deficiente pelos puristas e, pela maioria dos latinos, uma mutilação do espanhol. Mas o espanhol chicano é uma língua fronteiriça que se desenvolveu naturalmente. Mudança, *evolución, enriquecimiento de palabras nuevas por in vención o adopción* tem criado variantes do espanhol chicano, uma nova linguagem. *Un lenguaje que corresponde a un modo de vivir.* O espanhol chicano não é incorreto, é uma língua viva.

Para um povo que não é espanhol nem vive em um país no qual o espanhol é a primeira língua; para um povo que vive num país no qual o inglês é a língua predominante, mas que não é anglo; para um povo que não pode se identificar inteiramente nem com o espanhol padrão (formal, castelhano) nem com o inglês padrão, que recurso lhe resta senão criar sua própria língua?

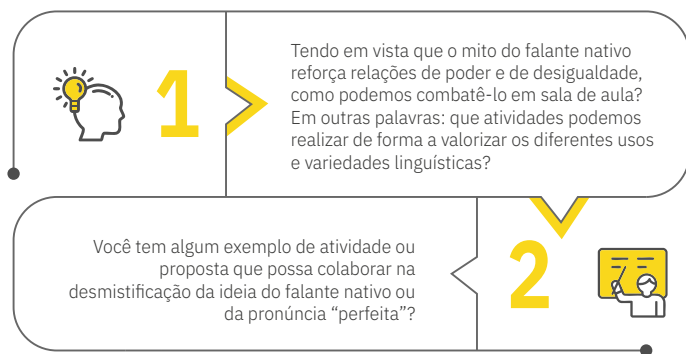
Uma língua com a qual eles possam conectar sua identidade, capaz de comunicar as realidades e valores verdadeiros para eles mesmos – uma língua com termos que não são nem *español ni inglés*, mas ambos. Nós falamos um patoá, uma língua bifurcada, uma variação de duas línguas (Anzaldúa, 2009, p. 297-309).

Observe que as identidades de Anzaldúa foram por vezes apagadas e excluídas. Na escola, por exemplo, ela não podia falar sua língua, e nem sequer podia ensinar à professora a pronúncia do seu nome. Ao mesmo tempo, sua própria mãe queria que ela falasse inglês sem sotaque.

Isso acontece porque determinadas variedades linguísticas, em geral aquelas utilizadas pelos grupos que detêm maior poder econômico, são vistas como superiores.

Logo, o que a mãe de Anzaldúa queria é que a filha não fosse excluída socialmente por conta de sua língua e que tivesse oportunidades diversas. Mas Anzaldúa deixa explícito que esse foi um processo violento de apagamento de sua identidade. Ela explica, assim, que a língua(gem) está relacionada ao modo de viver e, portanto, faz parte de nossa identidade. Dizer que ela não deveria falar de determinada maneira, querer apagar seu sotaque, seu vocabulário ou mesmo o uso combinado de inglês e espanhol foi uma forma de dizer que ela estava errada ou que sua identidade era menos importante.

Considerando o que foi visto até aqui, reflita:



A seguir, você poderá refletir também sobre os termos “língua estrangeira” e “língua adicional”.

1.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA OU ADICIONAL

Você deve ter notado que, ao longo deste capítulo, utilizamos o termo “língua adicional” ao invés de “estrangeira”. Você sabe o porquê dessa escolha?

Como buscamos nos distanciar da ideia de que a língua é alheia ou estrangeira, ou seja, de que é a língua do “outro”, do “falante nativo”, ou de estados-nações específicos, preferimos utilizar o termo **língua adicional**.

Compreendemos, dessa forma, que ensinamos línguas adicionais, ou seja, línguas que adicionam ao repertório linguístico de alunos e professores, interagindo com seus conhecimentos prévios, identidades e culturas.

À medida que entendemos que os falantes de uma língua são heterogêneos, não faz sentido classificá-los simplesmente como falantes “nativos” ou “estrangeiros”. Como explica Ramos (2021):

Em países multilíngues, por exemplo, uma língua selecionada como oficial pode, de fato, receber o atributo de adicional por aqueles que não a têm como materna. (Ramos, 2021, p. 252)

A autora ainda destaca que:

O termo [língua adicional] pode ser utilizado em substituição a uma terminologia tradicional, que já não atende satisfatoriamente às exigências de um mundo pós-moderno, em que a ‘ordem do discurso’ é movediça, as posições subjetivas são flexíveis, os limites geográficos, elásticos, dinâmicos, as relações socioculturais, negociadas. (Ramos, 2021, p. 263)

O termo **língua adicional** leva em conta o fato de que o aluno já fala ao menos uma língua, a partir da qual constrói o sistema, principalmente léxico e sintático de uma língua a mais, por vezes através de comparações e contrastes. Também leva em conta a necessidade de atender aos objetivos do aluno ao adquirir a língua, em detrimento dos objetivos pré-estabelecidos por “falantes privilegiados” (Ramos, 2021) da língua-alvo.

Com a convergência das visões de língua e aprendizagem como construídas e construtoras da realidade e do indivíduo, compreendemos que:

O ensino de outras línguas ocorre dentro de uma realidade situada no tempo e no espaço e está intimamente ligado a essa realidade. (Ramos, 2021, p. 29)

Torna-se imperativo, a partir desse entendimento, levar em conta o contexto do aluno, sua primeira língua, sua relação com a língua adicional, seu conhecimento prévio, seus objetivos e assim por diante.

Assim, da perspectiva da língua adicional, o aluno - e o aqui e o agora, como veremos na Parte 4 deste capítulo desta unidade - é o centro do processo de ensino e aprendizagem. O foco deixa de ser o outro (a língua do outro, o sotaque do outro, a cultura essencializada do outro) para ser a relação entre o eu e os outros (todos com suas multiplicidades e complexidades).

A poeta **Prisca Agustoni** frequentemente aborda, em suas poesias, a relação entre o indivíduo e as línguas que fala, assim como a relação entre as diferentes línguas faladas por um mesmo indivíduo.



Fonte: Fernando Priamo, Revista cult (2022, [online](#)).

A partir de algumas de suas poesias, podemos refletir como o falante se apropria das (diversas) línguas que fala, de alguma forma modificando-as e utilizando-as para seus próprios fins, ao mesmo tempo em que as línguas também modificam esse falante.

Leia essas duas poesias da autora (Texto 1 e Texto 2), ambas do livro *O Mundo Mutilado* (2020):

TEXTO 1

Porque sou outra em cada língua, /mudo de endereço // anjo, raposa, sereia, peixe-espada // porque é impossível escondê-los/ pois dormem todos comigo // levanto cedo / temendo que eles acordem/antes de mim / e comecem a brigar pela minha boca.
(Agustoni, 2020, p. 76)

TEXTO 2

cette langue qui tue ma langue maternelle:
a língua inimiga entra
pelos ouvidos e escorre
até à aorta

ali espera e rosna

um cão que sabe
o estranho à espreita
atrás da porta

nessa língua feita cão
que ladra
e róí o osso
da língua morta
a operária húngara
escreve seu caderno
como uma Penélope,
mais uma,
ela própria no exílio
tecendo
sua mortalha:
Ágota Kristóf

espera
a volta da línguakristof
sacrificada,
a certeza da escrita
como única casa

rascunho eterno
numa língua torta
(Agustoni, 2020, p. 58)

Na primeira poesia, a autora descreve como se modifica, como é “outra” ao falar cada língua, mas também como essas modificações passam a fazer parte dela. As contradições entre esses diferentes aspectos da sua identidade são evidenciadas ao mencionar a “briga” (ou o conflito) existente entre diferentes vozes de diferentes línguas faladas por uma mesma pessoa.

Já na segunda poesia, a autora aborda outra vez essas modificações e contradições identitárias que a língua adicional traz para sua identidade:

cette langue qui tue ma langue maternelle:
aquela língua que mata minha língua materna.

A autora também cita **Ágota Kristóf**, poeta húngara que escrevia em francês, língua que aprendeu como imigrante na Suíça. Podemos entender essa “morte” como uma modificação permanente da identidade do falante de uma língua adicional.



Fonte: Editora Nós (2024, online).

Por outro lado, podemos também perceber como a autora Prisca Agustoni (assim como a poeta que ela menciona), passa a utilizar a língua adicional em sua poesia, ou seja, para seus próprios fins.



Fique por dentro

Conheça mais sobre a poeta no artigo [Todas as mãos se juntam e co-tem’: a reinvenção humana na poesia de Prisca Agustoni](#), da coluna “Musa militante” da Revista Cult, escrita por Diana Junkes (que também é poeta, além de crítica literária e professora da UFSCar). Confira também [a poesia de Ágota Kristóf em ELES](#), que cita um trecho do livro *Ontem* (1997), traduzido por Angela Melin.

<https://revistacult.uol.com.br/home/reinvencao-humana-na-poesia-de-prisca-agustoni/>
<https://www.oficinapalimpsestus.com.br/agota-kristof/>

Por fim, levando em conta o que foi estudado neste capítulo, faça a seguinte reflexão:

Para refletir após a leitura

01

Você acha que a ideia do falante nativo, da pronúncia perfeita do inglês e espanhol como línguas que pertencem ao “outro”, e a estados-nação específicos, estão muito presentes nos materiais didáticos utilizados nas escolas?

02

Como podemos aproximar o ensino de língua adicional à realidade dos alunos, valorizando seus saberes, suas realidades e construindo um entendimento de que a língua adicional não pertence ao “outro”, mas sim a todos que dela fazem uso?

03

Como podemos nos empoderar como professores de língua adicional e também empoderar nossos alunos como aprendizes e falantes da língua que lecionamos?

CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 3, levamos você, professor, a refletir sobre as concepções de língua(gens) que permeiam o ensino e aprendizagem de idiomas; a discutir e desmistificar possíveis mitos e crenças relacionados à língua(gem); e a contribuir com o desenvolvimento de um entendimento de ensino de línguas de uma perspectiva crítica.

Além disso, propusemos espaços de reflexão para o desenvolvimento de um entendimento de ensino de línguas de uma perspectiva crítica, que podem contribuir para a promoção da justiça social.

IDENTIDADE CULTURAL E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 3 objetiva levar você, professor, a:

- refletir sobre os conceitos de cultura e interculturalidade e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais;
- perceber o professor de línguas como mediador cultural; e
- desenvolver/conceber estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem um ensino de língua adicional crítico, inclusivo e intercultural.

1.1 INTRODUÇÃO

Nos capítulos anteriores, ao falarmos sobre identidades, concepções de língua, mitos e crenças, nos referimos muitas vezes ao termo “cultura”. Quando você pensa em cultura, que imagens vêm à sua mente?

Também abordamos brevemente os estereótipos culturais, lembra? Em geral, quando pensamos em determinadas línguas, pensamos também em estereótipos culturais. No entanto, cultura não é um conceito fácil de ser definido.

Podemos pensar que cultura refere-se a costumes, tradições, hábitos etc. Mas essa é apenas a ponta do *iceberg*. Aliás, a figura do *iceberg* é comumente utilizada para explicar o conceito de cultura: em geral, vemos apenas a parte acima da água, mas o *iceberg* é composto - em sua maior parte - por uma porção submersa.

De forma similar, podemos dizer que cultura não é apenas aquilo que é óbvio e que é visível - se ela diz respeito ao que somos e a como agimos no mundo, não é possível definir cultura a partir de uma lista de costumes e curiosidades. Assim, nessa perspectiva, as culturas são constantemente construídas e negociadas a partir das relações sociais, não podendo ser prescritas ou ensinadas.

Antes de iniciar os estudos sobre os temas deste capítulo, faça a seguinte reflexão:

Para refletir antes da leitura

1

Qual é a relação entre cultura e ensino de língua adicional?



2

Como evitar a essencialização e a estereotipagem cultural no ensino de língua adicional?



3

O que significa ensinar uma língua adicional de uma perspectiva intercultural?



A seguir, acompanhe as reflexões acerca dos estereótipos culturais.

1.2 PARA ALÉM DA HISTÓRIA ÚNICA: QUESTIONANDO ESTEREÓTIPOS

Assim como falamos em identidades no plural, já que elas são diversas, complexas e multifacetadas, podemos falar de culturas. Podemos dizer, portanto, que não há (apenas) uma cultura brasileira - como vimos anteriormente, a ideia de que um país possui ou é dono de uma língua e de uma cultura é uma falácia criada com o objetivo de fortalecer o estado-nação.

Já que somos resultado da intersecção de diversas categorias identitárias, podemos dizer que há diversas identidades culturais que nos constituem. Diante dessa pluralidade, é fundamental questionarmos modelos simplistas e essencialistas de cultura.

Para refletir sobre essa questão de forma mais aprofundada, convidamos você a ler dois textos de apoio. O primeiro apresenta brevemente a escritora nigeriana **Chimamanda Adichie**:



Fonte: Flickr,
kellywritershouse (2022).

TEXTO 1**7 coisas que você não sabia sobre Chimamanda Adichie**

Traduzida para mais de 30 idiomas, a escritora nigeriana **Chimamanda Adichie** vem conquistando leitores desde a publicação de seus primeiros contos e romances. Seu primeiro romance, *Hibisco roxo* (2003), foi finalista do Orange Prize (atual Baileys Women's Prize) de 2004 e vencedor do prêmio de melhor primeiro livro do Commonwealth Writers. Já *Meio sol amarelo* (2006), sobre a guerra do Biafra, venceu o prêmio de ficção do Baileys Women's Prize de 2007 e o de “melhor dos melhores” da década do mesmo prêmio. Para além da escrita de ficção, ela é uma importante voz do feminismo e do debate de questões de relevância social, realizando palestras e publicando manifestos em livros de não ficção.

(Fialho, 2017, *online*)

O segundo texto traz um trecho de um discurso da autora, chamado “O perigo da história única”:

TEXTO 1**O perigo da história única (Chimamanda Adichie)**

As nossas vidas, as nossas culturas, são compostas por muitas histórias sobrepostas. A romancista Chimamanda Adichie conta a história de como descobriu a sua voz cultural — e adverte que, se ouvirmos apenas uma história sobre outra pessoa ou país, corremos o risco de um erro crítico.

Eu sou uma contadora de histórias e gostaria de contar a vocês algumas histórias pessoais sobre o que eu gosto de chamar “o perigo de uma história única.” Eu cresci num campus universitário no leste da Nigéria. Minha mãe diz que eu comecei a ler com 2 anos, mas eu acho que 4 é provavelmente mais próximo da verdade. Então, eu fui uma leitora precoce. E o que eu lia eram livros infantis britânicos e americanos.

Eu fui também uma escritora precoce. E quando comecei a escrever, por volta dos 7 anos, histórias com ilustrações em giz de cera, que minha pobre mãe era obrigada a ler, eu escrevia exatamente os tipos de histórias que eu lia. Todos os meus personagens eram brancos de olhos azuis. Eles brincavam na neve. Comiam maçãs. (Risos) E eles falavam muito sobre o tempo, em como era maravilhoso o sol ter aparecido. (Risos) Agora, apesar do fato que eu morava na Nigéria, eu nunca havia estado fora da Nigéria. Nós não tínhamos neve, nós comíamos mangas. E nós nunca falávamos sobre o tempo porque não era necessário.

Meus personagens também bebiam muita cerveja de gengibre porque as personagens dos livros britânicos que eu lia bebiam cerveja de gengibre. Não importava que eu não tinha a mínima ideia do que era cerveja de gengibre. (Risos) E por muitos anos depois, eu desejei desesperadamente experimentar cerveja de gengibre. Mas isso é uma outra história.

A meu ver, o que isso demonstra é como nós somos impressionáveis e vulneráveis face a uma história, principalmente quando somos crianças. Porque tudo que eu havia lido eram livros nos quais as personagens eram estrangeiras, eu convenci-me de que os livros, por sua própria natureza, tinham que ter estrangeiros e tinham que ser sobre coisas com as quais eu não podia me identificar. Bem, as coisas mudaram quando eu descobri os livros africanos. Não havia muitos disponíveis e eles não eram tão fáceis de encontrar quanto os livros estrangeiros, mas devido a escritores como Chinua Achebe e Camara Laye eu passei por uma mudança mental em minha percepção da literatura. Eu percebi que pessoas como eu, meninas com a pele da cor de chocolate, cujos cabelos crespos não poderiam formar rabos-de-cavalo, também podiam existir na literatura. Eu comecei a escrever sobre coisas que eu reconhecia. Bem, eu amava aqueles livros americanos e britânicos que eu lia. Eles mexiam com a minha imaginação, me abriam novos mundos. Mas a consequência inesperada foi que eu não sabia que pessoas como eu podiam existir na literatura. Então o que a descoberta dos escritores africanos fez por mim foi: salvou-me de ter uma única história sobre o que os livros são.

(...) eu tive uma infância muito feliz, cheia de risos e amor, em uma família muito unida.

Mas também tive avós que morreram em campos de refugiados. Meu primo Polle morreu porque não teve assistência médica adequada. Um dos meus amigos mais próximos, Okoloma, morreu num acidente aéreo porque nossos caminhões de bombeiros não tinham água. Eu cresci sob governos militares repressivos que desvalorizavam a educação, então, por vezes, meus pais não recebiam seus salários. E então, ainda criança, eu vi a geleia desaparecer do café-da-manhã, depois a margarina desapareceu, depois o pão tornou-se muito caro, depois o leite ficou racionado. E acima de tudo, um tipo de medo político normalizado invadiu nossas vidas.

Todas essas histórias me fazem quem eu sou. Mas insistir somente nessas histórias negativas é superficializar minha experiência e negligenciar as muitas outras histórias que me formaram. A única história cria estereótipos. E o problema com estereótipos não é que eles sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história.

Claro, África é um continente repleto de catástrofes. Há as enormes, como as terríveis violações no Congo. E há as depressivas, como o fato de 5.000 pessoas candidatarem-se a uma vaga de emprego na Nigéria. Mas há outras histórias que não são sobre catástrofes. E é muito importante, é igualmente importante, falar sobre elas.

Eu sempre achei que era impossível relacionar-me adequadamente com um lugar ou uma pessoa sem relacionar-me com todas as histórias daquele lugar ou pessoa. A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes.

(Adichie, 2009, *online*)

Ao refletir sobre sua experiência enquanto mulher nigeriana, Chima-manda demonstra o poder que as representações culturais têm em nosso entendimento de mundo e em nossas identidades.

Ela explica, por exemplo, que cresceu lendo livros com personagens e histórias que não representavam sua realidade: dessa forma, ela não achava que pessoas como ela - mulheres, negras, do continente africano etc. - poderiam fazer parte de histórias importantes.

Em outras palavras, ela aprendeu uma “história única” sobre as narrativas e, por conta disso, quando escrevia suas primeiras histórias, seus personagens eram brancos, brincavam na neve, bebiam chá, etc.

1.3 O PROFESSOR ENQUANTO MEDIADOR CULTURAL

Enquanto professores, é fundamental refletirmos sobre as representações culturais reproduzidas e que ganham foco e destaque na sala de aula. Isso porque língua e cultura são **indissociáveis**.

É muito comum, por exemplo, que histórias e exemplos advindos de países hegemônicos de língua inglesa (como Estados Unidos e Inglaterra) e de língua espanhola (como a Espanha) sejam o foco principal das aulas. É ainda mais comum que alunos e a sociedade em geral esperem aprender “o inglês britânico e/ou norte-americano”, “o espanhol da Espanha”, etc., portanto, referências a serem seguidas.

Isso é resultado de relações de poder, em que países hegemônicos e de grande poder econômico são vistos como “superiores”, “mais importantes” etc. No entanto, se considerarmos que línguas e culturas são complexas e diversas, não pertencendo ou sendo restritas a nações específicas, podemos perceber a importância de abordar culturas de uma perspectiva plural na sala de aula.

No entanto, se considerarmos que línguas e culturas são complexas e diversas, não pertencendo ou sendo restritas a nações específicas, podemos perceber a importância de abordar culturas de uma perspectiva plural na sala de aula.

Isso implica não somente apresentar diferentes perspectivas culturais (de maneira não essencializada), mas também valorizar as culturas locais, já que inglês e espanhol não são apenas línguas “dos outros” - elas pertencem a todos os seus falantes, e seus usos também fazem sentido no “aqui e agora”, como veremos na Parte 4 deste capítulo.

No caso de Chimamanda, por exemplo, a presença em sua infância de histórias que refletissem sua realidade poderia ter trazido impactos positivos para sua construção identitária e cultural, de forma a valorizar o seu contexto local.

Além de falar sobre sua experiência com a literatura, Chimamanda questiona a “história única” que é comumente apresentada a nós (pela mídia e pela sociedade como um todo) sobre a África. Ela mostra, por exemplo, que mesmo sendo um continente vasto e diverso, a África é geralmente representada de forma negativa - suas representações são associadas a catástrofes, doenças e à falta de algo.

A autora nos lembra que essas realidades existem, mas que é preciso também conhecer as outras histórias de África, evitando estereótipos culturais e a essencialização. Segundo ela, a “história única” ou os estereótipos acabam por roubar a dignidade das pessoas ou de um povo, desumanizando-os (Adichie, 2009).

Nesse sentido, podemos refletir sobre a importância do ensino de língua adicional e promover um olhar crítico sobre as identidades culturais, questionando estereótipos, reconhecendo a diversidade, e estabelecendo diálogo a partir de relações simétricas e não-hierárquicas, em que determinadas culturas não são vistas como superiores ou inferiores a outras.

**Fique por dentro**

Assista ao discurso completo da escritora Chimamanda Adichie sobre **“O perigo da história única”**.

https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story

Diante desse contexto, pode-se dizer que o professor de língua adicional é também um mediador intercultural. Para a professora e pesquisadora Clarissa Menezes Jordão (2006), por exemplo:

A sala de aula de língua estrangeira torna-se, assim, um espaço de oportunidades de construção/aquisição de mecanismos de entendimento da realidade, já que ensinar uma língua estrangeira é ensinar procedimentos interpretativos de construção de sentidos, de percepções de mundo diferenciadas, independente do grau de proficiência atingido (Jordão, 2006, p. 31).

Isso implica criar possibilidades para que os alunos possam refletir sobre quem são (suas identidades e culturas) e sobre como outras identidades e culturas são construídas socialmente.

Além disso, mais do que reconhecer e compreender a realidade e as identidades culturais, uma perspectiva crítica de ensino de língua adicional também busca questionar (e subverter) estruturas de poder desiguais, em que determinadas identidades culturais são vistas como menores ou menos importantes.

É necessário questionarmos, por exemplo: como abordamos as variadas culturas de África no ensino de língua adicional? E como trabalhamos as diversas culturas brasileiras em nossas salas de aula (incluindo, é claro, as culturas locais do contexto escolar, das comunidades dos alunos etc.)?



Fique por dentro

Para conhecer uma proposta de sequência didática que tem por objetivo questionar estereótipos sobre África na aula de língua inglesa, promovendo, assim, um ensino crítico e intercultural, leia o artigo *[Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy](http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2030/pdf)* (texto em inglês).

<http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2030/pdf>

CONCLUINDO

Para a pesquisadora Claire Kramersch (1993), o ensino intercultural busca abordar a cultura como um construto social.

Nesse sentido, convidamos você a aprofundar um pouco mais sua reflexão sobre a abordagem pedagógica cultural no contexto de ensino de línguas adicionais a partir das questões colocadas a seguir:

Para refletir após a leitura

- 1

Que culturas costumam ser abordadas no ensino de inglês e espanhol no Brasil?
- 2

Os livros didáticos de ensino de língua adicional costumam abordar realidades e culturas locais?
- 3

Como os materiais didáticos e as mídias costumam representar a(s) cultura(s) "do(s) outro(s)"? Que estereótipos são comumente apresentados sobre "outras culturas"?

4

Como os materiais didáticos e as mídias costumam representar a identidade cultural brasileira? Que estereótipos são comumente apresentados sobre o Brasil?



5

Você tem algum exemplo de atividade ou prática que busque trazer um olhar intercultural para o ensino de línguas?



Assim, considerando a colaboração de Claire Kramsch (1993), o ensino de línguas adicionais deve, nessa perspectiva, criar espaço para reflexão sobre tais construções, evitando a prescrição de normas ou fatos culturais, ou seja, evitando ensinar visões essencialistas de que “britânicos fazem isso...”, “americanos agem assim...”, “espanhóis são...”, e desenvolvendo a compreensão de que os encontros culturais se dão entre pessoas com diferentes visões de mundo, experiências, crenças e identidades, sendo fundamental a capacidade de buscar compreender os lugares que eu e meu interlocutor ocupam nessa relação.

Isso implica, portanto, promover diálogo e reflexão, complexificando o conceito de cultura e estabelecendo relações com diversas áreas do conhecimento.

PARTE 4

A LÍNGUA ADICIONAL NA ESCOLA

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 3 objetiva levar você, professor, a:

- refletir sobre o papel da língua adicional à materna na escola;
- entender os princípios para um fazer pedagógico crítico no ensino de línguas adicionais na escola; e
- desenvolver/conceber estratégias de ensino e aprendizagem que possibilitem um ensino de língua adicional crítico, inclusivo e intercultural.

1.1 INTRODUÇÃO

O papel da língua adicional na escola foi historicamente visto como algo a concretizar-se *a posteriori*. Cristalizamos o entendimento de que ensinamos e aprendemos língua adicional para fazer uso dela no futuro, na prova de vestibular, em um trabalho que demande comunicar-se em outra língua, em uma viagem ao exterior etc.

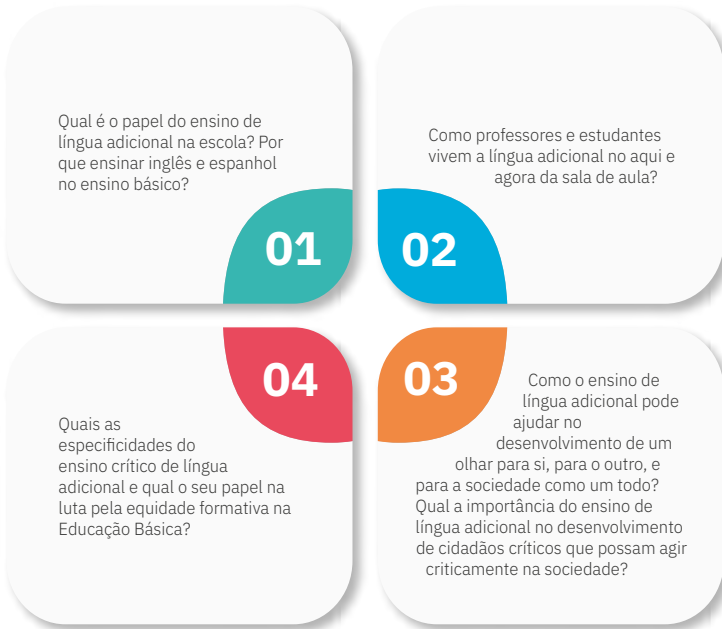
No entanto, quando pensamos na realidade de grande parte das crianças e adolescentes brasileiros, esses objetivos podem parecer uma realidade distante e etérea. Torna-se, então, difícil, para professores e estudantes, se engajar em um processo de estudo que não encontra sentido no aqui e agora.

Paulo Freire foi o educador brasileiro que inaugurou a perspectiva de ensino vinculado ao compromisso com a luta por maior justiça social.

A partir da produção teórica de Freire, muitos estudos na área da educação e do ensino de línguas vêm propondo um olhar diferenciado para as práticas de sala de aula em línguas adicionais. Tais estudos defendem práticas de ensino e aprendizagem nas quais a língua adicional alicerça o fazer pedagógico no aqui e agora, promove a viagem ao outro e com o outro, e conduz à transformação de visões e realidades.

Nesta parte do Capítulo 3 vamos refletir sobre a língua adicional na escola. Começaremos esse exercício de reflexão pensando a respeito das questões iniciais apontadas a seguir. Esperamos que você possa pensar sobre essas questões sem se preocupar com julgamentos de certo e errado e que suas reflexões, a partir do que você pensa e pratica, conduza a novas interrogações individuais e coletivas.

Para refletir antes da leitura



Após a reflexão, inicie os estudos desta parte do capítulo conhecendo mais sobre o papel do ensino de línguas adicionais no contexto escolar.

1.2 O PAPEL DO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA

Inglês e Espanhol são línguas que, geralmente, são vistas como passaportes para o sucesso acadêmico, profissional e financeiro.

Em nossa sociedade, saber línguas adicionais está associado a um grau de distinção e acesso a espaços e bens culturais geralmente restritos a certas camadas sociais da população, e alcançáveis so-

mente após um longo período de estudo e investimento (Bourdieu, 2015), para finalmente alcançar o *status* de falante de uma língua, preferencialmente comparável a um falante nativo.

Mas, como vimos na Parte 2 deste capítulo, a própria noção de falante nativo ou mesmo de falante de uma língua precisa ser problematizada se quisermos romper com relações desiguais de poder.

Nesse sentido, qual é o papel do ensino de línguas adicionais no currículo escolar? Por que ensinar e aprender inglês e espanhol? Para melhor refletir sobre essas questões, faz-se necessário (re)pensar nossas concepções de língua(gem) bem como de ensino e aprendizagem. Isso porque o que entendemos por língua(gem) e por ensino e aprendizagem tem uma influência importante na forma como agimos - ou seja, em nossas práticas pedagógicas.

Para os autores Leffa e Irala (2014), há três momentos importantes que indicam diferentes concepções de ensino e aprendizagem de língua ao longo do tempo:

Concepções de ensino e aprendizagem	Características
Ênfase no sistema	Desde a Idade Média até os anos 1970 acreditou-se que a língua era uma lista de unidades lexicais e regras sintáticas usadas para formar frases, concepção que ainda embasa muitas práticas pedagógicas utilizadas atualmente. A partir desse entendimento de língua, observamos práticas de ensino e aprendizagem mais centradas na tradução e na aprendizagem de estruturas gramaticais descontextualizadas. Em uma sala de aula de língua adicional com práticas alinhadas a essa abordagem, veremos professores conjugando verbos, distribuindo listas de vocabulário, corrigindo exercícios de preencher lacunas, de forma descontextualizada da comunicação e da prática social. O ensino do inglês e do espanhol se justifica na aprendizagem de “peças linguísticas” que, um dia, irão compor uma língua que possa ser usada.

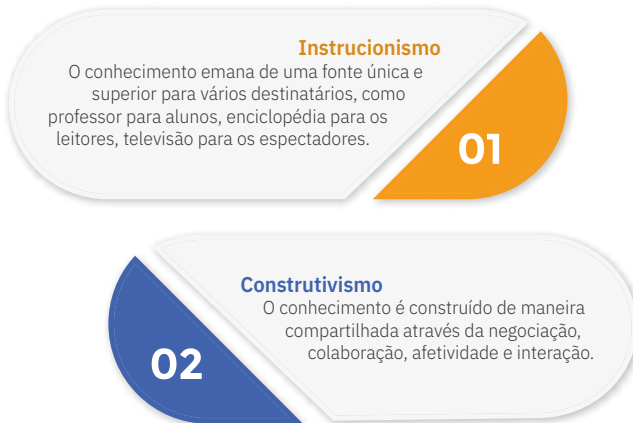
<p>Ênfase na função</p>	<p>Amplamente difundida a partir dos anos 1970, essa perspectiva entende a língua como uma forma de agir sobre o mundo para atingir um objetivo. Desta forma, a “lista” não é mais de palavras e frases, mas de funções. A partir dessa concepção, as práticas de ensino e aprendizagem focalizam ações comunicativas como objeto. Passamos a observar descrições de objetivos de ensino e aprendizagem contendo, por exemplo: apresentar-se, pedir ajuda, recusar um convite, etc. Essa perspectiva leva ao desenvolvimento e popularização do Ensino Comunicativo de Línguas. Em uma sala de aula de língua adicional com práticas que tenham ênfase na função, se ensina inglês e espanhol para que, ao fim de cada unidade de ensino, o estudante possa adquirir determinadas competências que lhe permitam comunicar-se de forma específica para desempenhar certas funções ou papéis.</p>
<p>Ênfase na ideologia</p>	<p>Quando a língua passa a ser vista não mais como um sistema abstrato externo ao sujeito, mas também como algo que o constitui, inaugura-se um entendimento de língua(gem) enquanto instrumento de comunicação e de ação no mundo, que pode ser utilizada tanto para a reprodução da desigualdade como para a mudança social. Nas práticas de ensino de língua adicional voltadas para a ação social, o papel do inglês e do espanhol está relacionado à reflexão e ao fazer diário, dentro e fora da escola.</p>

Ao observar diferentes momentos e enfoques nas práticas de ensino e aprendizagem ao longo da história, percebemos suas conexões com distintas concepções de língua. Os primeiros enfoques, apesar de mais antigos, seguem orientando algumas práticas de ensino de línguas nas salas de aula da Educação Básica até os dias de hoje. No entanto, propostas mais atuais e progressistas de educação sugerem compreender que as práticas linguísticas constituem a realidade ao mesmo tempo em que são influenciadas pelos diferentes contextos em que estão inseridas.

Nesse sentido, a linguagem é sempre ideológica. Ensinar língua adicional não pode ser, desse ponto de vista, um mero processo de apropriação de regras sobre um sistema linguístico: trata-se de um constante processo de construção de sentidos e de reflexão sobre o mundo e sobre a sociedade a partir da língua adicional.

Essa visão da língua(gem) enquanto ideológica coaduna com a perspectiva freireana de ensino e aprendizagem de educação emancipatória. De acordo com o educador brasileiro, não há neutralidade no processo de ensino e aprendizagem. Freire (2005) critica, assim, a concepção bancária de ensino, que entende o processo de ensino e aprendizagem como uma mera transmissão de conhecimentos, em que aquele que sabe (o professor) ensina aquele que não sabe (o aluno, que seria uma *tabula rasa*).

Assim, o entendimento dos papéis desempenhados por estudantes e professores durante o processo de ensino e aprendizagem passa, conforme resumem Leffa e Irala (2014), por dois paradigmas principais:



Observe agora, a partir das perguntas apresentadas a seguir, duas produções artísticas para refletir sobre o que foi apresentado até aqui em relação às concepções de ensino e aprendizagem, bem como aos papéis que desempenham estudantes e professores:



Fonte: Flickr, aiva (2018).

Para refletir um pouco mais...

Você conhece a música *“Another brick in the wall”* (Pink Floyd)? Assista ao videoclipe [disponível aqui](#) e observe qual o papel desempenhado por professores e estudantes na escola representada.

<https://www.youtube.com/watch?v=YR5ApYxkU-U>

Agora, acompanhe a segunda reflexão, protagonizada pela personagem Mafalda, garotinha muito astuta e inventiva, criada pelo cartunista argentino Quino.



Fonte: Quino (2014, online.)

Considerando o conteúdo do videoclipe da música *“Another brick in the wall”* e da tirinha de Quino, reflita:

01

Que modelo de escola e educação é apresentado no vídeo e na tirinha, educação bancária ou educação emancipatória? Por quê?

02

Suas experiências educacionais se assemelham ou se distanciam daquelas representadas no vídeo e na tirinha?

03

Na sua opinião, qual é a principal crítica intencionada pelo vídeo/canção e pela tirinha? Se necessário, você pode ler a letra da canção em <https://www.letras.mus.br/pink-floyd/64541>

04

A conversa entre Mafalda e sua amiga Susanita revela uma prática mais alinhada à qual concepção de ensino de língua? Quais limitações esse tipo de prática apresenta em se tratando de acolher os saberes dos estudantes e construir coletivamente conhecimento?

Você chegou à conclusão de que as duas obras revelam críticas a práticas de ensino e aprendizagem ancoradas no ensino bancário (focado na memorização de fatos, na repetição e na não-reflexão)?

Como vimos, em oposição ao modelo bancário de ensino, Freire (2005) propõe uma educação **emancipatória**, em que professores e alunos possam construir e desenvolver juntos uma compreensão crítica acerca da sociedade que os cerca.

É importante destacar que, nesta perspectiva, a educação deve buscar promover a **reflexão** e a **ação** dos sujeitos que poderão, por sua vez, fazer escolhas conscientes (visando à justiça social) frente aos problemas que encontram no seu dia a dia.

Uma curiosidade: note que a visão de bell hooks (apresentada na Parte 1 deste capítulo) de educação para a liberdade segue os princípios freireanos da educação emancipatória - isso se dá porque Freire foi uma grande influência na formação de hooks.

Em relação à tirinha do cartunista Quino, você concluiu que há nela uma crítica ao ensino mais focado na forma e na repetição? O ensino com ênfase no sistema e nas estruturas muitas vezes se dá deslocado do fazer cotidiano e coletivo e da realidade social, além de excluir do plano central os conhecimentos dos estudantes.

Essa crítica tão presente em obras artísticas e culturais que abordam a temática da educação é compartilhada, como vimos até aqui, por educadores e linguistas que veem o papel do ensino de línguas adicionais

como mais complexo. Tratam-se de visões ancoradas em uma **concepção emancipatória** de ensino e aprendizagem (Freire, 2005) e em uma concepção de língua como **prática social** (Pennycook, 2010).

Nessa perspectiva, o ensino de inglês e o ensino de espanhol devem ter seu lugar na Educação Básica porque podem propiciar que crianças e adolescentes compreendam e se experienciem como usuários das línguas.

Os estudantes são, afinal de contas, indivíduos que, ao mesmo tempo em que usam as línguas, são também legítimos produtores dessas mesmas línguas - são capazes de construir, reconstruir e desconstruir a linguagem por meio de suas práticas no aqui e agora da sala de aula e da vida em sociedade.

Acompanhe, a seguir, como ocorre essa vivência na sala de aula.

1.3 COMO VIVEMOS A LÍNGUA ADICIONAL NO AQUI E AGORA DA SALA DE AULA?

Quando relacionamos a perspectiva da **pedagogia crítica freireana** ao ensino de línguas adicionais, podemos notar que o ensino de língua adicional pode (e deve!) ir além de ensinar inglês e espanhol para o uso em um tempo/contexto futuro, bem como ir além de preparar para o mercado de trabalho.

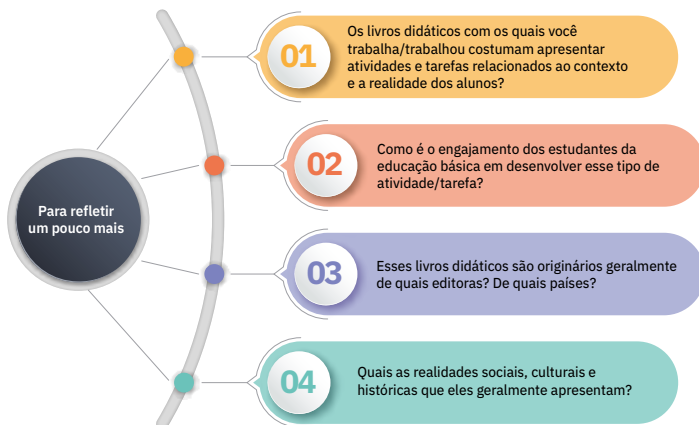
É claro que é importante que o conhecimento da língua adicional possa auxiliar nossos estudantes a terem novas oportunidades de empregabilidade e inserção social; no entanto, o objetivo também passa a ser de auxiliar estudantes a desenvolverem um olhar crítico para que possam, dentro das suas possibilidades, agir de forma consciente e contribuir com uma sociedade mais justa, inclusive a

partir de seu fazer profissional e de sua atuação social. Trata-se, portanto, de um projeto maior de educação cidadã.

No entanto, quando observamos o que se passa nas salas de aula de língua adicional da Educação Básica, seguimos deparando-nos com as mesmas condições precárias de trabalho docente e de estrutura escolar, o que compromete que o ensino de língua adicional desempenhe papel importante na consolidação da função social da escola.

Nós sabemos das dificuldades que enfrentamos: estrutura escolar precária, exaustiva carga horária de sala de aula, desvalorização profissional, planos de carreira injustos etc. Mas, para além da nossa luta política, coletiva e constante, o que mais está ao nosso alcance fazer para contribuir com o fortalecimento do papel social da escola? Boas práticas de ensino, um currículo relevante para os estudantes e bons materiais didáticos possivelmente compõem uma resposta a essa questão.

Nesta seção, convidamos você a pensar em como os materiais didáticos (que, com sorte, as escolas recebem), podem delimitar um currículo afastado da realidade discente e comunitária, levando a práticas de ensino tradicionalmente pouco engajantes e pouco efetivas.



Agora observe uma simulação de atividade e reflita se ela se assemelha ou não às encontradas por você nos materiais didáticos de inglês e espanhol:

Atividade 1

Vamos planejar um fim de semana em Barcelona?



Leia no livro didático os quatro textos intitulados: Tour de obras arquitetônicas, Tour Gastronômico, Rota de “tapas”, Tour de Museus, Rota de compras.

Na sequência, escute os arquivos de áudio propostos pelo livro, nos quais três turistas europeus planejam um fim de semana em Barcelona. Enquanto escuta, tome notas sobre outras atividades turísticas e de lazer que a cidade oferece.

Por último, reúna-se em grupo com mais três estudantes para definir um plano comum de passeios e atividades em Barcelona durante todo o domingo. Vocês devem decidir, por exemplo: a) no hotel de quem vão se encontrar; b) o que vão visitar; c) quais obras vão conhecer; d) onde vão comer; e) para onde vão sair à noite. Tomem notas do planejamento - vocês terão que compartilhá-lo com a turma.

Atividades que trazem como eixo o consumo de produtos materiais e culturais e de viagens ao exterior costumam estar presentes em pelo menos uma unidade da maioria dos livros didáticos de ensino de língua adicional.

É importante pontuar que conhecer a cultura, as grandes personalidades e produções artísticas de países onde a língua adicional é oficial costuma fazer parte dos objetivos dos cursos de Inglês e Espanhol. Trata-se de conhecimento socialmente valorizado e que, por essa razão, convencionalmente, encontra espaço e sentido no percurso formativo do estudante de educação básica.

Conhecimentos relacionados ao que é culturalmente e socialmente valorizado constituem, nos termos de Bourdieu (2013), capital cultural e linguístico vistos como instrumentos de acesso a espaços de direito e de poder.

No entanto, o sociólogo nos provoca a questionar se a escola consegue dar conta de realmente ensinar esses conhecimentos, promovendo acesso ao capital cultural e linguístico importante para a mobilidade social e profissional almejada pelos estudantes.

Ao trazer para a sala de aula realidades sociais, culturais e históricas de grupos privilegiados, distanciadas das vividas pelos nossos estudantes da educação básica, desenvolvemos concretamente conhecimentos que conformam essas realidades? Promovemos acesso ao universo desses grupos?

O que Bourdieu (2013; 2015) denuncia é que, mesmo a escola valorizando e cobrando durante a formação escolar o capital cultural e linguístico dos grupos socioeconomicamente privilegiados, os conhecimentos referentes a esse capital não são ensinados por ela.

Tomando como exemplo a simulação de atividade citada anteriormente, podemos refletir: quando trabalhamos em sala de aula com pontos turísticos e obras artísticas, conseguimos que grande parte da turma se aproprie e seja capaz de discursar sobre a relevância cultural daquela cidade, da produção cultural de um determinado artista, da historicidade das obras e dos demais produtos culturais citados?

Segundo o sociólogo, o que geralmente conseguimos fazer na escola é inculcar em todos os estudantes que formamos, o desejo e a admiração pelos capitais culturais e linguísticos das frações dominantes da população (Bourdieu, 2013), contribuindo para reproduzir, assim, o sistema de classes dentro e fora dos limites dos muros das escolas (Bourdieu, 2015).

Quando materiais didáticos que representam a realidade eurocêntrica ou norte americana conduzem nossas práticas e nossas escolhas curriculares, há o risco de nos associarmos à propagação da atribuição de valor a determinadas culturas e línguas em detrimento da cultura e dos usos linguísticos da nossa própria comunidade escolar e da nossa própria realidade social e cultural.

Nas entrelinhas desse sistema de valores, é possível observar também a valorização e a desvalorização das próprias pessoas sociais que fazem esses ou aqueles usos linguísticos.

Trata-se, no limite, de reproduzir a lógica de que a língua falada na Europa ou nos Estados Unidos vale o que valem os cidadãos europeus e norte-americanos. E que o espanhol e o inglês falados na Guatemala, na Jamaica e nas salas de aula da Educação Básica do Brasil valem o que valem aqueles corpos que fazem uso dessas línguas.

A questão que nos interessa é: quais valores a escola, professores e estudantes atribuem ao inglês e ao espanhol falados em diferen-

tes lugares do mundo e por nós mesmos? Quais valores atribuímos a nós? Que lógica de valores queremos reproduzir ou construir?

Observe agora, duas produções artísticas para refletir sobre a relação entre escolha de material didático, valores atribuídos aos usos linguísticos e culturas, e práticas de ensino e aprendizagem de língua adicional:

Redemption song

Você conhece a música “Redemption song” (Bob Marley)? Leia o fragmento a seguir e observe o convite à emancipação, libertação. Você também pode assistir ao [vídeo clipe da canção](#).

*Emancipate yourselves from mental slavery
None but ourselves can free our minds
Have no fear for atomic energy
‘Cause none of them can stop the time
How long shall they kill our prophets
While we stand aside and look?
Oh, some say it’s just a part of it
We’ve got to fulfill the book
Won’t you help to sing
These songs of freedom?
‘Cause all I ever have
Redemption songs
Redemption songs*

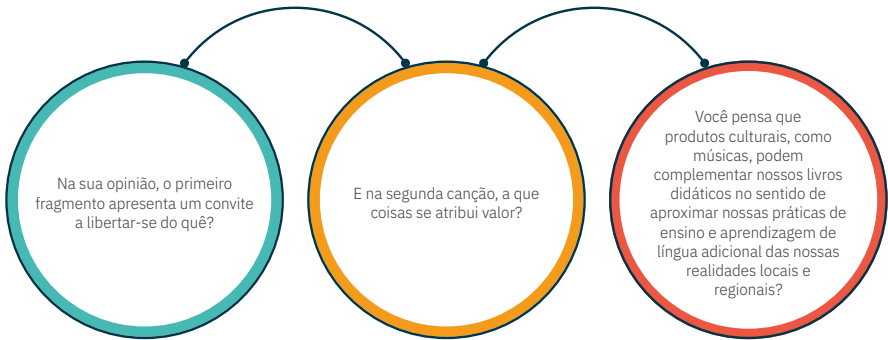
A segunda produção artística que trazemos para reflexão é a canção “*Latinoamérica*”, do grupo Porto riquenho *Calle 13*.

Latinoamérica

Leia o fragmento e observe as referências. Você também pode assistir ao [videoclipe da canção](#).

*Tengo los lagos, tengo los ríos
Tengo mis dientes pa' cuando me sonrío
La nieve que maquilla mis montañas
Tengo el sol que me seca y la lluvia que me baña
Un desierto embriagado con peyote
Un trago de pulque para cantar con los coyotes
Todo lo que necesito
Tengo a mis pulmones respirando azul clarito
La altura que sofoca
Soy las muelas de mi boca mascando coca
El otoño con sus hojas desmalladas
Los versos escritos bajo la noche estrellada
Una viña repleta de uvas
Un cañaveral bajo el sol en Cuba
Soy el mar Caribe que vigila las casitas
Haciendo rituales de agua bendita
El viento que peina mi cabello
Soy todos los santos que cuelgan de mi cuello
El jugo de mi lucha no es artificial
Porque el abono de mi tierra es natural
Tú no puedes comprar el viento
Tú no puedes comprar el sol
Tú no puedes comprar la lluvia
Tú no puedes comprar el calor
Tú no puedes comprar las nubes
Tú no puedes comprar los colores
Tú no puedes comprar mi alegría
Tú no puedes comprar mis dolores*

Considerando essas duas obras artísticas, faça a seguinte reflexão:



O enfoque que a escola tem dado ao que é valorizado e legitimado como cultura e língua por uma parcela economicamente abastada da população quando, na melhor das hipóteses, consegue que os estudantes se ajustem ao sistema produtivo vigente, ainda atua a favor da reprodução da desigualdade.

Isso se dá porque mesmo se considerarmos um suposto sucesso formativo escolar, no qual conseguíssemos formar uma massa de jovens com pleno domínio do capital cultural e linguístico prestigiado, ainda assim esses jovens teriam que enfrentar concorrentes “herdeiros” também de capital social e econômico.

Podemos prever então que a promoção de igualdade de oportunidades e de ensino é um primeiro passo para a verdadeira democratização da educação, e, por conseguinte, da democratização das línguas enquanto capital simbólico, mas não é suficiente para alcançá-las. É preciso que a escola e o ensino de línguas estejam engajados na construção de novos espaços de direito e poder que reconfigurem o que é legitimado, promovendo reconhecimento da cultura e da língua de diferentes grupos sociais, bem como ações de representação e ocupação dos espaços por parte desses grupos.

Voltando ao exemplo de atividade proposto nesta seção, uma aula comprometida com o desenvolvimento de capital cultural e linguístico mais amplo e plural, comprometida com achar novos caminhos para desencadear mudanças profundas na sociedade a partir das contribuições do ensino de linguagem, não se limitaria a desenvolver um plano de passeio por Barcelona em um futuro distante. Dentre outras possibilidades, a aula poderia desenvolver roteiros turísticos e culturais locais, preferencialmente gratuitos, propondo debates sobre cultura, linguagem, arquitetura, gastronomia ‘daqui’ e ‘de lá’.

A atividade poderia também propor reflexões críticas e profundas sobre as diferenças e semelhanças entre o subúrbio de uma capital brasileira, o centro de uma cidade no interior do Brasil, uma cidade na Guatemala, na Jamaica, em Barcelona. Poderia motivar, no aqui e agora da sala de aula, a apropriação da cidade e/ou a produção cultural dos estudantes e a ocupação dos espaços por parte deles, e inclusive problematizar a questão sobre quem tem possibilidade de viajar, sobre como atividades culturais (não) são acessíveis para grande parcela da população etc.

Nesse sentido, conheça, agora, quais são os princípios de um fazer pedagógico crítico.

1.4 PRINCÍPIOS PARA UM FAZER PEDAGÓGICO CRÍTICO NO ENSINO DE LÍNGUAS ADICIONAIS NA ESCOLA

É comum ouvirmos que “não é possível aprender inglês ou espanhol nas escolas de educação básica”. Essa crença é disseminada junto à ideia de que os cursos livres de línguas (os “cursinhos”) são o lugar ideal para aprender uma língua estrangeira (note que nesse contexto geralmente usa-se o termo estrangeira, e não adicional, o que também reflete uma concepção ideológica). É importante compreender-

mos que essa visão de que “não se aprende inglês na escola” é uma falácia alicerçada em um entendimento mercadológico do ensino de línguas - afinal de contas, o que vemos em geral são cursinhos que preparam você para “viajar”, “falar como um nativo” etc.

Se entendermos que a escola tem uma função social - de contribuir com a formação cidadã -, não podemos esperar que modelos ou metodologias prontas (como no caso dos cursos livres de línguas) possam dar conta da realidade complexa da sala de aula do ensino básico.

Como, então, abordar o ensino de língua adicional no contexto da escola pública de uma perspectiva emancipatória e crítica? O professor e pesquisador Graham Crookes (2013) explica que não há receita para o ensino, logo, não existe uma lista de passos a serem seguidos, mas há princípios que podem nos ajudar a melhor desenvolver estratégias para promover um ensino crítico e democrático.

Talvez uma das questões centrais para o ensino de língua adicional de uma perspectiva crítica seja o **contexto**: não há ensino e aprendizagem sem alunos, logo, a compreensão de quem são os alunos (em que contexto estão inseridos, quais são suas realidades dentro e fora da escola) é fundamental tanto para planejar quanto para desenvolver as aulas de língua adicional.

O **currículo**, portanto, não é estabelecido *a priori* e sem levar em consideração os alunos: ele é, na verdade, construído e **negociado** no processo em conjunto com os alunos.

Outro princípio importante é o do **diálogo**: para Freire (2005), o conhecimento se constrói por meio da relação dialógica (e tanto alunos quanto professores têm saberes - diferentes - que são importantes para o processo de aprendizagem). Nesse sentido, a reflexão crítica

se dá por meio do diálogo em que fala e escuta são exercitados para que se possa conhecer diferentes perspectivas e, a partir disso, alargar as visões de mundo.

Podemos perceber, portanto, que a pedagogia crítica freireana enfatiza a importância de ensinar a partir da realidade dos alunos. Freire, por exemplo, utilizava diferentes elementos do dia a dia dos seus alunos em sala de aula.

Crookes (2013) destaca, assim, a importância de trazer a **realidade dos alunos** para a sala de aula, de forma que o estudante possa encontrar sentido no que está aprendendo, sempre estabelecendo relações com aquilo que conhece e/ou vivencia.

É necessário, portanto, que os materiais sejam abordados de forma crítica - mesmo em se tratando de materiais didáticos não-críticos (por exemplo, livros que estereotipam línguas e culturas ou que são pouco representativos em relação à diversidade humana), o professor pode trazer questionamentos a fim de estimular a reflexão acerca de tais representações.

Como vimos, o ensino de línguas crítico deve não apenas gerar reflexão, mas também estimular e propiciar a ação - em outras palavras, não basta compreender as estruturas desiguais de poder, faz-se necessário também desenvolver estratégias para agir (mesmo que localmente) de forma a subvertê-las.

É importante lembrar que, se quisermos abordar a língua adicional de uma perspectiva crítica, é fundamental que tenhamos um olhar atento e crítico para o mundo que nos rodeia - daí a importância da formação continuada de professores sobre os mais diversos assuntos e questões sociais.

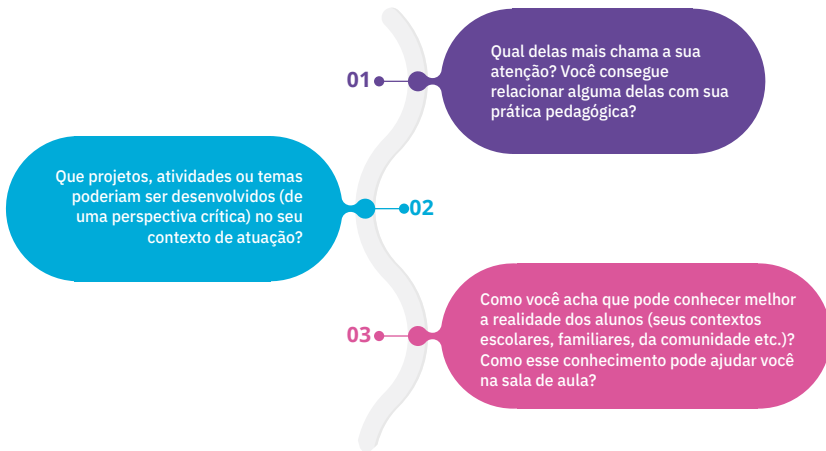


Fique por dentro

Para continuar a reflexão sobre como ensinar língua adicional de uma perspectiva crítica, ouça o primeiro episódio do podcast “*Teaching in Critical Times*”, intitulado **O que é ensino crítico?**. O programa conta com a participação dos professores Rosane Rocha Pessoa (UFG) e Sávio Siqueira (UFBA), que pesquisam perspectivas críticas para o ensino de língua adicional.

<https://open.spotify.com/episode/38gvHvckxkp1U4IRAAvOMt>

Para finalizar esta parte do Capítulo3, observe as palavras destacadas em negrito nesta seção (1.4): contexto, currículo negociado, diálogo, realidade dos alunos. Elas representam alguns elementos importantes em uma perspectiva crítica. Considerando isso, reflita sobre as questões a seguir:



CONCLUINDO

Por fim, não podemos esquecer que a escola pública também é um lugar de sonhos, de desejos e anseios por uma vida melhor e uma sociedade menos estratificada. Defendemos, assim, que a sala de aula de ensino de língua adicional deve criar espaços para que crenças sejam questionadas e desconstruídas a partir das vozes dos atores sociais, conectando lares, comunidades e salas de aula.

Ensinar e aprender línguas não é, portanto, um fazer mecânico: como vimos ao longo deste capítulo (e de suas partes como um todo), trata-se de um processo de compreensão de identidades, culturas e das relações sociais como um todo. Aprender (e ensinar!) uma língua adicional de uma perspectiva crítica nos permite melhor conhecer a nós mesmos, melhor entender o outro (em toda sua diversidade) e a conceber maneiras socialmente justas de ser e existir no mundo.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. TEDGlobal, 2009. Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_ngozi_adichie_the_danger_of_a_single_story/transcript?language=pt. Acesso em: 12 ago. 2022.
- AGUSTONI, P. **O Mundo Mutilado**. São Paulo: Editora Quêlônio, 2020.
- ANZALDÚA, G. **Como domar uma língua selvagem**. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Difusão da língua portuguesa, Niterói, RJ, nº 39, p. 297-309, 2009.
- ANZALDÚA, G. **Viver na Fronteira significa que você**. Glória Anzaldúa, poesia contemporânea, Thaís Soranzo (Trad.), 2017. Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/tag/ gloria-anzaldua/>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- ASSIS-PETERSON, A. A. de; SILVA, E. M. N. “Não tenho estoque de sonhos para me manter em pé”: construção de identidades de uma professora de inglês. In: BARROS, S. M. de; ASSIS-ATTAB, I. **Grifo Nosso: “Falando em línguas”**, de Gloria Anzaldúa. Grifa Podcast. Medium, online. Disponível em: <https://medium.com/grifapodcast/grifo-nosso-falando-em-l%C3%ADnguas-de-gloria-anzald%C3%BAa-11af5271e2fe>. Acesso em: 08. ago. 2022.
- BARROS, S. M.; ASSIS-PETERSON, A. A. **Formação crítica de professores de línguas: desejos e possibilidades**. São Carlos: Pedro e João Editores, 2010. p. 27-40.
- BLOCK, D. **Second language identities**. London: Continuum International Publishing Group, 2007.
- BOHN, H. I. A formação do professor de línguas – a construção de uma identidade profissional. **Investigações: Linguística aplicada e teoria literária**. Recife, UFPE, 17(2), 2005, p. 97-113.
- BOITEMPO. bell hooks. **Boitempo**, online. Disponível em: <https://www.boitempoeditorial.com.br/autor/bell-hooks-1372>. Acesso em: 08 ago. 2022.
- BOURDIEU, P. **A distinção: crítica social do julgamento**. Trad. por Daniela Kern; Guilherme Teixeira. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2013.

BOURDIEU, P. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Trad. por Ione Valle; Nilton Valle. Florianópolis: Editora da UFSC, 2015.

CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. **Shaping a professional identity**: stories of educational experience. New York: Teachers College Press, 1999.

CRENSHAW, K. **Demarginalizing the intersection of race and sex**: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. University of Chicago Legal Forum, 1(8), 1989, p. 139-67.

CROOKES, G. V. **Critical ELT in action**: Foundations, promises, praxis. New York: Routledge, 2013.

FIALHO, L. **7 coisas que você não sabia sobre Chimamanda Adichie**. Taglivros, 2017. Disponível em: <https://www.taglivros.com/blog/7-coisas-que-voce-nao-sabia-sobre-chimamanda-adichie/>. Acesso em: 12 ago. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogy of the oppressed**. New York: Continuum, 2005.

GUIMARÃES, M. G. Perspectivas sobre o conhecimento do professor. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 8, n. 25, p. 819-839, 2008. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189116827016.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

HALL, S. The Question of Cultural Identity. *In*: HALL, S. *et al.* **Modernity**: An Introduction to Modern Societies. Cambridge: Blackwell, 1996, p. 595 – 634.

HOOKS, b. **Teaching to transgress**: education as the practice of freedom. New York: Routledge, 1994.

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: educação como prática da liberdade. Tradução: Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017. 283p.

HOOKS, b. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. Tradução Bhuvi Libanio. São Paulo: Elefante, 2020.

JORDÃO, C. **A língua estrangeira na formação do indivíduo**. Curitiba, PR: Mimeo, 2006.

KANNO, Y.; STUART, C. The development of L2 teacher identity: longitudinal case studies. **Modern Language Journal**, v. 95, n. 2, 2011, p. 236-252.

KRAMSCH, C. **Context and culture in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1993.

KRISTÓF, A. ELES: um trecho de Ontem, de Ágota Kristóf. Tradução de Angela Melin, **Oficina Palimpsestus**, Belo Horizonte, 2021. Disponível em: <https://www.oficinapalimpsestus.com.br/agota-kristof/>. Acesso em: 30 ago. 2022.

LEFFA, V.; IRALA, V. O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. In: LEFFA, V.; IRALA, V. (orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula**. Ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas, RS: EDUCAT, 2014.

MORGAN, B. Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualization in bilingual and second language education. In GRIFFLER, J. B. ; VARGUESE, M. (eds.), **Re-writing bilingualism and the bilingual educator's knowledge base**. Clevedon, England: Multilingual Matters, 2004, p. 80–96.

MYTH. In: **Collins English Dictionary**. Glasgow: HarperCollins Publishers, 2022. Disponível em: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/myth>. Acesso em: 28 jul. 2022.

PAVLENKO, A. “I never knew I was bilingual”: Re-imagining teacher identities in TESOL. **Journal of Language, Identity and Education**, [S.l.], v.2, p. 251–268, 2003.

PENNYCOOK, A. **Language as a social practice**. Great Britain: Routledge, 2010.

PONTES, C. G. S. **O espanhol como língua franca: rompendo barreiras, abrindo caminhos**. 190F. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura), UFBA, Instituto de Letras, Salvador, 2019.

RAJAGOPALAN, K. Linguistics and the myth of nativity: comments on the controversy over ‘new/non-native’ Englishes. **Journal of Pragmatics**, Amsterdam, v. 27, n. 2, p. 225-231, 1997a.

RAJAGOPALAN, K. The identity of “World English”. In: GONÇALVES, G. R. *et al.* (orgs.). **New Challenges in Language and Literature**. Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2009.

RAJAGOPALAN, K. O papel eminentemente político dos materiais didáticos de inglês como língua estrangeira. In: SCHEYERL, D.; SIQUEIRA, S. (orgs). **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. p. 58-82. Salvador: UFBA, 2012.

RAMOS, A. A. L. Língua adicional: um conceito “guarda-chuva”. **Revista Brasileira de Linguística Antropológica**, Brasília, v.13, p. 233-67, 2021.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. de M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagem colaborativa em inglês**. Erechim, RS: Edelbra, 2012.

SILVA, L.; FARIAS, P. F.; D'ELEY, R. C. S. F. Doing Critical English Language Teaching: Designing critical tasks to promote critical media literacy. **Revista a cor das letras**, Feira de Santana, v. 18, n. Especial, p.99-121, outubro-dezembro/2017. Disponível em: <http://periodicos.uefs.br/index.php/acordasletras/article/view/2030/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2022.

TSUI, A. B. M. Complexities of identity formation: a narrative inquiry of an EFL teacher. **TESOL Quarterly**, [S.l.], v.41, p. 657-680, 2007.

VARGHESE, M. *et al.* Theorizing language teacher identity: three perspectives and beyond. **Journal of Language, Identity, and Education**, [S.l.], v. 4, n.1, p. 21-44, 2005. Disponível em: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/s15327701jlie0401_2. Acesso em: 08 ago. 2022.

ZOLIN-VESZ, F. **Como ser feliz em meio aoportunhol que se produz na sala de aula de espanhol**: por uma pedagogia translíngue. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 53, vol. 2, p. 321-332, jul./dez, 2014.



CAPÍTULO 4

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: POSSIBILIDADES

Maria Rosa da Silva Costa | IFSC

Salete Valer | IFSC

PARTE 1 - TRABALHO ACADÊMICO

PARTE 2: O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO

PARTE 1

TRABALHO ACADÊMICO

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 4 objetiva levar você, professor, a:

- ampliar o entendimento das principais ações que configuram uma atividade de pesquisa científica;
- compreender a função dos elementos do gênero discursivo-textual Trabalho Acadêmico para a materialização das diferentes ações mentais que envolvem uma pesquisa científica;
- conceber a relevância dos aspectos da redação científica pertinentes à elaboração do gênero discursivo-textual Trabalho Acadêmico.

1.1 INTRODUÇÃO

De acordo com a Norma Brasileira 14724 de 2011, da Associação Brasileira de Normas Técnicas, uma atividade acadêmico-científica pode ser elaborada em “uma disciplina, módulo, estudo independente, curso, programa, e outros ministrados” (ABNT-NBR,14724,2011, p. 4). Nesse contexto estão: trabalho de graduação interdisciplinar, trabalho de conclusão de curso de graduação, trabalho de conclusão de curso de especialização e/ou aperfeiçoamento, bem como a Dissertação em nível de Mestrado e a Tese em nível de Doutorado. Essas atividades são materializadas linguisticamente pelo gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico, “visando sua apresentação à instituição (banca, comissão examinadora de professores, especialistas designados e/ou outros)” (ABNT-NBR,14724, 2011, p. 1), por essa razão deve ser realizado sob a coordenação de um orientador.

O processo de investigação de um objeto com um olhar científico inicia pelo planejamento da ação, sendo que esse planejamento é materializado pelo gênero discursivo/textual Projeto de Pesquisa (ABNT-NBR 15287, 2011). O relato do processo de aplicação da pesquisa ocorre pela escrita do gênero discursivo/textual Relatório de Pesquisa (ABNT NBR 10719, 1989). Após esses procedimentos mais amplos da pesquisa, ocorre a elaboração do gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico, em que há uma qualificação na apresentação dos resultados, com a descrição, a interpretação e a análise criteriosa dos resultados encontrados, tomando-se os referenciais teóricos estudados. Por essa razão, esse texto reflete o amadurecimento intelectual do pesquisador em relação ao seu tema/objeto de investigação para que esse processo seja avaliado ao final do curso por integrantes de uma banca de pesquisadores sobre o tema.

Finalizado esse processo de formação acadêmica, o resultado da pesquisa pode ser publicado à comunidade científica pela escrita do

gênero discursivo-textual Artigo Científico (ABNT-NBR 6022, 2003), bem como pela escrita do gênero discursivo-textual Relato de Experiência, sendo este não normatizado. Como vemos, o percurso acadêmico possibilita ao estudante, além de um aprofundamento teórico e da prática da pesquisa, a publicação de diferentes textos para que esse conhecimento seja compartilhado com o maior número possível de pessoas de áreas afins.

Antes de iniciarmos a discussão sobre essa temática, solicitamos que você reflita sobre algumas questões que estão relacionadas à prática de elaboração do gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico.

Para essa reflexão elaboramos as perguntas a seguir:

01 Você já produziu uma pesquisa científica durante a sua graduação ou em outro momento?

02 Caso esta pesquisa científica seja a sua primeira, você sabe quais são os textos que podem ser produzidos para materializá-la e os elementos que os constituem?

03 Você conhece e se sente seguro em usar o estilo de linguagem da redação científica para a escrita da sua pesquisa?

04 Sabe quem serão os leitores do seu texto?

Se você não conseguiu responder a todas essas questões, não se preocupe. Este capítulo tenta dar conta dessas e de outras questões relacionadas a elas, por isso na próxima seção, vamos tratar da escrita da pesquisa.

1.2 A ESCRITA DA PESQUISA

A pesquisa é uma atividade social, por isso ela pode ocorrer em diferentes áreas da sociedade, mas, especialmente, é em instituições de ensino como escolas, universidades e institutos que elas são realizadas. Nessa relação, o fazer científico, na perspectiva de Lakatos e Marconi (1991); Marconi e Lakatos (2011a); Marconi e Lakatos (2011b), Severino (2007) entre tantos outros autores que discutem essa atividade social, permite ao pesquisador uma ampliação do seu olhar investigativo.

Como se observa, por ser social, a pesquisa científica é sempre iniciada pela identificação de um fato, processo ou fenômeno que chama a atenção do pesquisador ou muitas vezes de um grupo de pesquisadores, em atuação em um determinado contexto social como, por exemplo, no contexto da Educação. Esse contexto em que uma pesquisa nasce é o que gera o tema, subtema e a delimitação do tema de pesquisa. Esse procedimento já é entendido como o processo de planejamento da investigação, cuja materialização se dá pela

escrita do gênero discursivo/textual Projeto de Pesquisa (ABNT-NBR 15287, 2011). Dessa contextualização inicial, há um fato, fenômeno ou processo que chama a atenção do investigador, entendido como objeto da pesquisa. Sobre esse objeto, as inquietações que o envolvem, torna-se o problema que precisa ser melhor entendido.

Definido o problema, inicia-se a sistematização da revisão teórica, bem como da revisão bibliográfica acerca do objeto e do problema da pesquisa. Com esse novo entendimento, é hora de pensar na justificativa da necessidade de realizar sua pesquisa, definir pressupostos e objetivos. Na sequência, segundo Severino (2007), são definidos o método de abordagem, métodos de procedimentos, modalidades da pesquisa, procedimentos metodológicos e os instrumentos necessários para a geração de dados que se deseja investigar. Por fim, é elaborado o cronograma para a aplicação dos instrumentos, bem como são definidos os recursos materiais e humanos que envolvem todos os procedimentos da pesquisa como um todo.

Ao iniciar a aplicação dos instrumentos elaborados no projeto para gerar os dados da pesquisa, ocorre o relato do processo da aplicação desses instrumentos pela escrita do gênero discursivo/textual Relatório de Pesquisa (ABNT NBR 10719, 1989). Aqui, o pesquisador retoma todos os elementos do projeto, registrando e indicando como todos os procedimentos foram realizados e ou possíveis imprevistos surgidos no decorrer da aplicação dos instrumentos. O relato é uma ação muito relevante no processo da pesquisa, pois isso ajuda a pensar no que deve ser qualificado para a próxima ação investigativa.

Passado por todo esse processo de aprendizado sobre o que envolve uma pesquisa científica, é hora de elaborar a escrita do gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico, seguindo as normatizações da NBR 14724 de 2011 (ABNT-NBR 14724, 2011). Essa norma apresenta os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais que devem

compor a sua produção. Além desses elementos, a escrita do texto deve seguir a normatização de outros elementos, normalmente definidos como intratextuais, sendo que muitos deles seguem normas específicas, conforme está posto na respectiva NBR.

Como já vimos, a função social gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico (ABNT-NBR 14724, 2011) é apresentar todo o processo investigativo a um grupo de pesquisadores em um evento específico para esse fim, denominado de Banca de Defesa. Assim, os primeiros leitores do seu texto, além do seu orientador, serão os integrantes convidados para compor essa banca, os quais lerão o seu texto e contribuirão com sugestões de melhorias, se for necessário.

A escrita desse texto se inicia pela elaboração dos **elementos pré-textuais**, conforme o quadro a seguir. Alguns desses elementos são obrigatórios e outros opcionais, os quais são apresentados por diferentes NBR. No caso de necessidade, sugerimos que a respectiva norma seja lida para que haja o emprego adequado do seu conteúdo.

Elementos pré-textuais:

- Capa (obrigatório) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Lombada (opcional) - ABNT NBR 12225 (2004);
- Folha de rosto (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Errata (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Folha de aprovação (obrigatório) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Dedicatória(s) (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Agradecimentos(s) (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Epígrafe (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);

- Resumo na língua vernácula (obrigatório) - ABNT-NBR 6028 (2003);
- Resumo em língua estrangeira (obrigatório) - ABNT-NBR 6028 (2003);
- Lista de ilustrações (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Lista de tabelas (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Lista de abreviaturas e siglas (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Lista de símbolos e ou equações (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Sumário (obrigatório) - (ABNT NBR 6027 (2012)).

Após organizar a escrita dos elementos pré-textuais, inicie a elaboração dos **elementos textuais**: Introdução, Referencial teórico, Metodologia da pesquisa, Descrição e análise dos dados, Conclusão, conforme a ABNT-NBR 14724 (2011). Observe que os conteúdos dos três primeiros elementos textuais trazidos já foram desenvolvidos na escrita gênero discursivo-textual Projeto de pesquisa (ABNT-NBR 15287, 2011). Já os dois últimos são mais específicos do gênero discursivo-textual Trabalho Acadêmico.

O elemento Introdução é composto pelo conteúdo dos elementos introdutórios do projeto: tema, subtema, delimitação, objeto, motivação para a escolha do objeto, problema, pressupostos, justificativa, relevância, objetivo geral e específicos e outros mais que você considere relevante que sejam apresentados para que seus leitores tenham uma boa compreensão de todo o seu processo de pesquisa.

O elemento Referencial Teórico é elaborado a partir dos conteúdos estudados relacionados ao objeto e problema de pesquisa, os quais também já foram apresentados no projeto de pesquisa. Assim, traga para dentro desse elemento o conteúdo que você desenvolveu para o seu projeto de pesquisa e, no caso de terem surgidas novas leituras que considere relevantes, faça os acréscimos de autores. Lembre-se de que o conteúdo teórico apresentado ao longo do seu texto deve dialogar com os dados resultantes da sua pesquisa.

O elemento Metodologia da Pesquisa é elaborado pelo mesmo conteúdo apresentado no Projeto de pesquisa e mais esclarecimentos caso considere necessário. Após a escrita desses elementos, é hora de o pesquisador olhar novamente para os dados resultantes da pesquisa, observando a melhor forma de realizar a descrição, interpretação e análise desses resultados. Assim, no elemento Resultados da Pesquisa, a forma como a descrição dos resultados vai ser apresentada dependerá, segundo Santos (2007) e Severino (2007), dos métodos de abordagem e de procedimentos que você adotou e indicou na metodologia da pesquisa. Ou seja, segundo Prodanov e Freitas (2013) e Lakatos e Marconi (2011), os resultados podem ser descritos estatisticamente (método de procedimento estatístico) ou qualitativamente (método de procedimento qualitativo) ou ambos os métodos de procedimentos. Nas pesquisas aplicadas em educação, é bastante comum que o procedimento selecionado seja o qualitativo, não necessitando dar tratamento estatístico aos dados, por isso a descrição dos resultados precisa ser muito cuidadosa para qualificar e valorizar o que foi encontrado na pesquisa.

Outro aspecto se refere à quantidade de dados organizados no *corpus* de análise. Se houver muitos dados, você pode optar por elaborar uma seção para a descrição e outra seção para retomar sinteticamente os dados e proceder à análise dos dados retomando os auto-

res referenciados ao longo do texto. O mais comum é que a descrição, a interpretação e a análise ocorram paralelamente.

Nessa fase, você deve seguir a mesma ordem de apresentação em que os objetivos específicos foram apresentados na introdução, bem como os instrumentos na metodologia para manter coerência da escrita. Seguindo o conteúdo do seu relatório de pesquisa, apresente o primeiro objetivo específico com os instrumentos ou materiais utilizados, indicando os aspectos ou variáveis que por eles foram gerados. Na sequência, faça a descrição dos resultados encontrados, interpretando-os e retomando os autores apresentados no seu texto que discutem teoricamente esses dados. Demonstre de que forma os resultados encontrados convergem ou divergem do que é proposto por esses autores, relacionando e refletindo sobre as especificidades dessas realizações no seu contexto de investigação.

Vá mantendo esse procedimento até finalizar a apresentação, a descrição e a análise de todos os aspectos que você elencou na metodologia para melhor compreender o que está investigando. Observe que, quanto maior a quantidade de autores você retomar para a discussão dos resultados, maior qualidade terá seu texto.

Após a descrição e a análise dos seus dados, retome a sua hipótese ou pressuposto de pesquisa, caso tenha sido destacado. Reflita se houve confirmação ou refutação total ou parcial e discuta os aspectos que podem estar relacionados com essa realização.

Nessa fase, também é relevante você comparar os resultados encontrados na sua pesquisa com os resultados das pesquisas empíricas sobre seu objeto e problema que você apresentou no seu texto. Essa relação é importante para que sejam destacados os possíveis aspectos indicados na metodologia que podem interferir nos resultados como, por exemplo, os relacionados aos sujeitos: quantidade, idade

ou aspectos socioeconômicos; no caso de pesquisa-ação na prática pedagógica, aspectos pedagógicos como recursos e procedimentos adotados na intervenção; aspectos estruturais da escola como laboratórios. Todas essas informações, entre outras, são relevantes e por isso devem ser relacionadas e analisadas, pois todas impactam no resultado da investigação.

Ao realizar essa relação e reflexão sobre o que já tem sido pesquisado e publicado sobre seu objeto e problema de investigação, aponte se os conceitos teóricos sistematizados efetivamente explicam os resultados encontrados ou se há resultados que não podem ser explicados pelas teorias elencadas. Isso demonstrará a necessidade de ampliar suas pesquisas ou pode indicar a existência de lacunas teóricas.

Após todo esse movimento, é hora de fechar o texto da sua pesquisa, elaborando o elemento Conclusão. O conteúdo desse elemento textual tem por objetivo fazer uma retomada do que foi tratado no decorrer da pesquisa e materializado na sua escrita. É o espaço em que mais livremente aparece a voz do pesquisador. Para compor esse elemento, retome o objetivo geral da pesquisa e indique rapidamente o que foi realizado para dar conta desse propósito, como os conceitos mais relevantes do referencial teórico, os principais aspectos do desenho da pesquisa-ação e, na sequência, faça uma síntese dos resultados que você encontrou na pesquisa. Com base nesses resultados, faça a sua conclusão apontando o que precisa e pode ser modificado e como isso pode ocorrer para a transformação, qualificação do objeto em estudo. Lembre-se de que a pesquisa científica é o meio mais eficaz para a transformação social quando aplicada e desenvolvida para esse fim.

Para finalizar, indique também o que deu certo ou errado no trajeto percorrido; aponte se todos os aspectos planejados foram alcançados; pontue as contribuições que os resultados podem trazer para a

área da pesquisa; sugira, se possível, mais estudos sobre o tema que você percebeu que ainda precisam ser investigados, mas que não foram contemplados em decorrência da falta de tempo durante seu processo investigativo.

Finalizada a escrita do conteúdo de cada elemento textual, você deve cuidar para apresentar adequadamente os conteúdos relativos aos **elementos pós-textuais**, conforme o quadro a seguir, os quais são também relevantes para a qualidade do seu texto.

Observe, a seguir, os elementos que são obrigatórios e os que são opcionais para a escrita da sua monografia. Para que você possa usar adequadamente o conteúdo desses elementos, sugerimos, se necessário, a leitura das respectivas NBR.

Elementos pós-textuais:

- Referências (obrigatório) - ABNT NBR 6023 (2018);
- Glossário (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Apêndice(s) (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Anexo(s) (opcional) - ABNT NBR 14724 (2011);
- Índice(s) (opcional) - ABNT NBR 6034 (2004);

1.3 ASPECTOS ADICIONAIS DA REDAÇÃO CIENTÍFICA

Lembre-se de que o objetivo do gênero discursivo-textual Trabalho Acadêmico NBR 14724 de 2011 (ABNT-NBR 14724, 2011) é o de apresentar aos integrantes de uma banca todo o processo de investigação. Após esse procedimento, o texto deve ser qualificado seguin-

do as sugestões dos integrantes da banca e, na sequência, seguindo as diretrizes da instituição, o texto deve ser publicado no repositório institucional em sistema aberto, via internet. Isso deve ser feito para que ele possa ser acessado pelo público interno e externo à instituição, contribuindo, assim, para a área da pesquisa e com investigações feitas por outros estudantes e pesquisadores. Por essa razão, o seu texto deve estar bem escrito e dentro das normatizações exigidas pelos órgãos institucionais.

Para a qualidade da escrita do seu texto, além da presença dos elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais, conforme foram apresentados acima, você deve cuidar para usar adequadamente os elementos conhecidos como **intratextuais**, seguindo as respectivas NBR, conforme o que segue.

Elementos intratextuais:

- Papel - NBR 14724 (2011)
- Margens - NBR 14724 (2011)
- Fontes - NBR 14724 (2011)
- Espacejamento - NBR 14724 (2011)
- Título de capítulo - NBR 14724 (2011)
- Título das subseções (numeração progressiva) - NBR 6024 (2012)
- Paginação - NBR 14724 (2011)
- Siglas - NBR 14724 (2011)
- Alíneas - NBR 6024 (2012)
- Indicativos - NBR 14724 (2011)

No caso de você não lembrar de como empregar adequadamente o conteúdo desses elementos, sugerimos a leitura da respectiva NBR.

No decorrer da escrita do seu texto, cuide para organizar parágrafos bem estruturados. Para isso, primeiramente, faça os encadeamentos entre os parágrafos, demonstrando claramente o seu caminho argumentativo. Para sustentar sua argumentação, traga os conteúdos parafra-seados, já elaborados pela escrita do gênero discursivo/textual Fichamento, inserindo no conteúdo uma ou mais citação direta que seja, preferencialmente, curta para não aparentar que você fez cópias dos conteúdos dos textos-fontes. Isso porque, de acordo com Neri *et al.* (2010, p. 1), “O plágio acadêmico se configura quando um aluno retira, seja de livros ou da Internet, ideias, conceitos ou frases de outro autor (que as formulou e as publicou), sem lhe dar o devido crédito, sem citá-lo como fonte de pesquisa”. Lembre-se de que a citação direta tem a função de dar autenticidade ao conteúdo que você leu, parafra-seou e sistematizou nos seus fichamentos.

As citações diretas podem apresentar, conforme a ABNT-NBR 10520 (2023), duas configurações: a) quando o conteúdo chega até três linhas, sendo que nesse caso, deve-se usar aspas para separar o conteúdo citado do conteúdo parafra-seado; e b) no caso de a citação necessitar ter mais de três linhas, esta deve ser apresentada em bloco, com adentramento de 4 cm, com espaçamento simples e fonte menor (10pt.).

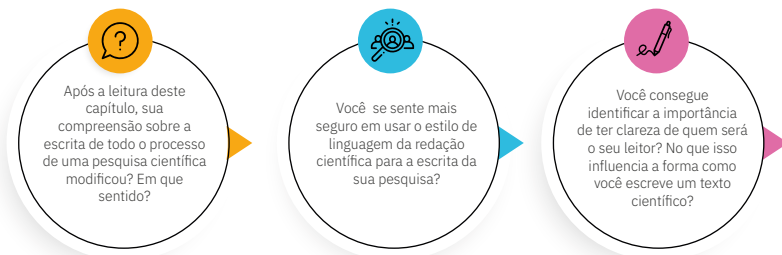
Formas de citação no texto e Referências - NBR 10520 (2023):

- Notas de referência - NBR 10520 (2023)
- Notas de rodapé - NBR 10520 (2023)
- Notas explicativas - NBR 10520 (2023)

- Citações (direta e indireta) - NBR 10520 (2023)
- Supressões, interpolações, comentários, ênfase ou destaques - NBR 10520 (2023)
- Citações de informação verbal - NBR 10520 (2023)
- Citação de trabalho em elaboração - NBR 10520 (2023)
- Citação por tradução - NBR 10520 (2023)

A forma de indicação dos autores dos textos-fonte, ao longo do seu texto, também revela a qualidade na escrita, por isso vá alterando as formas de apresentá-los: dentro da sentença na função de sujeito, na função de adjunto ou fora da sentença, dentro do parênteses. No caso de necessidade, sugerimos uma leitura cuidadosa da ABNT-NBR 10520 (2023). Assim, o uso adequado dos conteúdos dos elementos pré-textuais, textuais, pós-textuais e intertextuais, juntamente aos seus processos argumentativos, aspectos da coesão e coerência, bem como o uso adequado da gramática da língua contribuirão para a qualidade da escrita da sua pesquisa

Ao se compreender o que seja uma atividade social científica, materializada pela escrita do gênero discursivo-textual Trabalho Acadêmico, gostaríamos de que você refletisse sobre as questões que seguem:



CONCLUINDO

Esta parte do Capítulo 4 teve como objetivo retomar o processo de elaboração de uma pesquisa científica e os textos normatizados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) que materializam essas atividades intelectuais e práticas. Em especial, discorreu-se sobre a escrita do gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico. Foram indicados os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais e elementos intratextuais e as respectivas normas. De modo mais amplo, foram apresentados os elementos textuais, demonstrando como as ações mentais superiores acionadas durante uma pesquisa se relacionam entre si, desde o planejamento de um estudo até a socialização dos resultados encontrados.

O PORTFÓLIO COMO FERRAMENTA DE APRENDIZAGEM E REFLEXÃO

OBJETIVOS

Esta parte do capítulo 4 objetiva levar você, professor, a:

- identificar os aspectos relacionados ao uso de portfólios, principalmente em contextos de aprendizagem;
- compreender as definições do termo portfólio, embasamentos teóricos e a função pedagógica desse instrumento;
- desenvolver uma visão global do uso de portfólios na formação de professores e os benefícios que eles podem trazer;
- entender o processo de escolha desse instrumento como trabalho de conclusão de curso.

1.1 INTRODUÇÃO

As últimas décadas têm trazido uma série de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem. Essas mudanças foram desencadeadas pelo entendimento de que o saber não pode mais ser considerado algo estático, ou seja, a proposta atual de educação deve ser dinâmica no sentido de abarcar transformações construtivas para que esses processos de ensino e aprendizagem se desenvolvam.

Com o crescimento de programas de formação de professores de línguas adicionais, uma questão essencial do planejamento curricular é a busca por uma maneira de auxiliar os alunos a se desenvolverem de forma reflexiva como aprendizes durante sua formação e para além de seus estudos acadêmicos formais.

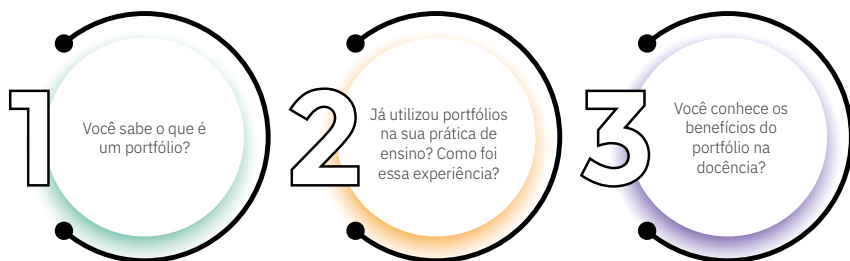
O desenvolvimento reflexivo na formação de professores de línguas pode ser explorado de várias maneiras. Abordagens baseadas em investigação visando ao desenvolvimento profissional têm sido usadas como instrumentos de sucesso para criar oportunidades para que os professores reflitam e orientem sua própria aprendizagem e desenvolvimento pela análise colaborativa de suas experiências em sala de aula.

Além disso, essas abordagens promovem a mediação dialógica entre os professores, veem a participação e o contexto como aspectos essenciais para a aprendizagem e consideram as salas de aula locais importantes para o desenvolvimento profissional (Johnson, 2009). Ademais, narrativas resultantes de diários, autobiografias ou portfólios de ensino são consideradas instrumentos poderosos que podem direcionar os professores para decisões mais reflexivas e informadas em suas práticas.

Assim, nesse contexto de mudanças nas concepções de ensino e aprendizagem em busca de ampliar o desenvolvimento reflexivo, o

uso do portfólio na formação acadêmica e profissional adquiriu um significado muito importante; nos Estados Unidos, por exemplo, ele é considerado, segundo Sá-Chaves (2000), uma das três metodologias mais utilizadas no país, sendo adotado por mais de 1.000 universidades. No Canadá – onde é chamado de dossiê de ensino – tem sido utilizado há mais 20 anos, tornando-se uma ferramenta consolidada no processo de aprendizagem.

Antes de iniciar os estudos deste capítulo, convidamos você a refletir sobre as seguintes questões:



Tendo em vista o amplo impacto do uso dessa ferramenta para a área da educação, especificamente na formação de professores, explicaremos na seção, a seguir, o que é o portfólio e suas principais características.

1.2 O QUE É O PORTFÓLIO?

O portfólio é uma coleção de documentos relacionados à prática do estudante que objetiva mostrar seu desenvolvimento e suas mudanças no decorrer de um determinado período de ensino, constituindo uma ferramenta de (auto)avaliação dinâmica realizada pelo próprio aluno e uma maneira sistemática e organizada de aprendizagem e de reflexão.

Os portfólios podem ser apresentados em versões físicas ou digitais, sendo os *online* os mais populares atualmente, pois facilitam a atualização constante e permitem a adição de conteúdo digital, como gravações de áudio e vídeo, apresentações multimídias, *sites* e fotografias, dentre outros.

No quadro a seguir, podemos observar 3 definições de Portfólio:

Jones e Shelton (2006)	“Portfólios são documentos organizados com propósito específico que representam relações estabelecidas entre ações e crenças, pensamento e ação, e evidência através da qual se possibilita a construção de sentido” ¹ (p. 18-19, tradução nossa)
Evans (1995)	“Uma coleção em construção de pensamentos, objetivos e experiências profissionais cuidadosamente selecionados, tecidos com reflexão e autoavaliação que representa quem você é, o que faz, por que faz, onde esteve, onde está, para onde quer ir e como planeja chegar lá” ² (p. 11, tradução nossa).
Hernández (2000)	“Um continente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais etc) que proporciona evidências do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo” (p.166).

Em uma visão geral, podemos destacar dois tipos de portfólios que podem ser utilizados por professores: um **portfólio profissional**, que funciona como um mostruário do trabalho desenvolvido pelo professor, e um **portfólio de aprendizagem**, que geralmente é utilizado em programas de formação, o qual tem por finalidade promover o pensamento crítico, revelando o processo de aprendizagem do estudante durante a sua formação docente.

1 | “Portfolios are purposeful organized documents which represent connections between actions and beliefs, thinking and doing, and evidence through which the builder (student) constructs meaning” (Jones; Shelton, 2006, p. 18-19).

2 | “An evolving collection of carefully selected or composed professional thoughts, goals and experiences that are threaded with reflection and self-assessment. It represents who you are, what you do, why you do it, where you have been, where you are, where you want to go, and how you plan on getting there” (Evans, 1995, p. 11).

O primeiro tipo de portfólio citado – o portfólio profissional – pode ser descrito como uma coleção de documentos e outros itens que fornecem informações sobre diferentes aspectos do trabalho do professor, servindo, segundo Richards e Farrell (2005), para descrever e registrar o melhor do desempenho do professor, com o intuito de facilitar o desenvolvimento profissional e também fornecer uma base de reflexão e revisão.



Esse tipo de portfólio fornece informações estruturadas que focam principalmente nas experiências exitosas do professor, mostrando trabalhos que refletem um desenvolvimento contínuo que ocorre ao longo de toda a carreira docente.

As evidências das realizações profissionais do professor podem ser constatadas por documentos como, por exemplo, certificados de qualificação, diferentes atividades produzidas durante a prática de ensino, planos de aulas criativos, materiais autênticos desenvolvidos, conhecimentos e habilidades adquiridos por meio de prática em diferentes contextos e reflexões feitas por mentores e pares sobre o desempenho do professor.

O segundo tipo de portfólio – o portfólio de aprendizagem – pode ser encontrado como elemento formativo em muitos programas de educação docente e traz inúmeros propósitos. Segundo Retallick e Groundwater-Smith (1999), nesse tipo de portfólio, os professores podem mostrar suas evidências de aprendizagem, demonstrando o seu progresso e aquisição de conhecimento a partir de suas experiências na sua formação.

O professor pode também documentar o processo de experiência durante a aprendizagem docente ou servir como uma ferramenta de reflexão para auxiliar os estudantes a identificarem os seus pontos fortes e fracos e criarem os seus próprios objetivos no âmbito da sua formação.

Portfólios de aprendizagem normalmente apresentam as realizações dos estudantes por meio de planos de aulas que escreveram ou apresentaram, projetos dos quais fizeram parte, relatos de aulas que observaram ou ministraram, notas de observação, gravação em vídeo das aulas e comentários de seus professores e colegas.

Em acréscimo, Klenowski (2002) afirma que essas ferramentas também compilam documentos sobre as necessidades dos estudantes, suas crenças, sua vontade de inovar, sua filosofia de ensino, autoavaliação e estabelecimento de metas, levando-os a refletir sobre como melhorar seu processo de aprendizagem e conduzi-los ao crescimento pessoal e desenvolvimento profissional.

Considerando as características pedagógicas aqui trazidas, o portfólio se mostra uma ferramenta de alto valor dentro do âmbito da formação docente, com grande potencial de estimular o desenvolvimento profissional e o pensamento reflexivo. Na próxima seção, abordamos os benefícios do portfólio nesse viés educacional.

1.3 OS BENEFÍCIOS DE PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Portfólios, acompanhados de outras ferramentas, como listas de verificação, revistas, conferências, diários e assim por diante, foram recebidos com muito entusiasmo por professores de língua adicional (Brown; Hudson, 1998). A razão para esse interesse se deve à natureza do portfólio: ser capaz de capturar características complexas de práticas profissionais, que pode ser mais difícil por meio de outros instrumentos.

Existem vários benefícios atrelados ao desenvolvimento de portfólios por professores como instrumento de aprendizagem (Darling-Hammond; Snyder, 2000; Zeichner; Wray, 2001). Os portfólios auxiliam os professores a: (i) desenvolverem a reflexão profissional e o pensamento crítico em relação a si mesmo e também à prática pedagógica; (ii) possibilitam a conscientização sobre teorias, oportunizando o aprendizado em níveis mais científicos de pensamento e a compreensão de conceitos complexos; e (iii) estimulam a fazer pesquisas, resolver problemas e elaborar sínteses criativas.



Corroborando com esse propósito, Villas Boas (2012) afirma que o uso de portfólios em cursos de formação de professores contribui para: (i) a constituição e propriedade sobre os saberes da docência; (ii) a correspondência necessária entre teoria e prática; e (iii) o desenvolvimento da autonomia profissional.

Wolf (1991) salienta que “os portfólios fornecem uma conexão com os contextos e histórias pessoais do ensino real e permitem documentar os desdobramentos de ambos, ensino e aprendizagem ao longo do tempo”³ (p. 129, tradução nossa).

Os portfólios também são considerados benéficos como instrumentos utilizados para a avaliação de professores e crescimento profissional (Wolf, 1996; Attinello *et al.*, 2006), bem como para a promoção da prática reflexiva (Klenowski, 2002).

3 | “Portfolios provide a connection to the contexts and personal histories of real teaching and make it possible to document the unfolding of both teaching and learning overtime” (Wolf, 1991, p. 129).

Sobre esse aspecto, Vieira e Sousa (2009) destacam que portfólios permitem identificar aspectos relacionados ao modo como os professores refletem sobre seus objetivos de aprendizagem, analisando o que foi realizado e o que não foi. Winsor (1998) afirma que o processo de escrita em um portfólio pode aprimorar a reflexão dos professores sobre si mesmos e sua prática de forma contínua.

Validando este pensamento, Sá-Chaves (1998), citada por Villas Boas (2012), denota que o uso dos portfólios estimula o pensamento reflexivo, uma vez que promove registro, organização, construção e reflexão constante sobre determinada ação. Ainda, segundo Sá-Chaves (2000), o uso do portfólio permite:

promover o desenvolvimento reflexivo dos participantes; estimular o processo de enriquecimento conceitual; estruturar a organização conceitual ao nível individual; fundamentar os processos de reflexão para a ação; garantir mecanismo de aprofundamento conceitual continuado; estimular a originalidade e criatividade individuais no que se refere aos processos de intervenção educativa; contribuir para a construção personalizada do conhecimento; permitir a regulação em tempo útil de conflitos, garantindo o desenvolvimento progressivo da autonomia e da identidade; facilitar os processos de auto e hetero-avaliação (p. 10).

Há, também, fortes evidências de que os portfólios de aprendizagem podem causar um impacto positivo na prática docente. Wolf (1996) relata que os portfólios dão aos professores a oportunidade de “reter exemplos de bom ensino para que possam examiná-los, falar sobre eles, adaptá-los e adotá-los”⁴ (p. 17, tradução nossa).

Van-Wagen e Hibbard (1998) verificaram que, quando envolvidos na construção de portfólios, os professores se tornam mais habilidosos

4 | “Retain examples of good teaching so they can examine them, talk about them, adapt them, and adopt them” (Wolf, 1996, p. 17).

ao analisar o trabalho dos alunos e mais conscientes do impacto que essas ferramentas exercem na aprendizagem dos estudantes. Em um outro estudo, Zeichner e Wray (2001) mostraram que professores que fizeram uso de um portfólio profissional usam uma gama mais ampla de diferentes meios de avaliação e fazem uso de notas mais detalhadas sobre o desenvolvimento e o progresso da aprendizagem de seus alunos.

Considerando os benefícios do uso de portfólios na formação docente, até aqui mencionados, a próxima seção é dedicada à apresentação do portfólio como uma possibilidade de Trabalho de Conclusão de Cursos (TCC).

1.4 O PORTFÓLIO COMO TCC

O portfólio como possibilidade de TCC surge da necessidade de se utilizar uma ferramenta que registre tanto o desenvolvimento do aluno como o seu entendimento sobre esse desenvolvimento, de uma forma reflexiva e crítica. Para tal, podemos tanto utilizar portfólios já consolidados em outros contextos, adaptá-los ou criar novos modelos. Ao nos basearmos em portfólios já desenvolvidos, de formatos diversos, conseguimos compilar o que acreditamos ser essencial no processo formativo.

Como exemplo, uma das ferramentas que podemos utilizar para nos guiar no processo de construção de um portfólio é o “Portfólio Europeu para Futuros Professores de Idiomas” (*EPOSTL*) (Newby *et al.*, 2007). Embora esse instrumento represente uma tentativa de harmonizar a formação inicial de professores de idiomas no continente europeu, assiste-se atualmente a ampliação do uso desse portfólio, em que se destacam experiências em vários outros países, como no Japão (Jimbo *et al.*, 2012).

O EPOSTL é um portfólio para alunos-professores em formação inicial, tendo objetivos como:

- incentivar a reflexão do professor;
- preparar futuros professores para ensinarem em diferentes contextos;
- promover a discussão entre esses alunos e seus colegas ou professores formadores;
- facilitar a autoavaliação e mapear o progresso do professor.

Estudos corroboram com os benefícios do EPOSTL como uma proposta de portfólio de formação docente (Costa; Dellagnelo, 2022) uma vez que, dentre os seus propósitos, estão:

- encorajar os professores a refletirem sobre o seu conhecimento;
- ajudá-los a se prepararem melhor para sua profissão;
- promover discussão entre os professores;
- seus pares e os professores formadores;
- facilitar o processo de escrita reflexiva.

Apesar de serem frequentemente apresentadas por meio do gênero discursivo/textual Trabalho Acadêmico ou de Artigo Científico, as pesquisas realizadas em cursos de formação podem também ser apresentadas em formato de Portfólio. Nesse texto, além dos tradicionais elementos da pesquisa serem

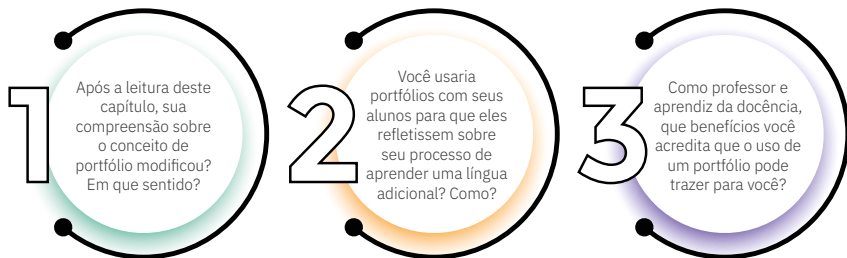


abordados, abre-se espaço para momentos de descrição, interpretação e reflexão sobre a realidade profissional do professor. O portfólio, portanto, também se apresenta como um texto alternativo de TCC, podendo ser mais flexível e mais abrangente, tendo em vista que algumas seções contendo aspectos adicionais podem ser exploradas.

Como exemplo, pode-se adicionar uma seção introdutória, na qual o professor descreve a sua trajetória até tornar-se um docente, trazendo relatos tanto de quando era aluno, como relatos de sua prática docente. Ele pode apresentar uma reflexão teoricamente embasada sobre questões relacionadas à construção da identidade do seu “eu professor” e como essa identidade se reflete na sua prática pedagógica. Pode, também, expor suas expectativas ao iniciar o curso de formação que está fazendo e até mesmo compartilhar suas angústias. Informações como essas podem ajudar os professores formadores a entenderem melhor como a identidade do professor foi construída e como as experiências relatadas podem impactar o seu fazer docente.

Uma outra possibilidade seria adicionar uma seção reflexiva sobre o processo de transformação do docente em docente-pesquisador, levando em consideração a sua identidade, as atividades realizadas, as teorias discutidas e a pesquisa desenvolvida e analisada no seu processo formativo. Além disso, a seção pode retornar às expectativas em relação ao curso de formação, relatando se foram atingidas ou se houve surpresas, indicando como o professor se sentiu impactado pela proposta de formação, considerando os benefícios, limitações e sugestões para melhorar não apenas o seu desenvolvimento como professor-pesquisador, mas também o projeto do curso de formação.

Ao terminar o capítulo sobre o portfólio como ferramenta de reflexão sobre ensino e aprendizagem e como possibilidade de TCC, solicitamos que você reflita sobre as questões que seguem:



CONCLUINDO

Nesta parte do Capítulo 4, apresentamos o gênero discursivo/textual portfólio e tratamos de vários aspectos dessa ferramenta, como as definições do termo portfólio, os embasamentos teóricos e a função pedagógica que esse instrumento de mediação carrega. Além disso, uma visão global do uso de portfólios na formação de professores e os benefícios que eles podem trazer também foram apresentados. Por fim, foram colocadas sugestões para que o Portfólio também possa ser selecionado para sistematização do processo da pesquisa de TCC.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14714**: Informação e documentação: Relatório técnico-científico Apresentação. Rio de Janeiro, 1989.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: Informação e documentação: elaboração: referências. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6028**: Informação e documentação: Resumos. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6022**: Informação e documentação: artigo em publicação periódica científica impressa: apresentação. Rio de Janeiro, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6034**: Informação e documentação: Índice: Apresentação. Rio de Janeiro, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 12225**: Informação e documentação: Lombada: Apresentação. Rio de Janeiro, 2004.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 15287**: Informação e documentação: Projeto de pesquisa: Apresentação. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6024**: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6027**: Informação e documentação: Sumário: Apresentação. Rio de Janeiro, 2012.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14724**: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação. 3. ed. Rio de Janeiro, 2018.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10520**: Informação e documentação: citação em documentos. Rio de Janeiro, 2023.

ATTINELLO, J. R.; LARE, D.; WATERS, F. The value of teacher portfolios for evaluation and professional growth. **NASSP Bulletin**, v.90, n.2, p. 132-152, 20.

BROWN, J. D.; HUDSON, T. The alternatives in language assessment. **TESOL Quarterly**, v.32. n.4, p. 653-675, 1998.

COSTA, M. R.; DELLAGNELO, A. C. K. O uso do EPOSTL como ferramenta de reflexão sobre a aprendizagem e a prática de futuros professores. **Letras Escreve**, v. 12, p. 68-81, 2022. Disponível em: <http://periodicos.unifap.br/index.php/letras/article/view/6372>. Acesso em: 05 maio 2024.

DARLING-HAMMOND, L.; SNYDER, J. Authentic assessment of teaching in context. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.1, p. 107-121, 2000.

EVANS, S. M. **Professional portfolios**: Documenting and presenting performance excellence. Virginia Beach, VA: Teacher's Little Secrets, 1995.

GERHARDT, T.; SILVEIRA, D. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2021.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura Visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.

JONES, M.; SHELTON, M. **Developing Your Portfolio**: Enhancing Your Learning and Showing Your Stuff. New York: Routledge, 2006.

KLENOWSKI, V. **Developing portfolios for learning and assessment**. London: Routledge Falmer, 2002.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011a.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011b.

NERY, G.; BRAGAGLIA, A. P.; CLEMENTE, F. C.; BARBOSA, S. **Nem tudo que parece é**: entenda o que é plágio. Instituto de Artes e Comunicação Social. Universidade Federal Fluminense 2010. Disponível em: <http://www.noticias.uff.br/arquivos/cartilha-sobre-plagio-academico.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2017.

NEWBY, D. *et al.* **European Portfolio for Student Teachers of Languages: A reflection tool for language (EPOSTL)**. European Council on Modern Languages. Graz, Austria: Council of Europe, 2007.

RETAILLICK, J.; GROUNDWATER-SMITH, S. Teachers' workplace learning and the learning portfolio. **Asia-Pacific Journal of Teacher Education**, v.27, n.1, p. 47-59, 1999.

RICHARDS, J. C. ; FARRELL, T. S. C. **Professional development for language teachers: Strategies for Teacher Learning**. New York: Cambridge University Press, 2005.

SÁ-CHAVES, I. **Portfólios Reflexivos**: estratégia de formação e de supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

SANTOS, A. R. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. 7. ed. - Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SILVA, M.; LUCENA, M. I. P. **8º Período**. Estágio Supervisionado III. Florianópolis: DLLE/CCE/UFSC, 2013. 136 p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

VAN-WAGEN, L.; HIBBARD, M. K. Building teacher portfolios. **Educational Leadership**, v.55, p. 26-29, 1998.

VIEIRA, V. M. O.; SOUSA, C. P. Contribuições do Portfólio para a avaliação do aluno universitário. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v.20, n.43, p. 235-255, 2009.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8.ed. Campinas: Papirus, 2012.

WOLF, K. The schoolteacher's portfolio: Issues in design, implementation, and evaluation. **Phi Delta Kappan**, v.73, p. 129-136, 1991.

WOLF, K. Developing an effective teaching portfolio. **Educational leadership**, v.53, n.6, p. 34-37, 1996.

WINSOR, P. J. **A guide to developing professional portfolio in the faculty of education**. Lethbridge, Canada: University of Lethbridge, 1998.

ZEICHNER, K. M.; WRAY, S. The teaching portfolio in US teacher education programs: What we know and what we need to know. **Teaching and Teacher Education**, v.17, n.5, p. 613-621, 2001.

AUTORES DA OBRA



Adriana de Carvalho Kuerten Dellagnelo é Professora Titular na Universidade Federal de Santa Catarina, com atuação nos Cursos de Letras Estrangeiras e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários (PPGI). Seu interesse de pesquisa centra-se na área de formação de professores de línguas, predominantemente de fundamentação sociocultural/histórico-cultural, com foco no desenvolvimento profissional do professor de línguas em contextos pré-serviço e em-serviço.

Email: adrianak@cce.ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2146-1004>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2647149612756918>



Aline Provedel Dib é Professora Titular do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora em Estudos de Linguagem pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem da Universidade Federal Fluminense. Seus interesses de pesquisa incluem: Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada, Sociolinguística Interacional, Estudos Identitários de orientação interacional e Ensino de Línguas para Fins Específicos.

Email: aline.dib@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6209-3666>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3776010400350893>



Fernanda Ramos Machado é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestre em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, e Licenciada em Letras-Inglês pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa incluem: ensino e aprendizagem de língua adicional a partir de uma perspectiva crítica, inglês como língua franca e desenvolvimento de competência intercultural e construção da identidade de professores de inglês como língua adicional.

e-mail: fernanda.machado@ifsc.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7717491978210249>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6764-4754>



Laura Rodrigues Lima é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnólogo no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, Bacharel e Licenciada em Letras Português - Espanhol e Literaturas correspondentes pela Universidade Federal do Rio de Janeiro. Tem experiência na área de Linguística Aplicada com ênfase em ensino/aprendizagem de língua estrangeira, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas de linguagem no espaço da escola pública, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras na Educação de Jovens e Adultos.

Email: laura.lima@ifsc.edu.br

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8805514842651526>



Leonardo da Silva é Professor do Magistério Superior na Universidade Federal de Santa Catarina. É Doutor e Mestre em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, e Licenciado em Letras-Inglês pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa incluem: perspectivas críticas no ensino de línguas adicionais, a abordagem baseada em tarefas, a pedagogia crítica de ensino de línguas e questões de identidade e interseccionalidade no ensino de línguas adicionais.

Email: leonardo.silva.l@ufsc.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7346-5966>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7865306957193962>



Maria Teresa Collares é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. É Doutora e Mestra em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, e Licenciada em Letras-Português e Inglês pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa incluem: cinema, história, identidade, narrativa e formação de formadores.

Email: maria.collares@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6309-7407>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/347374356394404>



Maria Rosa da Silva Costa é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Garopaba. É Doutora em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, Master of Arts in Teaching English to Speakers of Other Languages pela University College Dublin, na Irlanda, e é Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Piauí. Seus interesses de pesquisa incluem: formação de professores (inicial e continuada) e o ensino de inglês para fins específicos.

Email: maria.rosa@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4480-3692>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8517060200757549>



Marimar da Silva é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis-Continente. É Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina, e Licenciada em Letras-Inglês pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa são: formação de professores de línguas adicionais, ensino de línguas adicionais para fins específicos, ensino-aprendizagem de línguas adicionais na educação básica, técnica e tecnológica.

Email: marimar.silva@ifsc.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3132-1355>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8805514842651526>



Salete Valer é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina e Licenciada em Letras Portugêses e Literaturas Vernáculas pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa são: ensino-aprendizagem de língua portuguesa na educação básica, técnica e tecnológica e temas que envolvam a abordagem pedagógica histórico-crítica na EPT.

E-mail: salete.valer@ifsc.edu.br

Orcid - <https://orcid.org/0000-0002-9391-3807>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4817754537520905>



Nayara Nunes Salbego é Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Santa Catarina. É Doutora e Mestre em Inglês pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina; Especialista em Tecnologias da Informação e da Comunicação Aplicadas à Educação e Licenciada em Letras-Inglês pela Universidade Federal de Santa Maria; TESOL Specialist pela Northern Virginia Community College, USA; Specialist in TESOL & Teaching Business English pela St. John College, USA. Seus temas de interesse incluem ensino e aprendizagem de Inglês com recursos digitais, autonomia no ensino e aprendizagem de línguas, intercâmbio virtual para o ensino e aprendizagem de Inglês, educação à distância para o ensino e aprendizagem de línguas, Inglês no ensino médio técnico, Inglês para fins específicos, Inglês na Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), Inglês na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: nayara.salbego@ifsc.edu.br

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7814910444853879>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4379-9302>



Saionara Greggio é Professora da Educação Básica, Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina. É doutora em Língua Inglesa e Linguística e mestra em Língua Inglesa e Literatura pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, especialista em Revisão de Texto pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-Minas), e licenciada em Letras Língua Portuguesa e Literaturas e em Língua Inglesa e Literaturas, pela Universidade Federal de Santa Catarina. Seus interesses de pesquisa incluem: ensino e aprendizagem de língua portuguesa e língua inglesa e formação de professores de línguas.

Email: saionara.greggio@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5574-9594>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5522005516429477>



Telma Pires Pacheco Amorim é Professora da Educação Básica Técnica e Tecnológica no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). É Doutora e Mestre em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina, e Licenciada em Letras Português-Inglês pela mesma instituição. Seus interesses de pesquisa incluem: ensino de línguas para fins específicos, a abordagem baseada em tarefas e análise de necessidades baseada em tarefas.

Email: tamorim@ifsc.edu.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6842-1309>

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0503212810319599>