

O TCC NAS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS

TANIA REGINA DE SOUZA ROMERO (ORG.)

O TCC NAS IDENTIDADES DO PROFESSOR
DE LÍNGUAS ADICIONAIS

Tania Regina de Souza Romero (Org.)

O TCC NAS IDENTIDADES DO PROFESSOR DE LÍNGUAS ADICIONAIS



Lavras, MG

2020

© 2020 by Tania Regina de Souza Romero (Org.)

Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, por qualquer meio ou forma, sem a autorização escrita e prévia dos detentores do copyright.

Direitos de publicação reservados à Editora UFLA.

Impresso no Brasil – ISBN: 978-85-8127-101-9

UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS

Reitor: José Roberto Soares Scolforo

Vice-Reitora: Édila Vilela de Resende Von Pinho



Editora UFLA

Campus Universitário

Caixa Postal 3037 – 37200-000 – Lavras – MG

Tel: (35) 3829-1532 – Fax: (35) 3829-1551

E-mail: editora@editora.ufla.br

Homepage: www.editora.ufla.br

Diretoria Executiva: Marco Aurélio Carbone Carneiro (Diretor) e Nilton Curi (Vice-Diretor)

Conselho Editorial: Marco Aurélio Carbone Carneiro (Presidente), Nilton Curi, Francisval de Melo Carvalho, Alberto Colombo, João Domingos Scalon, Wilson Magela Gonçalves.

Administração: Flávio Monteiro de Oliveira

Secretaria-Geral: Raquel Luciene de Paula Souza

Comercial/Financeiro: Alice de Fátima Vilela, Damiana Joana Geraldo Souza

Livraria UFLA: Vítor Lúcio da Silva Naves, Cláudio Elias Tadeu

Marketing: Rosiane Campos de Oliveira

Revisão de Texto: Tania Regina de Souza Romero

Referências Bibliográficas: Márcio Assis

Editoração Eletrônica: Marco Aurélio Costa Santiago, Patrícia Carvalho de Moraes, Renata de Lima Rezende

Capa: Patrícia Carvalho de Moraes

Ficha Catalográfica Elaborada pela Coordenadoria de Produtos e Serviços da Biblioteca Universitária da UFLA

O TCC nas identidades do professor de línguas adicionais / Tania Regina de Souza Romero (org.). – Lavras : Ed. UFLA , 2020. 203 p. : il.

Bibliografia.
ISBN 978-85-8127-101-9

1. Identidade docente. 2. Metodologia de pesquisa. 3. Iniciação científica. I. Romero, Tania Regina de Souza. II. Universidade Federal de Lavras. III. Título.

CDD – 370.71

SOBRE OS AUTORES

Tania Regina de Souza Romero (Org.) - Professora na graduação e pós-graduação na Universidade Federal de Lavras. Doutora em linguística aplicada pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), pós-doutora em Educação (UNICAMP). Pesquisa na área de formação de professores, identidade do docente de línguas e análise do discurso na perspectiva da linguística sistêmico-funcional. E-mail: taniaromero@del.ufla.br

Fabiola Aparecida Sartin Dutra Parreira Almeida - Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUCSP - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2008). Professora adjunta do Departamento de Letras da UFG - Universidade Federal de Goiás e professora do Programa de Mestrado em Estudos da Linguagem, também da UFG - Regional Catalão. Atua, também, como Consultora da Capes - Avaliação de polos UAB. E coordenadora do GT da ANPOLL – Educadores em Linguística Aplicada. Já atuou como Vice-Coordenadora Programa de Mestrado em Linguística; Diretora de Gestão de Educação a Distância; Coordenadora da UAB/UNEMAT na UNEMAT- Universidade do Estado de Mato Grosso, foi também, Vice-presidente da UNIREDE - Universidades em Rede e por último coordenou o Centro de Línguas da UFG. Seus interesses de pesquisa são: formação de professor, ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, educação a distância, análise do discurso sistêmico-funcional em contextos presenciais e virtuais EAD.

Josilene Carvalho Pereira - Possui graduação em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras - UFLA (2016), desenvolvendo diversas atividades extracurriculares: eventos, representante discente, e bolsista nos programas PIBID-Inglês e PibLic. Pós-graduada em Metodologia de ensino de Língua Portuguesa, Literatura e Língua Inglesa pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (2017). Atualmente é professora designada da Secretaria de Educação de Minas Gerais atuando na E.E. Antônio Novais (Ribeirão Vermelho/MG) e na E.E. João Melo Gomide (Perdões/MG). Tem experiência como professora de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Inglês Instrumental e Filosofia. Atua, como supervisora de Língua Portuguesa, no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID/UFLA).

Júlia Pieri Delatorre - Graduada em Letras – Habilitações em Português e suas Literaturas e Inglês e suas Literaturas pela Universidade Federal de Lavras. Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID - Capes)

na área de Língua Inglesa. Atua como professora numa escola de Inglês voltada exclusivamente para crianças a partir de 2 anos de idade, além de possuir experiência como professora particular de Inglês e Português. Seus interesses de pesquisa voltam-se principalmente para o ensino-aprendizagem de Inglês, bem como a aquisição do Inglês como segunda língua e os tipos de avaliação que beneficiam o aprendizado da Língua Inglesa.

Luana Cristina de Oliveira Santos - Luana Cristina de Oliveira Santos, é graduada em Letras (2012-2016) com dupla habilitação em Português/ Inglês e suas respectivas literaturas, pela Universidade Federal de Lavras (MG). Pelo programa BRACOL, estudou disciplinas de Educação básica com ênfases em humanas e idiomas na Universidad Libre, Bogotá, Colômbia (1º/2015). Atualmente, é aluna de graduação no curso de Letras - Espanhol pela Universidade de Uberaba (MG) e leciona disciplina de Português no Ensino Fundamental II, e disciplina de Inglês no Ensino Fundamental I e Educação Infantil. Possui interesse de pesquisa voltado para questões de identidade, cultura e ensino-aprendizagem de língua adicional.

Marco Antonio Villarta Neder - Professor Adjunto da Universidade Federal de Lavras, em Lavras/MG. Foi Pró-Reitor Adjunto de Graduação/Superintendente de Ensino e Coordenador do Curso de Letras na modalidade a distância na Universidade Federal de Lavras e na modalidade presencial na UFLA e em outras instituições públicas e particulares. Atua no Curso de Letras, na Pós-Graduação Stricto Sensu, no Programa de Pós-Graduação em Administração com a disciplina de Análise do Discurso. Doutor em Letras (Linguística e Língua Portuguesa - Unesp-Araraquara, 2002). Pesquisa na área de Letras, com ênfase em Linguística, atuando principalmente nos seguintes temas: discurso, sentido, silêncio, Círculo de Bakhtin, linguagens não-verbais, linguística, cinema, audiovisual, contextos multissemióticos e multimodais, leitura, produção escrita e formação de professores. Membro dos Grupos de Pesquisa: GEPLÉ (Grupo de Estudos e Pesquisa: Leitura e Escrita em múltiplos contextos - Universidade Federal de Lavras), no interior do qual coordena o GEDISC (Grupo de Estudos Discursivos sobre o Círculo de Bakhtin); GEPPEP (Grupo de Estudos e Pesquisas Produção Escrita e Psicanálise - USP); LEP (Laboratório de Estudos Polifônicos - Universidade Federal de Uberlândia); GAMPLE (Grupo Acadêmico Multidisciplinar: Pesquisa Linguística e ensino - UNESP - São José do Rio Preto); GED - Grupo de Estudos Discursivos - UNESP-Assis. Participação em Projetos de Extensão e de Cooperação Internacional. É avaliador do Inep para os Cursos de Graduação na área de Letras.

Maria Inês Vasconcelos Felice - Possui duas graduações em Letras - Licenciatura em Português/Francês (1986), e Licenciatura em Português/Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (1987); Curso de Especialização em Língua, Literatura e Civilização Francesa na Universidade Federal de Uberlândia. cursou o mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (1998) e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Atualmente é professor Associado 2 da Universidade Federal de Uberlândia. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Línguas Estrangeiras Modernas, atuando principalmente nos seguintes temas: avaliação, leitura, processos seletivos, ensino-aprendizagem de Línguas Estrangeiras e formação de professores. De abril de 2005 a novembro de 2008, foi Coordenadora do Curso de Letras na Universidade Federal de Uberlândia, cargo que lhe deu a oportunidade de elaborar o novo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. De dezembro de 2008 a março de 2017 foi Diretora do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia.

Maria Otilia Guimarães Ninin - Possui mestrado e doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2002 e 2006), tendo concluído o pós-doutoramento em 2013, com subsídio do CNPq, pela PUC-SP, no programa de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, com pesquisa sobre escrita acadêmica, na área da Linguística Sistêmico-Funcional. cursou especialização em Pedagogia pela UMEESP, e é graduada em Matemática, pela UNESP de Rio Claro (1974). Atualmente, é professora da Coordenadoria Geral de Especialização Aperfeiçoamento e Extensão (COGEAE-PUC-SP), professora titular da Universidade Paulista, curso de Letras - campus Alphaville, coordenadora da pós-graduação Lato Sensu Língua Portuguesa e Literatura - Universidade Paulista. Fez pesquisa na Universidade de Bath, UK, orientada pelo professor Harry Deniels. Tem experiência na área de Linguística e Educação, com ênfase em Teorias do Texto, Linguística, Métodos e Técnicas de Ensino, atuando principalmente em relação aos seguintes temas: orientação de trabalhos de conclusão de curso na área de Letras, reflexão crítica, formação de professores, gestão escolar, metodologia do trabalho científico, teoria da atividade. Tem como prioridade em pesquisa atual a discussão sobre o ensino da escrita acadêmica.

Mônica Ferreira Mayrink - Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2007). Pesquisadora e docente nos cursos de Graduação (Letras) e Pós-Graduação (Língua Espanhola e Literaturas Espanhola e Hispano-Americana) do Departamento de Letras Modernas da Universidade de São Paulo. Tem experiência na área de Linguística Aplicada e atua, principalmente, nos seguintes temas: formação reflexiva de professores em/

para contextos presenciais e a distância; uso de tecnologias no ensino de línguas, avaliação e elaboração de material didático impresso e digital. É líder do Grupo de Pesquisa Linguagem, Educação e Virtualidade (LEV) e vice-líder do Grupo Recursos didáticos para a aula de Espanhol como Língua Estrangeira (E/LE). Email:momayrink@usp.br

Saulo Augusto Andrade Biavati - Graduado em Letras Português/Inglês pela Universidade Federal de Lavras em 2016, atualmente trabalha lecionando Língua Portuguesa, Inglesa e Literaturas na Escola Estadual “Professor Fábregas”, na cidade de Luminárias - MG. Coordena a partir de 2017 o projeto “Sing&Learn” – alvo de sua pesquisa – e outros projetos que envolvem ensino de Inglês como L2 e Línguas e Culturas na mesma instituição. Também pesquisa e trabalha com projetos didáticos de ensino de Língua Portuguesa e Gramática no Ensino Fundamental. Entusiasmado pela integração das áreas de Artes, Cultura e Línguas, intitula-se o profissional que “ama cada dia mais aquilo que faz”.

Solange Maria Sanche Gervai - Mestre e Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da Universidade Paulista (UNIP). É coordenadora do curso de Letras/Unip, campus de Alphaville, São Paulo. É líder do grupo de pesquisa Multiletramentos na Formação Contínua de Educadores, com a pesquisa “Os multiletramentos e a aprendizagem de língua estrangeira na escola: uma perspectiva crítico-colaborativa”. Atua como professora e designer de cursos a distância ofertados pela COGEAE/PUCSP e pela Universidade Paulista.

Sueli Salles Fidalgo - Professora Adjunta da Unifesp, atua na licenciatura em Letras-Inglês, curso que atualmente coordena, e na Pós-Graduação em Educação e Saúde, orientando trabalhos com foco na formação docente, que analisem a linguagem utilizada na escola; utilizem a pesquisa colaborativa e se pautem pela teoria sociohistórico-cultural. Possui Licenciatura em Letras - Português/Inglês (UFF), Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (PUC-SP), tendo estudado a avaliação de ensino-aprendizagem e a dicotomia ex-/inclusão. Em seus períodos de pós-doutorado (PUC-SP e Unicamp), trabalhou com professores para a elaboração de material didático para alunos com NEE – o que segue fazendo na Unifesp.

Tânia Mayra Lopes de Melo - Tânia Mayra Lopes de Melo é graduada em Letras pela UFLA e, durante a graduação foi bolsista do PIBID-CAPES, projeto de iniciação à docência na modalidade de Língua Inglesa, participando também de um

outro projeto relacionado ao estudo de Línguas adicionais pelo CNPq. Estudou Técnicas de Tradução na PUC-SP, atualmente trabalha como instrutora de Inglês na Ápice Treinamentos e cursa uma pós graduação em Produção de Livros didáticos. Sempre foi apaixonada pelo PLA, estudou a área para produzir um TCC em sua graduação e atualmente continua procurando novos conhecimentos e inserção no ramo do ensino de PLA.

APRESENTAÇÃO	13
1 A EXPERIÊNCIA NO PIBID INGLÊS EM DIÁRIOS	16
1.1 A escrita do diário no processo de formação inicial de uma professora de Língua Inglesa na Educação Básica: retrato do percurso	17
1.1.1 Fundamentação teórica	19
1.1.2 Metodologia	24
1.1.3 Análise dos dados	25
1.1.4 Considerações finais	31
1.1.5 Anexo	33
1.1.6 Referências bibliográficas	34
1.2 TCC de Josi	36
1.2.1 Referências bibliográficas	43
2 INGLÊS COM MÚSICA	44
2.1 English Music Festival: Desenvolvimentos de linguagem e de cidadania	45
2.1.1 Introdução	45
2.1.2 Fundamentação teórica	46
2.1.3 Metodologia	52
2.1.3.1 Descrição do contexto de pesquisa	52
2.1.4 Descrição das práticas do projeto	53
2.1.4.1 1ª fase – <i>Sing and Learn</i>	55
2.1.4.2 2ª fase – <i>English Music Festival</i>	57
2.1.4.3 Composição do corpo de jurados	61
2.1.4.4 Premiação das turmas	61

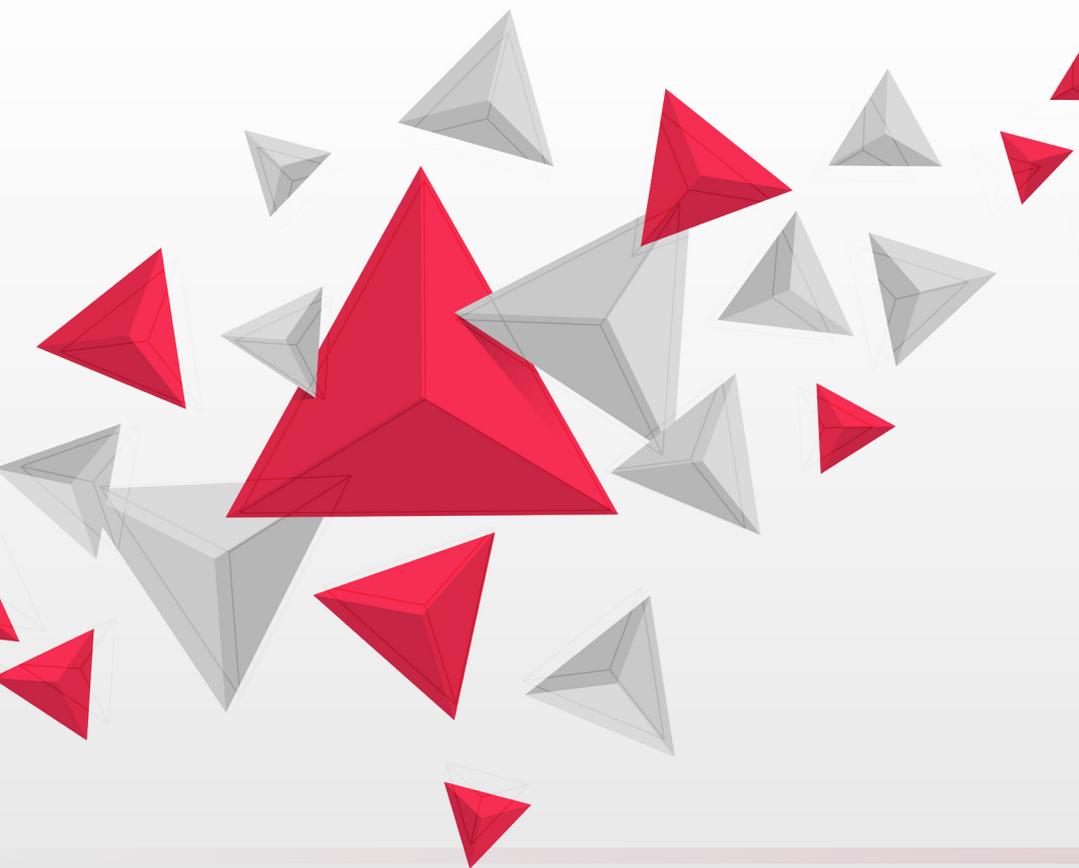
2.1.4.5 Premiações do projeto e outras divulgações	62
2.1.5 Análise dos dados	63
2.1.6 Considerações finais	67
2.1.7 Referências bibliográficas	68
2.2 Projeto English Music Festival: análise dos elementos avaliativos sob a perspectiva da gramática sistêmico-funcional	70
2.2.1 Introdução	70
2.2.1.1 English Music Festival: apresentação e descrição	71
2.2.1.2 O sistema de avaliatividade e o projeto English Music Festival	72
2.2.1.2.1 Avaliações do projeto	72
2.2.1.2.2 Avaliações sobre os alunos participantes	73
2.2.1.2.3 Autoavaliações do autor	74
2.2.2 Considerações finais	75
2.2.3 Referências bibliográficas	76
3 APRENDIZAGEM DE ESPANHOL <i>IN LOCO</i>	77
3.1 Identidade, cultura e língua adicional: aprendizagem de intercâmbio	78
3.1.1 Introdução	78
3.1.2 Fundamentação teórica	80
3.1.2.1 Aprendizagem de língua adicional	84
3.1.2.2 Relevância da Língua Espanhola no Brasil	90
3.1.3 Metodologia	92
3.1.4 Análise de dados	93
3.1.4.1 Quais as principais alterações na identidade percebidas pela intercambista-pesquisadora?	93
3.1.4.2 Quais fatores auxiliaram a aprendizagem de Língua Espanhola?	95
3.1.4.3 Quais as principais dificuldades para aprender a Língua Espanhola e o que a pesquisadora fez para superá-las?	98
3.1.5 Considerações finais	101

3.1.6 Referências bibliográficas	SUMÁRIO	102
3.2 Aprender língua estrangeira, aprender sobre si mesmo: duas faces de uma mesma moeda		105
3.2.1 A experiência de aprender		106
3.2.2 Aprender língua apreendendo o mundo		107
3.2.3 Um olhar para a experiência de Luana		108
3.2.4 De olho no futuro... ..		111
3.2.5 Referências bibliográficas		112
4 AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA		113
4.1 Reflexões sobre avaliação no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas		114
4.1.1 Introdução		114
4.1.2 Contextualizando a avaliação da aprendizagem em Língua Inglesa		115
4.1.3 O papel das crenças na avaliação da aprendizagem em Língua Inglesa		120
4.1.4 A avaliação da aprendizagem em Língua Inglesa na ótica dos documentos oficiais		121
4.1.5 Exemplos de abordagens avaliativas em Língua Inglesa como língua adicional		124
4.1.6 Considerações finais		129
4.1.7 Referências bibliográficas		131
4.1.8 ANEXO A		134
4.1.9 ANEXO B		135
4.2 Avaliação de aprendizagem de línguas: resenha sobre um trabalho acadêmico		136
4.2.1 Referências bibliográficas		140
5 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL		142
5.1 Português como língua adicional: entendendo a profissão pelas vozes dos profissionais		143
5.1.1 Introdução		143
5.1.2 Referencial teórico		145
5.1.2.1 Ensino e aprendizagem de Língua Adicional		145
5.1.2.2 Percorso histórico do Português como Língua Adicional		147

5.1.2.3 Materiais didáticos disponíveis	149
5.1.3 Metodologia	153
5.1.4 Análise	154
5.1.5 Considerações finais	159
5.1.6 Referências bibliográficas	160
5.2 Uma voz sobre as vozes de professores de português como língua adicional	162
5.2.1 Radiografia de um trabalho	162
5.2.2 Análise de uma análise	164
5.2.3 Para não dizer que não falei...	166
5.2.4 Considerações finais	167
5.2.5 Referências bibliográficas	168
6 INGLÊS COM GAMES	170
6.1 Don't Starve Together na aprendizagem de inglês: mediação do professor, desenvolvimento do estudante	171
6.1.1 Introdução	171
6.1.2 Metodologia	172
6.1.3 Fundamentação teórica	173
6.1.3.1 Don't Starve Together, descrição do jogo	177
6.1.4 Análise do jogo	178
6.1.5 Considerações finais	185
6.1.6 Referências bibliográficas	186
6.2 Identidades do futuro professor de línguas em seu trabalho de conclusão de curso	188
6.2.1 Referências bibliográficas	192
7 E AGORA JOSÉ?	193
7.1 E agora José?... Da transição graduando – pesquisador	194
7.1.1 Iniciando a conversa...	195
7.1.2 Referências bibliográficas	201

Para os Colegas, Professores de Línguas, que estão iniciando
seu percurso profissional, com carinho!

APRESENTAÇÃO



To know who I am is a species of knowing where I stand. My identity is defined by the commitments and identifications which provide the frame or horizon within which I can try to determine from case to case what is good, or valuable, or what ought to be done, or what I endorse or oppose. In other words, it is the horizon within which I am capable of taking a stand.

- Charles Taylor, *Sources of the Self: The Making of the Modern Identity*

A citação de Taylor nos parece adequada para começar a indicar o propósito desta Coletânea que reúne Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de licenciandos de Letras e é comentada na sequência por colegas educadores de Instituições nacionais diversas, cada um com comprovada competência na respectiva área.

A ideia teve início no ano de 2016, quando alguns trabalhos desenvolvidos por orientandos meus no curso de Letras Português-Inglês e suas Literaturas, da Universidade Federal de Lavras (UFLA), não somente foram altamente avaliados nas bancas a que se submeteram, como também evidenciaram grande envolvimento e entusiasmo por parte de seus autores. Esses trabalhos precisariam ser divulgados: para licenciandos de Letras locais e externos que estivessem em ponto similar no fechamento do ensino superior, para educadores e professores de línguas.

Potencialmente, os TCC que compõem esta obra podem levar a reflexões sobre os conteúdos tematizados e sobre a elaboração de um trabalho acadêmico que hoje se exige para o término da graduação. Mas entendo que seu valor maior está na possibilidade de se ouvir a voz interessada, atravessada por outras academicamente mais experimentadas, como dita a tradição, que vai se impondo para constituir o Professor de Línguas.

Sabe-se que, para concluir a maioria dos cursos de Licenciatura em nosso país, os estudantes devem escolher um tema de interesse da área para discussão à luz de teóricos pertinentes, seguindo as características do gênero acadêmico científico. Originando-se em uma escolha pessoal, portanto, temos, em cada Trabalho, a expressão identitária do (futuro) professor, pois que ali se evidencia o que ele considera de maior relevância do imenso rol de questões de sua formação pré-serviço e que, ao mesmo tempo, lhe será de especial marco para o exercício profissional e/ou investigativo que deverá seguir.

Oferece-se aqui, assim, essas valiosas Vozes de Professores de Línguas Adicionais (especificamente Inglês, Espanhol e Português como Língua Adicional) recentemente formados, potencializadas por Educadores conceituados de diferentes Universidades brasileiras, para que possamos todos continuar aprendendo sobre e com o processo de construção do docente de línguas.

No primeiro capítulo, Pereira nos leva a percorrer suas vivências e aprendizagens como participante do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no sub-projeto de Inglês. Felice, da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), ressalta a reflexão crítica, autonomia e profissionalização oportunizados pelo PIBID, além do uso do diário como instrumento de excelência para conscientização do processo formativo.

Com o segundo capítulo, passamos a compreender o projeto English Music Festival, ganhador de premiações no Estado de Minas Gerais e realizado em uma escola estadual na cidade de Luminárias. O relato é feito por Biavati, participante do Projeto como estudante do Ensino Médio e, posteriormente, como professor. Os significados afetivos

no discurso do autor são trazidos à tona pela criteriosa análise linguística de Sartin, educadora da Universidade Federal de Goiás, campus Catalão.

A experiência de intercâmbio e o árduo processo de aprendizagem de língua espanhola in loco é trazida por Santos, ex-bolsista do Programa de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL). Mayrink, da cadeira de Língua Espanhola da Universidade de São Paulo (USP), discute como a aprendizagem de línguas está diretamente associada à aprendizagem sobre si mesmo, como envolve e impacta todo o ser, transformando profundamente a identidade do aprendente.

Delatorre resenha publicações teóricas e investiga alguns instrumentos utilizados na avaliação em língua inglesa, fonte de difíceis embates, quando se considera a prática que se vê nas escolas em geral. Fidalgo, conhecida pesquisadora no campo e docente da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), expande a contribuição, indicando tendências e aclarando conceituações.

Corajosamente criticando uma lacuna em sua própria formação pré-serviço, Melo aponta a falta de inclusão de estudos sobre Português como Língua Adicional (PLA) e compartilha o resultado de entrevistas com alguns professores atuantes no ramo. Villarta-Neder, que também vem pesquisando sobre ensino de PLA na Universidade Federal de Lavras (UFLA), considera o processo de constituição identitária que emerge da produção, valendo-se da perspectiva teórico-epistemológico da análise empreendida pelo Círculo de Bakhtin.

O último TCC, elaborado por Souza, volta-se para o potencial de um jogo eletrônico comercial para o ensino-aprendizagem de língua inglesa, enfatizando a mediação pedagógica do professor. Gervai, da Universidade Paulista (UNIP), especialista no campo escolhido por ser ela mesma designer de cursos à distância, nos leva a perceber os pontos relevantes do trabalho da recém-formada, especialmente conduzindo a reflexão para o papel do TCC na identidade acadêmica-profissional.

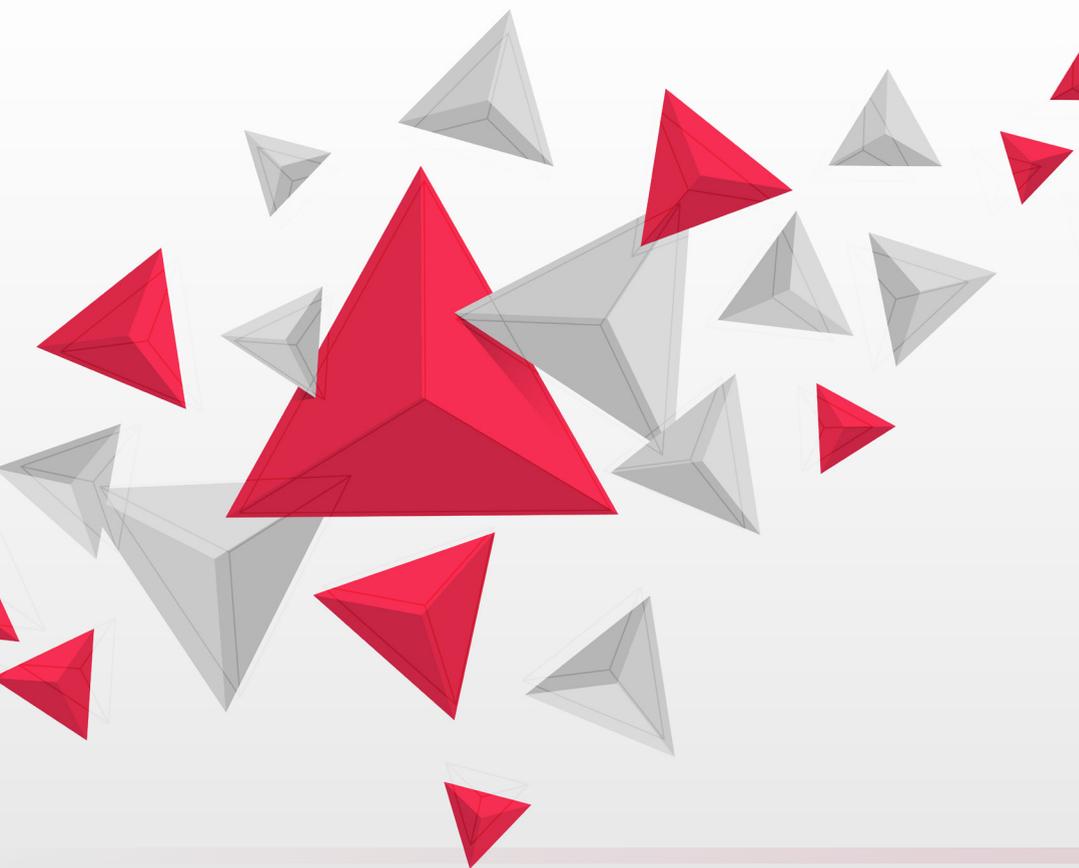
O sétimo capítulo, é tão poderoso e mágico quanto o referente número cabalístico. Tem-se aqui o lúcido encerramento desta obra colaborativa com as pontuações de Ninin, da Universidade Paulista (UNIP), que claramente exprime e fundamenta nosso intento de mostrar o marco que o TCC representa na formação e na complexa construção da identidade do docente de línguas.

Por fim, agradeço profundamente aos autores Colegas pela inestimável generosidade para nosso crescimento pessoal e acadêmico, pela confiança em compartilharem suas ricas vozes, que espero também iluminem a construção de várias identidades de outros professores (de línguas).

Tania Regina de Souza Romero

CAPÍTULO 1

A EXPERIÊNCIA NO PIBID INGLÊS EM DIÁRIOS



1.1 A ESCRITA DO DIÁRIO NO PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL DE UMA PROFESSORA DE LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: RETRATO DO PERCURSO

Josilene Carvalho Pereira

“*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

Paulo Freire

O ponto de partida para se pensar nesta pesquisa foram as atividades desenvolvidas, ao longo do primeiro ano, como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (doravante PIBID) Língua Inglesa¹.

O PIBID foi criado em 2007 pelo MEC e previa o início das atividades e pagamentos de bolsas a 20 mil graduandos em todo o Brasil já no ano de 2008. Assim, em 2008, a Universidade Federal de Lavras (UFLA) foi contemplada com o Programa, que no início beneficiava apenas um curso (Licenciatura em Química).

O Programa PIBID visa a aperfeiçoar a formação dos licenciandos como futuros profissionais da educação, bem como contribuir com o processo de formação continuada, fazendo a conexão entre teoria e prática, de forma equilibrada, ética, competente e integrada. Do Programa participam orientadores, que são os educadores de Instituições de Ensino Superior, supervisores de área, que são os professores de escolas públicas e licenciandos em formação inicial. Todos são bolsistas da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e têm como principal foco a melhoria de ensino-aprendizagem nas escolas públicas.

¹ Agradeço a todos os colegas, supervisores e orientadores que fizeram parte do PIBID Língua inglesa no período de 2014-2016, sob a orientação da profa Tania Regina de S. Romero.

Em 2014, o Programa se estendeu para os licenciandos do curso de Letras/Português Língua inglesa e suas Literaturas, da UFLA, interessados em atuar na área de Língua Inglesa. O subprojeto Letras-Língua Inglesa da UFLA tem como proposta o oferecimento de 20 bolsas sob a coordenação de um professor educador e a atuação em quatro escolas, onde o professor da disciplinada disciplina Língua Inglesa é o supervisor.

Este subprojeto envolve, dentre outras, as seguintes ações específicas: (a) Contatos iniciais com o espaço escolar, com o objetivo de conhecer o ambiente em que as atividades serão desenvolvidas, servindo de ponto de partida para o Projeto; (b) Este procedimento definirá o foco de atuação, bem como os recursos necessários a serem empregados; (c) Reuniões de trabalho, com todos os envolvidos no Projeto, para a definição da forma de trabalho a ser desenvolvida, baseada nas informações coletadas sobre o espaço escolar e as práticas escolares. Observação do que é praticado em sala de aula e verificação das necessidades e desejos dos agentes inseridos no contexto. Este procedimento definirá o foco de atuação, bem como os recursos necessários a serem empregados; (c) Reuniões de trabalho, com todos os envolvidos no Projeto, para a definição da forma de trabalho a ser desenvolvida, baseada nas informações coletadas sobre o espaço escolar e as práticas escolares.

Seguindo os objetivos do Projeto de língua inglesa, iniciei as atividades na Escola observando as aulas e relatando minhas impressões, dúvidas e sugestões em um Diário de Bordo, seguindo orientação da coordenadora.

O diário de bordo é uma proposta significativa para discutir as relações em sala de aula e planejar futuras ações, uma vez que através dos registros narrativos têm-se a oportunidade de refletir sobre a identidade profissional. Assim, “os Diários de aprendizagem, geralmente usados na formação inicial, objetivariam uma reflexão aprendiz-professor”, tendo como objetivo “o entrelaçar, o fazer, o refletir e o dizer da profissão docente” (CHIULLI, 2014, p. 77).

A intenção, aqui, não é esgotar as experiências vivenciadas durante o período de tempo de coleta de dados, mas destacar alguns pontos cruciais das experiências vivenciadas, tais como a postura dos alunos e do professor em sala de aula, o conteúdo lecionado, as abordagens usadas e o interesse dos alunos pela Língua Estrangeira Moderna - Língua Inglesa, para que seja o ponto de partida para reflexões formativas.

O objetivo primordial da pesquisa foi refletir sobre o processo inicial de formação, no bojo do PIBID, por meio de registros em Diário e Relato sobre o Projeto “Africanidades”, que é um Projeto com foco no ensino de Língua Inglesa que estava sendo realizado na Escola em que atuei. Para tanto, orientam-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. O que significa o Projeto “Africanidades” em relação aos propósitos de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa na escola pública de educação básica?
2. Como e o que aprendi por meio de registro em Diários?
3. Qual impacto o PIBID teve na minha formação?

A primeira pergunta será respondida com o relato do projeto “Africanidades” e sua interpretação segundo os conceitos de ensino-aprendizagem de língua inglesa, discutidos a seguir, na Fundamentação Teórica. A segunda pergunta será embasada em excertos dos meus Diários, sobre os quais reflito. A terceira traz uma reflexão sobre todo o processo.

Esta foi uma pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009) por ser considerada a mais apropriada para alcançar os objetivos desse trabalho, já que são analisados dados provenientes de experiências individuais vivenciadas em sala de aula da escola pública alvo e durante o envolvimento com o Programa. Sendo assim, pauto-me igualmente em uma pesquisa narrativa (análise dos excertos do Diário de Bordo), o que detalharei mais adiante.

Este trabalho será constituído da seguinte maneira: no item 1 caracterizaro a fundamentação teórica a partir de elaborações de Rajagopalan (2005), sobre os propósitos de aprender Língua inglesa em nosso contexto, bem como os propósitos do ensino-aprendizagem de Língua Inglesa, segundo o Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira Moderna (CBC – LE), documento orientador no Estado de Minas Gerais. Trago, ainda, considerações sobre a reflexão e a prática de ensino por meio de Diários, segundo (LIBERALI, 2008), Zabalza (2004) e Chiulli (2014). No segundo item explicito a linha teórica da pesquisa qualitativa (MINAYO, 2009), descrevo o contexto e adianto como foi realizada a análise dos dados. No terceiro item faço as reflexões geradas a partir dos dados (Relato e excertos do Diário de Bordo), à luz da teoria que me sustenta, respondendo as perguntas de pesquisa. Fecho o trabalho com as considerações finais sobre o significado desta pesquisa e possíveis encaminhamentos.

1.1.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Para sermos professores de Língua Inglesa na escola da rede regular é crucial entendermos porque se estuda essa língua, considerando-se nosso contexto econômico, social e histórico. Início, portanto, por uma retomada histórica, calcando-me em elaborações de Rajagopalan.

Após a segunda Guerra Mundial, com a globalização, a língua inglesa difundiu-se pelo mundo, passando assim a ser necessária nas relações de comércio entre muitos países. “Há setores na sociedade em que o recurso da Língua inglesa se tornou uma necessidade, ou seja, quem se recusa a adquirir um conhecimento mínimo da Língua inglesa corre o risco de perder o bonde da história”. (RAJAGOPALAN, 2005, p.149).

Dessa forma, a língua inglesa está presente no nosso dia a dia em propagandas, em desenhos animados, em novelas, em rótulos de produtos, em jogos eletrônicos, em linguagem de redes sociais, em nomes de ruas etc. Por isso, é importante compreender e tratar a língua inglesa como sendo um fenômeno mundial, social, cultural, histórico, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso.

Além de poder “perder o bonde”, Rajagopalan, em uma entrevista dada no ano de 2011 (SILVA; SANTOS E JUSTINA, 2011), nos fala que o ensino de língua é tarefa séria, por isso, como mediadores do ensino-aprendizagem, devemos estabelecer prioridades e pensar no por que nossos alunos devem ter acesso às línguas:

Então, a gente tem que perguntar para que a sociedade brasileira precisa que seus cidadãos tenham acesso às línguas? Isso é uma questão de geopolítica. Se o Brasil precisa de línguas, então a gente tem que pensar nesta questão. Uma vez estabelecida a prioridade, a gente tem que perguntar: qual a maneira melhor, quais os métodos a serem usados?”(SILVA; SANTOS; JUSTINA, 2011, p.1)

Nesse sentido, a importância e os benefícios da capacidade de comunicação em diferentes línguas estrangeiras são inestimáveis no mundo globalizado do século XXI, e são expressos em documentos oficiais, como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de Língua Estrangeira:

A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de apreendê-lo. Esses mesmos fatores de natureza sociopolítica devem orientar o trabalho do professor. Não se pode ignorar o papel relativo que línguas estrangeiras diferentes têm em momentos políticos diversos da história da humanidade (o latim na Época do Império Romano) e de países específicos (o espanhol atualmente no Brasil). (BRASIL, 1998, p.50).

Pelo viés da legalidade, aprender uma língua estrangeira juntamente com a língua materna é direito de todo cidadão, a partir da quinta série (sexto ano²), conforme expresso no Art. 26, inciso VI, parágrafo 5º da Lei de Diretrizes e Bases (2005):

§ 5º Na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição. (BRASIL, 2005, p.16).

Os documentos legais citados acima abarcam que tendo em vista a importância, a necessidade e a legalidade de aprendizagem, foi preciso que certos direcionamentos gerais fossem estabelecidos, os quais têm por objetivo conseguir um alto padrão de desempenho na rede pública dos ensinos fundamental e médio das escolas públicas da Secretaria do Estado de Minas Gerais. Assim, foi desenvolvido, distribuído para os professores e disponibilizado online, o Conteúdo Básico Comum³ (CBC) de Língua Estrangeira Moderna.

O objetivo é estabelecer os conhecimentos, as habilidades e as competências a serem adquiridas na educação básica; tornar a rede estadual de ensino de Minas Gerais um sistema que atenda as necessidades atuais e ter alto desempenho em exames nacionais. Deve-se destacar que o documento não é uma lei, mas uma orientação para que haja uma comunicação metodológica entre todos os professores da rede pública para que todos falem “a mesma língua”, reduzindo as diferenças existentes entre várias regiões do Estado, preparando melhor os alunos para os processos seletivos do Ensino Superior, para a Avaliação da Educação Básica (PROEB), para o Programa de Avaliação da Aprendizagem Escolar (PAAE) e para o estabelecimento de um plano de metas de cada escola.

O intento do CBC é, ainda, tratar da importância da conscientização do professor, mostrando as razões para se ensinar a Língua Estrangeira Moderna, diretrizes gerais, critérios para a seleção de conteúdos, sugestões de tecnologias disponíveis e orientações pedagógicas. Nele é destacado que, ao construir significados, o aluno faz uso de três tipos de conhecimentos: de mundo, textual e léxico-sistêmico. Do conhecimento de mundo, fazem parte os conhecimentos gerais e aqueles que o aluno adquiriu ao longo de sua vida. Esse é um conhecimento individual, fruto de vivências, por isso cada pessoa pode ter o seu, mas pode ser semelhante, dependendo do meio que se vive, da rotina, da cultura etc.

² Segundo tabela instituída pelo Ministério da Educação no Programa Ampliação do Ensino Fundamental para Nove Anos.

³ Documento similar ao BNCC - Base Nacional Comum Curricular (em fase de implantação no Brasil).

O conhecimento textual é o conhecimento sobre os vários domínios discursivos existentes; sobre os diferentes gêneros textuais que ocorrem nas práticas sociais do dia-a-dia; está relacionado aos diversos tipos de textos que compõem a vida social. E é também o conhecimento sobre as várias articulações textuais (causa-efeito, contraste-comparação, problema-solução etc.) que podem ser utilizadas para compor as sequências linguísticas existentes (a narrativa, a descritiva e a argumentativa, por exemplo), tanto na língua materna quanto na língua estrangeira.

Nessa perspectiva, o conhecimento textual sofre influência do conhecimento de mundo, pois está armazenado nas estruturas cognitivas da memória de longo prazo. Os recursos não verbais ou não-linguísticos compõem a superfície textual, tendo grande utilidade na compreensão do gênero textual. Por exemplo, um aluno que conhece o gênero carta, mas que não tem total domínio sobre a língua estrangeira, ao ver uma carta em língua estrangeira saberá identificar detalhes comuns, como a data em que ela foi escrita, o remetente e o destinatário.

Dessa forma, os aspectos não verbais devem ser explorados pelos professores de modo a estimular os alunos à compreensão e produção de textos em língua estrangeira. Por fim, o conhecimento léxico-sistêmico, que foca no vocabulário e na gramática de forma contextualizada, seguindo os objetivos: enriquecimento das práticas sociais das habilidades comunicativas de leitura, escrita, interpretação e pronúncia.

No CBC recomenda-se que os critérios para a seleção de conteúdos devem ser centrados nas quatro habilidades comunicativas, incluindo as reflexões e sistematizações relativas ao conhecimento sistêmico nos vários níveis e devem ser focados nos cinco temas de conteúdos, a saber: compreensão escrita, produção escrita, compreensão oral, produção oral e conhecimento léxico-sistêmico.

Parafraseando Liberali (2008), antes de sugerir e implantar possíveis mudanças, é necessário conhecer o contexto de atuação, seus participantes, sua história, seus valores. Por isso, nossa primeira atividade foi “explorar o terreno”, quando tivemos a oportunidade de conhecer o contexto socioeconômico e cultural em que a escola está inserida por meio de levantamento de dados da comunidade, observação e entrevista com a supervisora da Escola e professores.

No que tange à exploração do terreno, havia em andamento na Escola um Projeto intitulado “Africanidades”, o qual incorporava o tema transversal Pluralidade Cultural⁴ às aulas de Língua inglesa. Os temas transversais são definidos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais:

⁴ Pluralidade Cultural conforme tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (BRASIL, 1997, p.45).

Foram feitos, então, Diários de Observação (inicialmente gerais e depois focados no Projeto Africanidades). Conceitualmente, usarei o termo diário conforme conceituado por (ZABALZA, 2004, p.13): “documentos em que professores e professoras anotam suas impressões sobre o que vai acontecendo em suas aulas”, pois este é um instrumento de formação altamente relevante, uma vez que “Escrever sobre o que estamos fazendo como profissional (em aula ou em outros contextos) é um procedimento excelente para nos conscientizarmos de nossos padrões de trabalho” (ZABALZA, 2004, p.10).

Ainda segundo o autor, os Diários devem ser produzidos em contextos flexíveis e propensos à mudança, para que sua proposta tenha êxito reflexivo. Em um contexto mecânico, a produção de Diários não daria certo, mas no contexto escolar essa prática obtém êxito devido, por exemplo, aos imprevistos a que o professor está sujeito. Isto é, o professor elabora a aula, mas durante o desenvolvimento da aula acontece algo externo que está além do planejado. Nessa hora o profissional se vê diante de uma situação mais real e desafiadora, ou seja, ele se vê diante da oportunidade de explicitar seus dilemas formativos.

Pensando na perspectiva da formação, essa ação é relevante logo inicialmente, antes que qualquer atividade seja pensada e implantada, uma vez que, segundo o educador espanhol, contribui para o crescimento profissional. Durante a investigação, tem-se a oportunidade de refletir acerca da importância de conhecer a comunidade escolar para entender as necessidades dos alunos para planejarmos atividades condizentes e interessantes para o contexto em que eles estão inseridos.

Para Liberali (1999), instrumentos como o Diário possibilitam a reflexão crítica das atuações dos educadores. Ressalte-se que por meio da reflexão crítica podemos compreender tanto o discurso na sala como o discurso sobre a sala de aula, ou seja, a linguagem materializa o processo reflexivo juntamente com a prática pedagógica.

De acordo com Liberali, Magalhães e Romero:

O conceito de reflexão crítica envolve os participantes em um discurso que se organiza de forma argumentativa, orientado para questionar, com base em aspectos sociais, políticos e

culturais as ações e as razões que as embasam. Esses questionamentos buscam a orientação das ações e suas razões para a construção de uma perspectiva de ação cidadã. (LIBERALI; MAGALHÃES; ROMERO, 2003, p. 134)

Assim, considero as ações vivenciadas no Programa, relatadas por meio de narrativas, uma ação para que eu possa refletir sobre meu processo de formação e ressignificar essas ações por meio de bases teóricas, de questionamentos pautados em valores culturais e visando a construção de indivíduos cidadãos, a partir de conceitos discutidos até aqui.

1.1.2 METODOLOGIA

Essa é uma pesquisa qualitativa que enfoca as experiências durante o PIBID, conforme um Relato e registros em diário. Segundo (Minayo, 2009, p. 21). “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado”.

O referencial teórico e metodológico embasa-se no conhecimento do contexto histórico e cultural a partir de uma pesquisa colaborativa por entender que o compartilhamento das observações diárias do cotidiano escolar anotadas no diário de bordo proporciona a auto avaliação e o desenvolvimento do professor em formação. Para a concretização da pesquisa, utilizei como procedimentos a leitura exaustiva dos Diários e sessões reflexivas de como os dados coletados se articulam entre a teoria e prática no decorrer do Projeto.

Quando chegamos à Escola, havia um Projeto intitulado “Africanidades”, com desenvolvimento de 2014 a 2016, o qual foi planejado a partir da necessidade de atender às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Além disso, e não menos importante, visa atender aos PCN de Língua Estrangeira (Brasil, 1998) que sugere o trabalho com a pluralidade cultural brasileira, levando em consideração a não exclusão de etnias e tendo como ênfase a comunidade global.

Assim, unindo cultura africana e a Língua inglesa, surgiu o Projeto, tendo como principal objetivo explorar a diversidade de países Africanos que têm a língua inglesa como segunda língua ou língua oficial. Para isso, foi desenvolvida pelo professor, uma “caixa mágica” ou “Magic Box”, contendo as informações necessárias para o desenvolvimento do Projeto. Nela foram incluídos textos informativos em Língua inglesa, letras de músicas, vídeos e notícias sobre a cultura africana. A caixa utilizada era de tamanho e profundidade médios; de tampa contendo uma roleta e dividida em várias cores, cada cor contendo um tema. No seu interior encontram-se as atividades elaboradas, divididas pelos temas e cores

da tampa; dados e manual de instrução. As atividades que compunham a caixa foram classificadas em três: leitura, escrita e habilidades comunicativas.

O material para compor a caixa foi elaborado pelo professor, juntamente com a equipe de licenciandos bolsistas, sob a orientação da coordenadora do PIBID Língua inglesa, partindo de perguntas como: Que atividades poderão ser elaboradas visando desenvolver habilidades e gosto pela leitura em língua inglesa? Como usar inferências para entender um texto em língua inglesa? Como desenvolver a escrita em língua inglesa na prática? Que estratégias utilizar (*Scanning*, *Skimming*)? As atividades contemplavam as quatro habilidades comunicativas, podendo ser trabalhadas na mesma atividade ou eram trabalhadas pelo professor com o auxílio dos bolsistas do PIBID. Funcionavam como planos de aula.

No item a seguir, inicio por analisar o Projeto “Africanidades” e depois seleciono alguns dos excertos do Diário para reflexão.

1.1.3 ANÁLISE DOS DADOS

A proposta do Projeto “Africanidades”, uma exigência da Secretaria Municipal da cidade onde a Escola se insere, baseia-se na diversidade cultural que marca a vida social brasileira. Por isso, o objetivo do Projeto é incorporar o tema transversal Pluralidade Cultural nas aulas de língua inglesa, abrindo debate para os alunos refletirem acerca das várias culturas presentes em nosso cotidiano e a conscientização dos diferentes povos que contribuíram para a formação do Brasil, assim como tratado nos Parâmetros Curriculares Nacionais – Tema Pluralidade Cultural do terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental, especificadamente:

A cultura, como código simbólico, apresenta-se como dinâmica viva. Todas as culturas estão em constante processo de reelaboração, introduzindo novos símbolos, atualizando valores, adaptando seu acervo tradicional às novas condições historicamente construídas pela sociedade. A cultura pode assumir sentido de sobrevivência, estímulo e resistência. Quando valorizada, reconhecida como parte indispensável das identidades individuais e sociais, apresenta-se como componente do pluralismo próprio da vida democrática. Por isso, fortalecer a cultura de cada grupo social, cultural e étnico que compõe a sociedade brasileira, promover seu reconhecimento, valorização e conhecimento mútuo, é fortalecer a igualdade, a justiça, a liberdade, o diálogo e, portanto, a democracia. (BRASIL, 1997, p.132).

Desse modo, embasado nos temas transversais, o Projeto “Africanidades” consiste em levar para a sala de aula reflexões para que os estudantes sejam capazes de: compreender a cidadania como participação social e política; conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais; conhecer e valorizar a pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro, bem como aspectos socioculturais de outros povos e nações, posicionando-se contra qualquer discriminação; pois, segundo o PCN:

Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação. O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural. (BRASIL, 1997, p. 27).

Assim, os objetivos gerais do Projeto são:

- a) Utilizar a *Magic Box Revolution* como elemento detonador do Projeto;
- b) Formar o hábito de leitura e escrita em Língua inglesa;
- c) Ampliar o uso da linguagem oral em situações reais de uso;
- d) Desenvolver hipóteses e estratégias de compreensão pela leitura de textos em Língua inglesa;
- e) Explorar a temática da ética racial a partir de textos em Língua inglesa;
- f) Explorar sobre a diversidade linguística: África – países de língua inglesa e Brasil;
- g) Tratar da pluralidade cultural brasileira nas aulas de Língua inglesa, levando em consideração a não exclusão de etnias, tendo como ênfase a comunidade global.

A partir dos objetivos gerais, relatarei um exemplo de como as atividades eram trabalhadas em sala de aula. No início da aula o professor levou a *Magic Box (anexo I)* e apresentou para a turma, ou seja, contemplou o primeiro

objetivo e utilizou a *Magic Box* como elemento detonador do Projeto. O professor explicou que cada cor continha um tipo de atividade e que as atividades seriam “sorteadas” de acordo com a cor que saísse no dado. As atividades consistiam em vários textos escritos autênticos com o objetivo de apresentar aos alunos funções sociais variadas por meio de gêneros textuais diversificados.

Em seguida os alunos jogaram os dados para escolherem a atividade. A escolhida do dia, que enfoco nesse trabalho, foi o texto “*Why is Nelson Mandela famous?*”. A atividade consistia em um texto sobre o Nelson Mandela, retirado de um site da internet⁵ e em um planejamento de aula feito pelo professor e pela equipe do PIBID.

Iniciou-se, então, a atividade de análise, compreensão e reflexão sobre o texto, que consistia nas seguintes atividades: (1) Análise do título e subtítulo - Desenvolver hipóteses e estratégias de compreensão através de leitura de textos em Língua inglesa, com perguntas como: *Que tipo de texto é esse? Quais assuntos são geralmente abordados nesse tipo de gênero?* (2) Análise das informações não verbais, com as perguntas: *Olhando para as fotos e imagens (para as informações não verbais), o que podemos deduzir delas?* - Desenvolvimento de hipóteses e estratégias de compreensão através de leitura de textos em Língua inglesa, com as instruções: *Faça uma leitura rápida pelo texto, circulando todas as palavras cognatas e conhecidas e responda: Sobre o que fala o texto? O que aconteceu? Quem envolveu? Quando? Onde? Como?*; (3) *Leitura minuciosa do texto* (formar o hábito de leitura) e *explicação para um colega do que compreendeu*; e (4) *Em grupo, reflita sobre o que o exemplo de Nelson Mandela pode nos ensinar* – Exploração da temática da ética racial a partir de textos em língua inglesa; e Tratar da pluralidade cultural brasileira no ensino de línguas, levando em consideração a não exclusão de etnias, tendo como ênfase a comunidade global.

Durante a estadia naquela Escola não presenciei atividades que contemplassem o objetivo (c) Ampliar o uso da linguagem oral em situações reais de uso. No entanto não posso concluir que esse objetivo foi ou não contemplado ao longo do Projeto, pois, ao longo do Projeto nossas atividades na Escola foram interrompidas.

Em relação à importância dos relatos no Diário, entendo que o processo de observar deve ser organizado de modo sistemático, com foco, caso contrário o procedimento pode ser entendido como modismo ou como forma de verificação da atuação docente, pois inúmeros são os aspectos que podem ser observados, por isso qualquer que seja a observação deve ter um foco (Liberali, 1999). Dessa forma, focalizamos a observação em três momentos: (1) Contexto do ambiente escolar; (2) Contexto da relação professor-aprendizes-conteúdo; e (3) O impacto dessas observações em minha vida profissional.

⁵ http://www.bbc.co.uk/schools/primaryhistory/famouspeople/nelson_mandela

Assim, o primeiro Relato foi o de contato com a Escola, em que a curiosidade e a expectativa se deparam com o medo do desconhecido e a ansiedade, conforme podemos perceber no breve Relato:

Hoje é nosso primeiro contato com os alunos. Sensação de ansiedade, não que eu nunca tenha entrado em uma sala de aula antes, mas dessa vez é diferente: é a primeira vez que entro como observadora de um professor experiente. (Aluna bolsista PIBID, 5/5/2014)

Esse Relato relaciona-se com o conhecimento do contexto/exploração do terreno a que se referiu Liberali (2008).

O segundo Relato foi o registro do primeiro contato com a turma do 7º ano:

Ainda não conhecemos os alunos, apenas três estão presentes (do total de seis alunos⁶). Um aluno me chamou minha atenção pelas bochechas grandes e fofas e pelo seu gosto pelo Kick Butovisk⁷. (Aluna bolsista PIBID, 5/5/2014)

Naquele momento, para mim não significava nada aquele aluno ter um gosto pelo Kick Butovisk. No entanto, minhas anotações acerca das observações não cessaram, e ao longo do percurso tive a oportunidade de conhecer melhor o Guilherme, o Kick e fazer relações do gosto dele com as atitudes dele em sala de aula, como por exemplo, seu espírito aventureiro. Em um desses Relatos pude perceber que assim como Kick, o aluno tem vários sonhos e um deles é ser um *rapper* famoso que viaja pelo mundo. Não só esse aluno, como todos os outros da turma gostam de música, por isso, eles pediram para o professor para criarem um *rap*⁸ em Língua inglesa. O professor acatou a ideia, introduzindo uma aula informativa entre o ritmo e a cultura africana, para atender ao objetivo do Projeto “Africanidades”.

Com essa atitude do professor eu entendi a importância de levar em consideração o gosto dos alunos. Se o professor os auxilia em atividades que eles se interessam eles podem aprender mais e com mais vontade. (Aluna bolsista PIBID, 26/5/2014)

Foram registradas as impressões do primeiro contato com uma turma do 6º ano. Essa turma não teve aulas de Língua inglesa nos anos anteriores (por se tratar da obrigatoriedade do ensino de uma Língua Estrangeira apenas a partir dessa série escolar) e o foco dessa aula era o enriquecimento do vocabulário:

⁶ É relevante ressaltar que as turmas são pequenas, pois se trata de uma escola em uma comunidade rural.
⁷ Kick Butovisk é uma série original da Disney XD, criado por Sandro Corsaro. O personagem Kick é um garoto agitado e destemido que sonha em ser um dublê.

⁸ As primeiras gravações de rap datam do início dos anos 1970, nessa época, trata-se simplesmente da declamação de um texto sob o ritmo das batidas de tambores africanos, sendo a negritude o tema de predileção.

O professor pediu para que nós (*Pibiders*) fôssemos à frente e falássemos para os alunos, em Língua inglesa, os números alfanuméricos de 1 a 20. Dei ideia de irmos falando e os alunos repetindo, todos concordaram. Assim fizemos e deu muito certo. Depois, o professor escreveu na lousa do 20 ao 31, e fizemos a mesma atividade de pronúncia e repetição. Após isso, coloquei no quadro de 32 a 40 e fui perguntando a eles como pronunciava, eles foram fazendo associações com os números anteriores e responderam corretamente. Nesta aula senti que podemos despertar um interesse maior do aprendizado de Língua inglesa nos alunos. Acho que, sendo este o primeiro contato escolar deles com a língua inglesa, é o momento de fazermos a diferença durante as aulas. (Aluna bolsista PIBID, 26/5/2014)

O enriquecimento do vocabulário é uma atividade indicada pelo CBC-LE, focada no conhecimento léxico-sistêmico. Portanto, entendo que o professor trabalhou adequadamente o conhecimento-léxico sistêmico.

O professor trabalhou ainda a pronúncia. Em relação às atividades da aula poderia ser melhor aproveitada se trabalhadas em uma situação contextualizada, conforme sugere o CBC-LE.

Durante as minhas observações, também entendi melhor a importância de trazer culturas de diferentes países para a sala de aula:

Durante a atividade “Where Africa is”, que era uma atividade introdutória sobre os povos africanos, uma aluna perguntou se na África tem pessoas brancas. (Aluna bolsista PIBID, 8/5/2015)

O exemplo mostra que às vezes os alunos não conhecem muito sobre outras populações, como era o caso da aluna. Nessa aula o professor introduziu algumas imagens - o que se refere a uso dos recursos não verbais ou não-linguísticos sugeridos pelo CBC-LE - de povos africanos e um mapa do mundo. Em seguida perguntou aos alunos o que eles sabiam sobre a África, alguns conhecimentos comuns surgiram durante a discussão, como por exemplo, alguns disseram que na África só tem pessoas pobres. Esse Relato expressa um momento de envolvimento dos participantes em questionamentos pertinentes ao contexto, por isso registrá-lo no diário abre caminho para a reflexão-crítica sugerida por Liberali, Magalhães e Romero (2003). Nessa aula, o professor aproveitou para levar os alunos a pensarem no tema discriminação racial, tão presente no nosso cotidiano.

Ressalto, a importância de debater esses assuntos e a importância do dizer sobre a profissão docente (CHIULLI, 2014), conforme podemos observar no excerto abaixo:

Para mim essa aula foi fantástica, pois agora mais amadurecida teoricamente, tenho a oportunidade de presenciar mais criticamente as ações do professor e sua relação com a turma. Primeiramente ele iniciou a aula perguntando sobre o que os alunos já sabiam sobre a África. Eles responderam: tem safari, floresta, animais, casas, girafas, coqueiral, carros, etc. Depois o professor questionou a relação que eles faziam entre a África e o Brasil, obtendo como respostas: “negros trazidos pelos navios, mistura de raças”. Após, ele introduziu o poema “Where África is”⁹ e pediu aos alunos que observassem o texto e procurasse cognatos que relacionassem o texto com o conhecimento deles. (Aluna bolsista PIBID, 10/5/2015)

O excerto acima inicia-se com a reflexão do eu enquanto sujeito observador das ações [*para mim*] e minhas impressões [*essa aula foi fantástica*], impressões sobre as aulas sugeridas envolvendo emoções e reações pessoais, a que se refere Zabalza (2004).

Indico abaixo como as ações podem ser interpretadas à luz da teoria de ensino-aprendizagem: “Primeiramente ele [o professor] iniciou a aula perguntando sobre o que os alunos já sabiam sobre a África]. Eles [os alunos] responderam: tem safari, floresta, animais, casas, girafas, coqueiral, carros, etc”. Ao analisarmos o excerto acima, pode-se observar uma aproximação entre o que sugere o CBC-LE, como por exemplo, utilizar o conhecimento de mundo dos estudantes durante as aulas. Ainda, como sugere o CBC-LE, o trabalho com o desenvolvimento do conhecimento léxico-sistêmico, por meio de estratégias de leitura também foi trabalhado nessa aula, como se observa em: “...e pediu aos alunos que observassem o texto e procurassem cognatos...”.

No mesmo excerto podemos perceber o que Chiulli (2014) chama de *refletir e o dizer da profissão docente*: “Para mim essa aula foi fantástica, pois agora mais amadurecida teoricamente, tenho a oportunidade de presenciar mais criticamente as ações do professor e sua relação com a turma.”

As reflexões das observações do contexto escolar, das aulas, e da proposta do Projeto servirão de base para minha futura prática docente, pois os Diários revelam a importância de conhecer o ambiente escolar e levar em consideração o conhecimento de mundo dos alunos. Ressalto também a reflexão sobre trazer informações novas, o mundo que eles ainda não conhecem e o debate sobre o mundo que os alunos já conhecem.

Outro fator importante, no meu processo de formação é a reflexão do por que elaborar um diário. Quase dois anos após a escrita da primeira página do diário, cada vez que eu pego para (re)lê-lo eu percebo

⁹ Poema do autor St. Antoine de la Vuadi.

elementos novos, diferentes, que antes eu não havia percebido ou entendido. É através dele que posso rever minhas práticas, e como sugere Zabalza (2004), o diário é uma ferramenta importante para relatar sobre o que vai acontecendo na sala de aula e a transformação que vai ocorrendo no professor em formação.

1.1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da pesquisa tive a oportunidade de refletir acerca dos impactos que a experiência do PIBID me proporcionou. Para tanto, reflito aqui sobre minha pergunta de pesquisa: Qual impacto o PIBID teve na minha formação?

Após a análise dos excertos, pude perceber o olhar diferenciado para a prática docente que o PIBID me proporcionou. Antes da entrada no PIBID, havia uma visão do senso comum (os alunos só querem bagunça, o professor não planeja as aulas) e equivocada sobre os alunos, a escola e os professores. Por exemplo, eu achava que o conhecimento prévio do aluno não poderia ser levado para as aulas, que os professores não planejam as aulas por isso elas dão errado, que toda Escola é lotada de recursos e os professores não usam. Somente após as observações embasadas em teoria e vivenciadas pela prática é que passei a ter uma visão crítica do ambiente escolar, suas facilidades, suas oportunidades, seus reais problemas etc.

Por fim, o PIBID me proporcionou esse primeiro contato, e uma visão diferenciada acerca da docência. Esse contato foi primordial, uma vez que muitos discentes ainda têm raras oportunidades de um contato direto com a prática docente antes das práticas de estágio obrigatório e durante a formação profissional. Foi uma experiência única e enriquecedora - meu primeiro contato com uma escola pública rural da rede municipal, amor à primeira vista. Os alunos são interessados e a comunidade escolar bastante receptiva.

Diante disso, vejo grandes possibilidades que podem levar a uma reflexão sobre minhas práticas pedagógicas quando eu estiver atuando. Assim, poderei enriquecer e despertar ainda mais o interesse dos meus alunos pela língua inglesa. Entendo também que: (a) os primeiros resultados, sobre as práticas pedagógicas, paulatinamente estão acontecendo; (b) com as observações em sala de aula tive um ganho significativo fazendo análises crítico-reflexivas do contexto e dos problemas sociais encontrados no ambiente escolar; (c) a análise criteriosa dos Diários indicou-me direções para futuras práticas docentes.

De maneira geral, acredito que, com o Programa PIBID, criou-se oportunidade para todos os envolvidos terem uma visão fundamentada, uma vez que se articulou vivência educacional com teoria e prática

docente. Isso propicia maior amadurecimento e conscientização para a docência e a preparação para as futuras práticas.

Percebi, ainda, que a presença dos licenciandos durante as aulas foi significativa para os alunos do ensino fundamental, uma vez que despertou neles um interesse maior pelo Língua inglesa em uso na realidade do mundo cotidiano.

Observo que, embora consciente que o compartilhamento desta reflexão não permita nem pretenda fazer generalizações, a grande valia do diário de formação nessas características traz a educadores e educandos um retrato real e os “bastidores” do processo de aprendizagem, mesclando desafios, insights e transformações do tornar-se professor, na perspectiva do próprio licenciando.

A ferramenta diário, aliada ao processo crítico-reflexivo, portanto, retroalimenta, alicerça e desvela a constituição docente na medida em que se constrói e modifica a identidade da minha formação.

Espero que essa pesquisa possa prover subsídios para futuras pesquisas e discussões.

1.1.5 ANEXO



Magic Box.

1.1.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996, 64p.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/D, 1998, 120p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997, 79p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2005 Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29, mar, 2017.

CHIULLI, T. S. **Reflexões sobre o ensino integrado: possibilidades com o ESP e formação cidadã**. Lavras: UFLA, 2014, 226p.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C.; ROMERO; T. R. S. **Autobiografia, Diário e Sessão Reflexiva: atividades na formação crítica-reflexiva de professores**. In: L. BARBARA e R.C.G. RAMOS (orgs.) *Reflexão e Ações no Ensino-Aprendizagem de Línguas*. Campinas: Mercado de Letras. p. 131-165. 2003.

LIBERALI, F. C. **Formação crítica de educadores: questões fundamentais**. Tatuapé – SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2008, 112p.

LIBERALI, F. C. **O diário como ferramenta para a reflexão crítica**. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1999, 179 p.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Conteúdo Básico Comum–Língua Estrangeira**. Minas Gerais, 2006, 110p.

MINAYO, M. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009, 96p.

RAJAGOPALAN, K. **A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil:** por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y. V. E. S (org.). *A Geopolítica do Inglês*. São Paulo:Parábola, 2005, p. 135 – 159.

SILVA, K. A.; SANTOS, L. I. S.; JUSTINA, O. D. **Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem.** Revista de Letras Norte@mentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Edição 08 – Estudos Linguísticos 2011/02. Disponível em: [http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos](http://projetos.unemat.net.br/revistas_eletronicas/index.php/norteamentos).

ZABALZA, M. A. **Diários de Aula:** um instrumento de pesquisa e desenvolvimento profissional. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004, 206p.

1.2 TCC DA JOSI

Maria Inês Felice

“*É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática*”.

Paulo Freire

A epígrafe que resume a monografia da Josilene Carvalho Pereira reflete exatamente o que essa professora pré-serviço aprendeu e apreendeu ao longo do seu percurso de formação durante seu tempo como bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência): a reflexão crítica é o melhor mestre para um profissional se tornar mais consciente e fazer a diferença.

Paulo Freire abordou vários temas que nos auxiliam a melhorar nossa prática como docentes, dentre as quais a reflexão crítica, a autonomia, a profissionalização nessa carreira tão importante e que requer tanta dedicação por parte de quem a abraça. Em seu livro *Educação e Mudança* (FREIRE, 1979), com inúmeras reedições até hoje, esse ilustre educador aponta para a necessidade de o trabalhador social, dentre eles, o professor, estar aberto às mudanças necessárias, acreditando que as mudanças só ocorrerão por meio de ações e reflexões:

O homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa certa realidade: é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão,

pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da Educação. (FREIRE, 1979, P. 27)

Também os pressupostos defendidos por Freire (1996), em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, apontam como tema central, a questão da formação docente ligada à reflexão sobre a prática educativa, em favor da autonomia dos educandos.

O contato dos licenciandos com a realidade da escola, oferecido pelo PIBID, sob a tutela de um professor experiente do ensino superior, tem se mostrado extremamente profícuo. É lastimável que apenas alguns alunos passem por essa experiência, pois, embora todos cursem o Estágio Supervisionado de Práticas de ensino, o trabalho desenvolvido pelo licenciando no PIBID é extremamente enriquecedor. Tenho visto exemplos de como esses alunos desenvolvem a reflexão crítica, de modo a ter uma visão bastante diferente da crítica negativa que eles fazem normalmente da escola, dos alunos e dos professores, durante a observação de aulas nas disciplinas de Metodologia/Estágio Supervisionado. A própria autora deste trabalho percebe a importância da teoria estudada e da reflexão crítica quando afirma: *Para mim essa aula foi fantástica, pois agora mais amadurecida teoricamente, tenho a oportunidade de presenciar mais criticamente as ações do professor e sua relação com a turma* (Aluna PIBID, 10/05/2015, p.26). E também seu reconhecimento pelo trabalho do professor. Na primeira leitura de seu TCC, já percebi (e a Pibidiana também assume) que a professora e as licenciandas, sob a orientação da coordenadora do PIBID, foram bastante criativas ao propor a “caixa mágica” para fazer o elo entre o tema Africanidades e a língua inglesa. É notável como o cuidado em preparar o material que estaria disponível, desde o início, para as atividades de leitura, escrita e habilidades comunicativas fez a diferença para despertar a motivação dos alunos. Este foi um exemplo que, com toda certeza, a licencianda irá seguir no futuro, ao preparar suas aulas: *vejo grandes possibilidades que podem levar a uma reflexão sobre minhas práticas pedagógicas quando eu estiver atuando. Assim, poderei enriquecer e despertar ainda mais o interesse dos meus alunos pela língua inglesa* (Aluna PIBID, 2016, p.28).

Outro ponto importante para sua formação foi o fato de ela ter percebido como a visão pode ser distorcida relativamente ao que ocorre na escola, tanto em relação aos alunos (indisciplina, falta de interesse) quanto em relação aos professores (falta de planejamento, de criatividade para ministrar as aulas) e à administração da escola. Foi muito gratificante perceber que a licencianda, que poderia ter julgado, desde o início, ter sido prejudicada pelo fato de ser uma escola pública da zona rural, ter se dado conta, por meio da reflexão crítica, como é importante o contato com a realidade

escolar: *Somente após as observações embasadas em teoria e vivenciadas pela prática é que passei a ter uma visão crítica do ambiente escolar, suas facilidades, suas oportunidades, seus reais problemas etc.* (Aluna PIBID, 2016, p.28).

Tratando especificamente do uso do Diário pela licencianda, devo dizer que acredito plenamente na excelência do uso dos diários, reflexivos, de bordo, escolar, de leitura, como forma de levar o aluno-diarista a compreender seu contexto, as circunstâncias com as quais está lidando, o seu envolvimento (ou não) na disciplina e as atividades a serem desenvolvidas ao longo do curso ou de sua pesquisa. Faço aqui um comentário mais longo sobre seu uso, visto que são utilizados também na nossa graduação em Letras, modalidade licenciatura, sobretudo na disciplina *Aprendizagem Crítico-reflexiva* em Língua Francesa.

Foi a partir de John Dewey – filósofo, psicólogo e educador norte-americano – no início do século XX, que a cultura reflexiva no campo educacional se tornou mais conhecida, influenciando o pensamento pedagógico contemporâneo. Segundo este autor, a educação deve ser uma contínua reorganização e reconstrução da experiência, o que é possível mediante a reflexão.

Outro autor que muito contribuiu para a difusão do conceito de reflexão foi Donald Schön (1988), por meio de suas pesquisas sobre problemas na aprendizagem e eficácia profissional. Schön (1988) afirma que a reflexão é um importante procedimento profissional e defende que a aprendizagem da reflexão na ação auxilia os profissionais a agir corretamente em situações conflituosas e incertas da prática. Esta reflexão na ação significa fazer uma pausa – para refletir – no meio da ação presente, para reorganizar o que se fez, refletindo sobre a referida ação. Já a reflexão-sobre-a-reflexão-na-ação é a reflexão verbalizada sobre a reflexão-na-ação, que pode ter influência direta nas ações futuras e pode dar uma nova compreensão do problema. Pode ser considerada como a análise que o indivíduo realiza *a posteriori* sobre as características e o processo de sua própria ação.

Em minhas disciplinas, utilizo o diário com os alunos também como forma de avaliação, e percebo, em cada diário que leio, como a reflexão amadurece os conhecimentos construídos por meio das leituras; como alguns estudantes são capazes de desenvolver uma capacidade crítica em relação a suas próprias atitudes e pensamentos ao redigir um diário. Por isso, sempre dou um *feedback* em cada diário, visando a mostrar-lhes o que percebi em cada reflexão feita. Para exemplificar, mostro aqui um trecho de um diário feito no início de um módulo sobre avaliação no “Curso de Especialização em Português como Língua Estrangeira e Cultura Brasileira”, ministrado neste ano de 2017. A estudante, que não é da área de língua estrangeira, assim se manifestou em relação ao uso do diário no módulo em questão:

Ela [a professora] optou por avaliar a turma de acordo com uma série de atividades. Estas irão compor o portfólio de atividades, que comportará os trabalhos mais relevantes realizados durante a disciplina. Dentre estes estão os “diários reflexivos”, uma resenha, um seminário.

Como todo aluno que gosta de reclamar, inicialmente assim também fiz eu. Pois julgava muita atividade para pouco tempo. Depois, refletindo melhor considero que esse meu julgamento estava errado, pois as atividades feitas dessa forma irão acabar me ajudando a ser mais organizada, a seguir prazos e exercitar minha escrita todos os dias e ser mais crítica. (Diário de I., 18/01/17)

Abaixo, um trecho do meu *feedback*:

Gostei muito da sua sinceridade, Isabela (Como todo aluno que gosta de reclamar...)! Todos somos iguais nessa hora (alunos, professores quando fazem um curso, e todos que precisam fazer tarefas). Não é fácil, principalmente em um curso tão intensivo como este. Mas se não for assim, vocês deixam de ter a oportunidade de experimentar novas formas ou pelo menos, se não são tão novas, formas alternativas de avaliação e reflexão.

Em alguns casos, os alunos dialogam com os textos lidos (*cf.* Machado, 1998), o que torna a leitura mais proveitosa, pois esse diálogo, além de ajudar na compreensão, também faz ligações importantes entre o que eles leram, o que foi discutido em classe e as explicações do docente. Exemplifico, a seguir, com o diário de outra aluna do mesmo curso de especialização de 2017:

Tanto para Perrenoud quanto para Elio Ricardo é necessário que cada professor tenha uma atitude reflexiva diante de sua prática em sala de aula. A maioria conhece as teorias, sabe o que precisa ser mudado, mas não age da forma esperada. Logo, o passo inicial deve partir de nós, que conhecemos essas teorias e devemos colocá-las em prática, mesmo que todo esse processo ainda demore. Perrenoud afirma que “Quando as práticas forem mudadas em larga escala, a mudança exigirá ainda anos para dar frutos visíveis, pois será preciso esperar mais de uma geração de estudantes que tenha passado por todos os ciclos”. (p. 5). Nesse caso, nossa geração é a responsável pelo ponto de partida para a mudança. Talvez não veremos os resultados práticos, mas poderemos iniciar um encadeamento de transformações no ensino. (Diário de M., 01/02/2017)

Abaixo, um trecho do meu *feedback* a esse diário:

Em educação as coisas deveriam ser feitas de forma diferente. Você tem que ver se funcionou e isso leva tempo. Vejo isso em nível micro (com o currículo que implantamos em 2008) e em nível macro (com as reformas do MEC). O que ocorre é que, se você não mudar as pessoas, não haverá mudança. Nunca. Pois são elas que estão na ponta, naquilo que eu chamo de vida real (e não a vida ideal das propostas). São elas que devem gerar as mudanças, e para isso devem mudar constantemente. Você disse que é o sistema que impede as coisas de acontecerem, mas eu digo que são as pessoas, e só elas, as responsáveis por mudar ou permanecer como está.

A pibidiana, desde o início de seus registros em diário, percebeu essa característica da reflexão crítica, que é o ver-se sob um outro olhar, mais distanciado, de modo a poder reconhecer em si práticas a serem abolidas ou transformadas. Embora a reflexão não seja algo que possa ser ensinado, é uma prática que se aprende, por meio do diálogo, inter- ou intrapessoal (diálogos com os docentes do projeto, com as colegas que trabalham com ela, com os alunos ou diálogos consigo mesma). No caso da autora deste trabalho de conclusão de curso, ela faz reflexões que a levam a internalizar as experiências vividas, por intermédio das quais vai contrastando com as teorias estudadas, percebendo e entendendo melhor o contexto em que está inserida. Volto a exemplificar com um trecho, já citado por mim, de seu diário: *Somente após as observações embasadas em teoria e vivenciadas pela prática é que passei a ter uma visão crítica do ambiente escolar, suas facilidades, suas oportunidades, seus reais problemas etc.* (Aluna PIBID, 2016, p.28).

Percebo, em seus diários, o atendimento de vários objetivos previstos pelo PIBID, dentre os quais destaco: *conhecer o trabalho dos professores em atuação na escola pública de ensino fundamental.* Ao estar em contato com a realidade da escola, a estudante passou a valorizar esse trabalho docente, percebendo a interação entre professora e alunos, quando estes lhe pedem para que eles façam um *rap* e ela acata a ideia, mas logo associando a atividade ao projeto que está sendo desenvolvido (Africanidades – por ser esta uma forma de música que tem, como tema preferido, a negritude): *Com essa atitude do professor eu entendi a importância de levar em consideração o gosto dos alunos. Se o professor os auxilia em atividades que eles se interessam eles podem aprender mais e com mais vontade.* (Aluna bolsista PIBID, 26/5/2014)

Em seu texto, a pibidiana destaca ainda a motivação, que faz com que a aula seja dinâmica e agradável. Ao citar a motivação, achei interessante também o fato de uma escola pública rural, de ensino fundamental, contar com um(a) professor(a) tão segura de seu trabalho, com tal disponibilidade para receber os alunos do PIBID e aproveitar a

presença da equipe para motivar os alunos que nem sempre, dado o contexto em que se encontram, têm oportunidade de estar em contato com falantes (mesmo que ainda estudantes) de uma língua estrangeira. A licencianda destaca apenas um ponto negativo em relação ao Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira Moderna (CBC – LE), documento orientador no Estado de Minas Gerais: o trabalho reduzido – apenas exercícios de pronúncia – com a habilidade de expressão oral, embora ressalte também que o docente pode ter trabalhado tal habilidade depois que as bolsistas já haviam concluído seu trabalho na escola.

Sendo uma pesquisadora que toma como base teórico-metodológica o interacionismo sociodiscursivo de Bronckart (1999, 2006, 2008), a discussão desse TCC confirmou minha certeza de que o trabalho com um par mais proficiente é de grande valor para o docente em formação, além de o contato com a escola e os alunos desfazer algumas representações dos futuros professores, consolidando sua identidade como profissional da educação. Esse, aliás, tem sido meu mantra nos últimos tempos: é preciso que o professor se torne realmente um profissional da educação, em vez de ser apenas uma pessoa licenciada para ensinar conteúdos. Alguns recém formados entram em colapso ao verem que a escola real é bem diferente, que ele vai se encontrar em situações por vezes inesperadas e que é preciso se organizar, planejar bem suas aulas e refletir sobre sua prática antes, durante e depois para provocar as transformações necessárias à escola, à profissão e aos discentes.

Para comprovar o que afirmei acima, coloco meu *feedback* dado ao diário de um aluno da pós-graduação em 2015, após suas ler suas reflexões sobre a leitura dos documentos oficiais (LDB, PCN, OCEM), e que assim terminou seu diário:

Final do diário do aluno R do dia 29/10/ 2015:

Portanto devemos sempre retomar nossas atenções para o aspecto de que o ensino se faz valer a partir da utilização de diversos instrumentos (formas) de se ensinar, para se alcançar os diversos alunos em suas multiplicidades cognitivas e culturais. Além disso, vale frisar que a educação por se tratar de uma prática complexa, necessita ser bem estruturada antes, durante e depois da interação em sala de aula, no sentido da preparação, atuação e reflexão do ato de ensino e aprendizagem.

A partir de diversos pressupostos que envolvem o ato de ensinar em todas as suas esferas precisamos antes de mais nada nos perguntar, o quão preparados estamos para o que é novo, além de sondar se estamos verdadeiramente aptos a realizar as transformações que a escola do século 21 exige.

Meu feedback:

Fico contente por ver que a maioria de vocês fez reflexões importantes sobre os documentos oficiais da educação brasileira. Não foi uma mera leitura por obrigação, mas muitos perceberam que o problema nem sempre são os documentos oficiais mas a falta de conhecimento sobre eles. Alguns professores nunca leram nenhum desses documentos e se revoltam contra o sistema. Ora, eles são parte do sistema também!

Fico muito desiludida com certos colegas que não se mostram como profissionais da educação, mas amadores, fazendo muitas vezes as coisas de qualquer jeito e não se comprometendo com a aprendizagem dos alunos. Se eximem de qualquer responsabilidade colocando a culpa sempre nos alunos, sem perceber que o tipo de aula que ministram favorece a indisciplina, a falta de motivação e a exclusão.

Podemos não ser os melhores professores do mundo, mas devemos sempre fazer o nosso melhor, com ética e respeito para com nossos alunos. Em uma empresa, jamais faríamos o nosso serviço de forma inadequada, pois seríamos imediatamente demitidos. Na educação, alguns professores nem se preocupam em preparar suas aulas, não variam seus instrumentos avaliativos, prejudicam os alunos e não são profissionais.

Precisamos contribuir com a mudança!

O verdadeiro profissional é agente de mudança. Identifica-se inteiramente com sua tarefa de zelar pela aprendizagem de seus alunos, pois tem o dever de ensinar e o aluno tem direito de aprender.

Agradeço a oportunidade de poder observar mais detalhadamente o uso desse instrumento de reflexão que é o diário de aula utilizado por uma pessoa que esteve em campo e aproveitando de suas reflexões, de modo que posso afirmar, sem medo de me enganar, que essa professora teve a sorte de ver traçada de forma bastante consistente sua futura carreira como profissional da educação.

1.2.1. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 29, mar 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Institucional de Bolsas e Incentivo à Docência**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>> Acesso em: 29.mar.2017.

BRASIL. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 29, mar, 2017.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. – Ensino Médio**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 29, mar, 2017.

BRONCKART, J. P. **Atividade de linguagem: texto e discurso**. São Paulo, SP: EDUC – PUC, 1999, 353p.

_____. **Atividade de Linguagem, Discurso e Desenvolvimento Humano**. Campinas: Mercado de letras. 2006, 258p.

_____. **O Agir nos Discursos: das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores**. Campinas: Mercado de letras. 2008, 208p.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo. SP: Editora Paz e Terra, 1979, 111p.

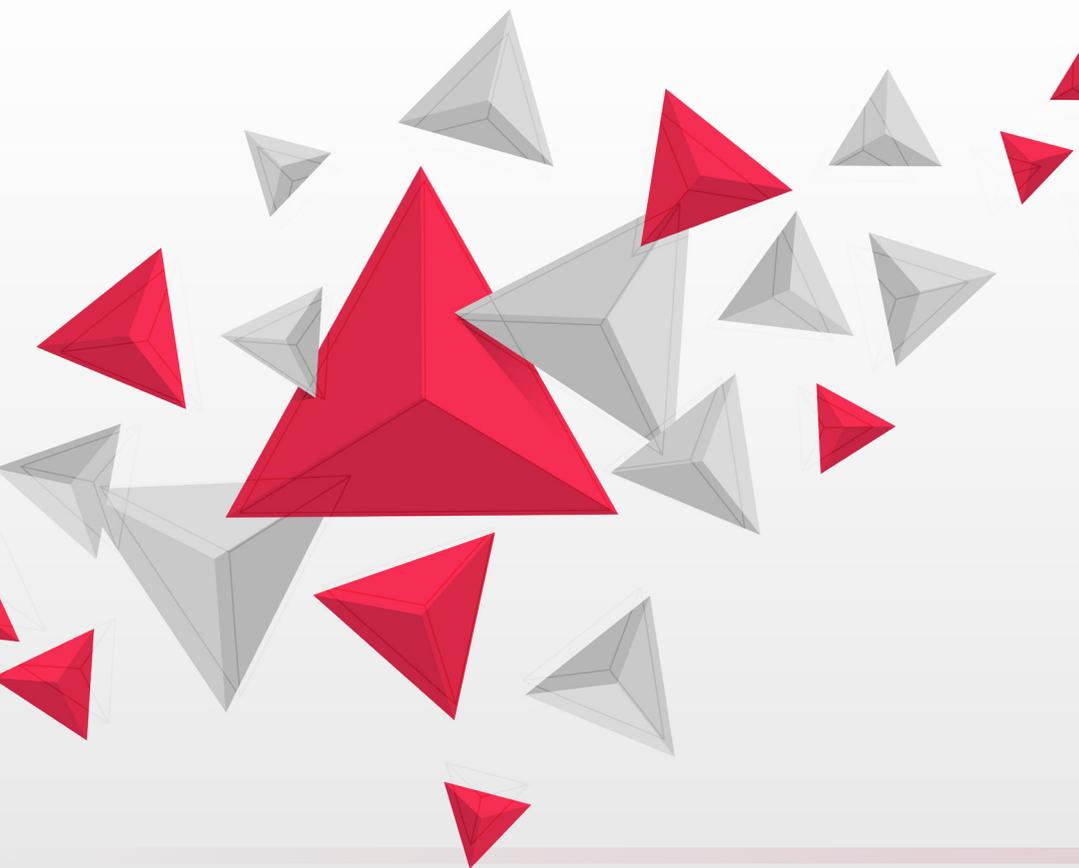
FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra. 1996, 152p.

MACHADO, A. R. **O Diário de Leituras**. São Paulo: Martins fontes. 1998, 263p.

SCHÖN, D. **Educating the Reflective Practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. 376p.

CAPÍTULO 2

INGLÊS COM MÚSICA



2.1 ENGLISH MUSIC FESTIVAL: DESENVOLVIMENTOS DE LINGUAGEM E DE CIDADANIA

Saulo Augusto Andrade Biavati

2.1.1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo descrever e discutir um projeto pedagógico voltado para o ensino da língua e cultura inglesa por meio de atividades artísticas de música e expressão corporal em uma escola da rede estadual da cidade de Luminárias, estado de Minas Gerais. O projeto, intitulado *English Music Festival*¹, desenvolvido pela primeira vez no ano de 2004, trouxe importantes resultados para a Escola Estadual “Professor Fábregas”², que oferece os cursos de Ensino Fundamental e Médio.

A motivação para a realização do presente trabalho se deu devido ao envolvimento do pesquisador em todas as edições de realização do projeto. Inicialmente como discente, houve a participação durante o curso de ensino fundamental, e como concorrente durante o curso de ensino médio. Posteriormente, como professor, o envolvimento do pesquisador se deu nas áreas de coordenação, motivação, organização e assessoria aos alunos participantes das duas últimas edições realizadas em 2012 e 2013. A participação como professor em formação possibilitou a reflexão crítica da prática pedagógica de forma a compreender os efeitos e os fundamentos teóricos que fizeram o projeto tão bem sucedido.

A pesquisa em pauta é considerada relevante por descrever e registrar academicamente uma prática exitosa no ensino de inglês em escola da rede pública, com o envolvimento da comunidade escolar e o

¹Tradução citada no projeto pedagógico como “Festival Escolar de Música da Língua Inglesa”.

²A instituição escolar autorizou a divulgação de seu nome.

desenvolvimento de habilidades nos discentes que transcendem o aprendizado da língua, perpassando a formação cidadã de forma participativa e democrática.

O sucesso de uma escola depende certamente da sua valorização social e da participação ativa da comunidade escolar no dia a dia da instituição em que está inserida. Assim, diversos fatores contribuem para a consolidação do aprendizado do aluno de forma a permear o percurso curricular com práticas que vão além do papel concebido como tradicional da escola, e, especialmente, do professor de língua inglesa.

1. A meta que permeia a realização deste trabalho pode ser definida como a descrição de uma experiência, cuja motivação foi pessoal, considerando-a uma prática de ensino-aprendizagem de inglês como língua adicional avaliada positivamente pela sociedade, para refletir sobre seus efeitos pedagógicos e de alta relevância para a formação cidadã do estudante. Essa reflexão buscará responder às seguintes questões de pesquisa: Que ações foram implementadas por parte da professora para incentivar a aprendizagem de inglês?
2. Além da língua propriamente dita, que outros aspectos relevantes podem ser percebidos?
3. Quais os componentes do projeto que contribuem para a formação cidadã do aluno?

A análise da pesquisa é fundamentada pelas reflexões baseadas em Norte e Celani (2007), Dörnyei (2011), Clough e Holden (2002), Parekh (2000), Lima (2004) entre outros, discutindo as questões de educação para a cidadania, a prática docente, sentido ao ensino de língua inglesa na escola e desenvolvimento linguístico e cultural para os alunos.

2.1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Celani, ao ser entrevistada por Lessa e Fidalgo (2007), faz uma importante contribuição para o estudo da formação de professores quando enfoca a questão da necessidade de adaptação da escola ao mundo moderno e a dificuldade que os sistemas escolares têm de se modernizar.

A autora destaca a necessidade de mudanças no ensino, pois a realidade da sala de aula, e que vem sendo reproduzido há décadas, não faz mais sentido para o aluno, que está em outro momento. Aponta também que a imprevisibilidade da profissão de professor muitas vezes é um desafio, considerando que frequentemente o professor iniciante procura por receitas prontas que sejam perfeitamente aplicáveis em qualquer contexto, o que considera como impossível. Lembra que o início da vida de um profissional do magistério é uma viagem, e, que, nesse momento, é

necessário valorizar os conhecimentos que possui como base, mas que não se sente confiante para perceber que o possui.

Muitas vezes os graduandos de licenciaturas, ao realizarem práticas de estágio e conhecerem a realidade das escolas, especialmente as da rede pública, reconhecem que a prática no ambiente escolar propriamente dito, muitas vezes difere das discussões teóricas realizadas nas universidades.

Assim, Celani, na entrevista dada a Lessa e Fidalgo (2007), aponta que os profissionais em formação devem estar preparados para as diferenças, para os imprevistos. Dessa forma, buscar adaptações ao tradicional, e, resolver os imprevistos que surgem pelo caminho são grandes desafios para o docente em busca de dar sentido ao ensino da língua adicional da escola em que leciona.

Fazer a diferença na vida do aluno é uma questão central na prática docente. Para isso, Celani (em LESSA; FIDALGO, 2007) diz que é necessário, acima de tudo, o comprometimento com aquilo que se faz, a seriedade e a intensa dedicação ao que se faz, tendo amor à profissão e enxergando de uma maneira diferente a educação e todo o processo de ensino-aprendizagem. Essa seriedade e dedicação estão especialmente ligadas à questão da motivação, à reflexão do professor e dos seus alunos para e com a aprendizagem.

O professor assume o papel de ser um exemplo, influenciando diretamente as pessoas a sua volta, especialmente seus alunos. É necessário acabar com a “síndrome do ônibus na sala de aula”, conforme assinala Celani em entrevista a Lessa e Fidalgo (2007, p. 108), em que os alunos são simplesmente conduzidos pelos caminhos sem poder decidir nada, sem autonomia e sempre sentados em fileiras. Para isso, é preciso que o professor se engaje na tarefa de preparar maneiras diferentes e motivadoras para trabalhar com seus alunos, especialmente no contexto da escola pública – onde muitas vezes a diversidade dos discentes deixa mais evidente ainda a necessidade de modernização da escola.

Perguntas cruciais a serem colocadas em pauta são: Quais são as mudanças necessárias para se deixar de lado o discurso de que a língua adicional não se aprende na escola – particular ou pública, mas em cursos de idiomas? Estaríamos, então, trabalhando em vão? Abrindo mão da responsabilidade social e cidadã que nos é confiada?

No que tange à identidade do professor para Souza (2006, p. 20), é “entendida como um lugar de lutas, tensões e conflitos, caracterizando-se como um espaço de construção do ser e estar na profissão, que parte do pessoal para o profissional e vice-versa”. É essa identidade que está a prova a todo momento.

Para fazer a diferença no ensino, especialmente no trabalho com línguas adicionais, é necessário que se busque a constante motivação dos alunos com relação ao aprendizado.

A motivação pode ser definida como um estado alerta cumulativo dinamicamente mutante em um indivíduo que começa, direciona, coordena, amplifica, termina e avalia os processos cognitivos e motores por meio dos quais vontades e desejos iniciais são selecionados, priorizados, operacionalizados e desempenhados (com ou sem sucesso). (DÖRNYEI, 2011. p. 209)

O processo de motivação de alunos é definido pelos autores como composto por cinco etapas, sendo:

1. Influências motivacionais sobre o estabelecimento de objetivos;
2. Influências motivacionais sobre a formação da intenção;
3. Influências motivacionais sobre o início do desenvolvimento da ação;
4. Influências motivacionais sobre a execução;
5. Influências motivacionais na avaliação pós-acional.

(DÖRNYEI, 2011. p. 210)

O fazer pedagógico deve perpassar a constante motivação dos discentes por meio de maneiras diversas, através do dia a dia em sala de aula, de atividades extraclasse interessantes, projetos pedagógicos inovadores e o comprometimento e seriedade com a aprendizagem.

Deve-se ainda lembrar que os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Língua Estrangeira, através da Secretaria de Educação Fundamental (1998), indicam que:

A aprendizagem de língua estrangeira é uma possibilidade de aumentar a autopercepção do aluno como ser humano e cidadão. Por esse motivo, ela deve centrar-se no engajamento discursivo do aprendiz, ou seja, em sua capacidade de se engajar e engajar outros no discurso de modo a poder agir no mundo social. (BRASIL, MEC. 1998. p. 15).

Desse modo, a fim de proporcionar essa possibilidade ao aluno, especialmente no que se refere à autopercepção como cidadão, a escola precisa dar lugar a ele na sociedade para expressar suas capacidades perante a comunidade em que se insere.

Voltando-se para a educação para a cidadania, baseada no currículo britânico, disserta Clough (1999, *apud* CLOUGH; HOLDEN, 2002, p. 2): “os professores devem reafirmar um compromisso com um conjunto chave de virtudes – a verdade, a honestidade, a justiça, a confiança e senso de dever” (tradução nossa)³.

³No original: “teachers should reaffirm commitment to a key set of virtues – truth, honesty, justice, trust

Da mesma forma como foi apontado por Norte e Celani (2007), o compromisso do professor com valores como os citados é uma maneira de dar sentido ao ensino, de promover-se como um exemplo a ser seguido, de entender-se a si mesmo em relação com o outro.

Clough e Holden(2002) defendem que a educação para a cidadania pode ser realizada na escola quando os estudantes são incentivados a:

- Desenvolver habilidades para reconhecer as visões e experiências de outros indivíduos e grupos;
- Desenvolver habilidades de cooperação e resolução de conflitos;
- Confiar no seu poder de criação [criatividade];
- Desenvolver habilidades de participação democrática.

(CLOUGH; HOLDEN, 2002. p. 6. Tradução nossa)⁴

Assim sendo, o aluno, em contato com o aprendizado da cultura e língua-alvo, pode desenvolver a habilidade de reconhecer as visões e experiências de outros indivíduos e grupos. Trabalhando em grupo com pessoas com as quais se identifica, desenvolve habilidades de cooperação. Ao lidar com habilidades artísticas, coloca em desempenho seu poder de desenvolver a criatividade, e, ao mesmo tempo em que trabalha a divisão de tarefas com o próximo, aprende a lidar com a participação democrática.

Os autores apontam ainda que a interação direta com os membros da comunidade em que se insere o discente é um exemplo de abordagem de aprendizagem produtiva, como forma de intervir na vida do outro através de representações artísticas (CLOUGH; HOLDEN, 2002).

A aprendizagem de língua adicional, ao perpassar o eixo de formação cidadã, necessita de fornecer meios de reflexão sobre o mundo em que se insere o aprendiz e a realidade de outras localidades. A fim de refletir e valorizar sua comunidade e sua cultura local, o aluno é levado a pensar sobre outras culturas e outros saberes e práticas populares, no que denominamos interculturalismo, defendido por Parekh (2000), nos seguintes termos:

Já que cada cultura é inerentemente limitada, um diálogo entre elas é mutuamente benéfico. Ao mesmo tempo que alerta para seus preconceitos, um ganho por si só, também lhes permite reduzi-los e expandir seu horizonte de pensamentos. (PAREKH, 2000. p. 336. Tradução nossa.)⁵

⁴No original: “Develop skills in recognising the views/experience of other individuals and groups; - Develop skills of co-operation and conflict resolution; - Trust in their creative powers; and - Develop skills of democratic participation;”
⁵No original: “Since each culture is inherently limited, a dialogue between them is mutually beneficial. It both alerts to their biases, a gain in itself, and enables them to reduce them and expand their horizon of thoughts”.

A “expansão do horizonte de pensamento” é uma questão central no ensino de línguas e culturas estrangeiras. Entre as metas estabelecidas no desenvolvimento de ações que visem a educação para a cidadania, Clough e Holden (2002, p. 10) ressaltam que uma de suas bases é “apreciar e aprender através das diferenças culturais” (Tradução nossa)⁶, sendo possibilitado ao aluno refletir sobre essas diferenças e aprender a ser tolerante e respeitoso com outras perspectivas, desencorajando assim crenças e comportamentos preconceituosos.

Os pesquisadores salientam ainda que entre as propostas da educação para a cidadania está a facilidade para o aprendiz de fazer uma ponte entre o que encontra na comunidade local e a aprendizagem intercultural, perpassando a reflexão crítica sobre si e sobre o outro, aprendendo a lidar com isso através do trabalho colaborativo e a noção de que os objetivos são efetivamente alcançados de maneira mais fácil e quando se trabalha em harmonia para a sua consecução.

Nesse sentido, Lessa (2003, *apud* Liberali; Magalhães et al., 2006) indica que:

(...) agimos na esperança de provocar um agir cuja decorrência para formação de todos os envolvidos seja a ampliação de sua capacidade de agência perante si mesmos e o mundo – uma característica que se afirma como consciente da não neutralidade da educação emancipatória. (LESSA, 2003 *apud* LIBERALI; MAGALHÃES et al. p. 22)

Dessa forma, mais uma vez retomamos a questão do exemplo do professor mencionada anteriormente. A educação emancipatória pauta-se pela necessidade de permitir a aprendizagem para a vida, uma vez que busca despertar a formação crítica dos alunos para “intencionalmente transformarem a realidade através de ações que almejam suprir uma necessidade daquele contexto específico e atingir um resultado” (ENGESTRÖM, 2005, *apud* LIBERALI; MAGALHÃES et al., 2006, p. 21).

Contrastando com o frequentemente abordado, o professor e a escola têm uma ampla possibilidade de sucesso. Na revisão da literatura realizada, poucas foram as pesquisas encontradas sobre o sucesso de escolas em seus projetos de ensino. A questão do fracasso é frequentemente abordada em diversas bibliografias pesquisadas.

Conforme salienta Arroyo (2004), é necessário entender que o fracasso está sempre colocado nas preocupações dos profissionais de educação, embora não seja um assunto relativamente atraente. A questão da naturalidade com que é tratada a reprovação nas escolas é um exemplo claro da cultura do fracasso enraizada nos sistemas de ensino e nos discursos do dia a dia dos docentes, que se demonstram com o passar do tempo, com os

⁶ No original: “appreciate and learn for cultural differences”.

envolvidos cada vez mais descrentes – no geral – na qualidade da educação, especialmente no que se refere à rede pública no Brasil. Charlot (2000) defende que:

O “fracasso escolar” não existe, o que existe são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminal mal. Esses alunos, essas situações, essas histórias é que devem ser analisadas, e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado “fracasso escolar” (CHARLOT, 2000. p. 16).

Em contraposição a isso, Andrade e Raitz (2012, p. 2), em pesquisa sobre as possíveis razões do sucesso escolar em duas instituições, definiram que “contribuições extremamente relevantes podem ser referência para melhoria da qualidade do ensino em outras escolas públicas”. É através da disseminação de boas práticas e da adaptação de exemplos em outros contextos educacionais que a ampla discussão sobre o fracasso pode ser revertida.

Como um exemplo de sucesso no trabalho com música e o ensino de Inglês, encontra-se o estudo de Woyeciechowski (2009), que assinala que o trabalho com o ensino de inglês envolvendo música e outras habilidades artísticas tem por objetivo a transformação da sala de aula em um ambiente onde seja possível para o aluno reconhecer a diversidade linguística e cultural no processo ensino-aprendizagem.

O trabalho com a música e a questão cultural proporciona ao professor o desenvolvimento de habilidades gramaticais, compreensão oral, vocabulário, leitura, produção e compreensão oral, além da ortografia, conforme aponta Lima (2004):

O uso de objetivos culturais proporcionará uma imersão do estudante em diferentes culturas e, ao mesmo tempo, poderá ser associado a objetivos didático-pedagógicos secundários, direcionados às competências como *listening*, *speaking*, *readingwriting*, na mesma atividade com canções. (LIMA, 2004. p. 22)

Assim, questões de cidadania, envolvimento da comunidade e arte podem proporcionar aos estudantes uma forma de interagir e aprender a língua adicional em suas quatro habilidades, além de tornar os alunos motivados para a aprendizagem.

2.1.3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, adotou-se a pesquisa de cunho descritivo e de análise qualitativa. De acordo com Minayo (2011, p. 22), esse tipo de pesquisa é bastante específica e se preocupa em organizar a realidade das ciências sociais de uma forma que não pode ser quantificada. Ela considera uma ampla gama de fatores que corresponde a relações mais profundas, que não podem ser apenas considerados como variáveis limitadas com as quais se pode operar.

Lüdke e André (1986, p. 11) apontam que a pesquisa qualitativa em contexto educacional:

[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regras através do trabalho intensivo de campo. (...) o pesquisador procurará presenciar o maior número de situações em que esta se manifeste, o que vai exigir um contato direto e constante com o dia-a-dia escolar.

Assim, a observação do contexto e a análise do objeto de pesquisa por meio da participação direta foram os métodos utilizados para sua realização. Foi desenvolvida uma busca nos arquivos de todas as edições do projeto analisado, a fim de observar as mudanças e evoluções ao longo do tempo. Posteriormente foi feita uma revisão da literatura pertinente aos temas abordados, com o objetivo de fundamentar a discussão e análise. Além disso, foram feitas diversas comunicações pessoais com a professora coordenadora, afim de levantar dados e fatos relevantes.

As perguntas de pesquisa orientam o olhar científico, embora, como se poderá perceber, outras questões relevantes possam ser observadas.

2.1.3.1 DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DE PESQUISA

A cidade de Luminárias, localizada no sul do estado - próxima a Lavras, possui pouco mais de cinco mil habitantes e tem sua economia baseada na exploração mineral e na agroindústria. Três escolas compõem o sistema educacional do município, atendendo cada uma a um segmento da Educação Básica, sendo que todas pertencem à rede pública, duas pertencendo à rede municipal e uma à rede estadual. O município foi emancipado em 27 de dezembro de 1948 e desenvolveu-se a partir daí de maneira rápida, tornando-se referência na região especialmente a partir da década de 1990.

A Escola Estadual “Professor Fábregas” é a única escola do município de Luminárias a atender os alunos dos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano) e do ensino médio (1º ao 3º ano). Por ter iniciado seu funcionamento em 1966, comemora em 2016 seu cinquentenário de funcionamento. A instituição foi criada, em dezembro de 1965, pela luta de autoridades para que os jovens tivessem a oportunidade de continuar seus estudos na cidade após a chamada “Instrução Primária”. Somente em março do ano seguinte o então denominado “Ginásio Estadual” teve autorização para iniciar as aulas, no dia 21 de março de 1966. Em 1985 foi criado o ensino de 2º grau – hoje denominado ensino médio. A tônica dada ao ensino e à formação cidadã, perpassando a presença da comunidade na vida da escola e o desenvolvimento dessa comunidade ao longo dos últimos 50 anos são as peças chave para o sucesso da educação de Luminárias.

Os alunos da Escola Estadual “Professor Fábregas” têm uma boa relação com a língua inglesa, especialmente através da motivação dada através de várias edições de projetos como o *Sing and Learn*, o *English Music Festival*, *Halloween*, *English in my world* e outros. Os alunos optam nos últimos anos pelo ensino da língua inglesa como a língua estrangeira de sua escolha.

2.1.4 DESCRIÇÃO DAS PRÁTICAS DO PROJETO

O *English Music Festival* nasceu da tentativa de uma professora da rede pública de diversificar e levar além da sala de aula o ensino da língua inglesa. A Professora Sandra Helena Silva⁷, idealizadora e coordenadora de todas as edições do projeto, já mantinha há algum tempo metodologias de ensino que envolvessem a música e outras artes. Intitulado *Sing and Learn*, o projeto que foi o embrião do *English Music Festival* acontecia dentro das salas de aula das turmas de ensino médio na Escola Estadual “Professor Fábregas”, do município de Luminárias, no estado de Minas Gerais.

Entre os anos de 1998 e 2003, a professora Sandra Helena Silva desenvolvia com seus alunos do ensino médio o projeto *Sing and Learn*⁸, que consistia em trabalhar a pronúncia da letra de uma música escolhida pelos jovens, em sala de aula, com as turmas divididas em grupos. Ao longo dos anos, a professora foi aprimorando o projeto, no qual os alunos demonstravam engajamento. Após os oito anos de realização, o projeto demonstra-se bastante eficaz no que diz respeito à participação e colaboração dos alunos nos diversos segmentos contemplados.

⁷ A professora coordenadora do projeto autorizou a divulgação de seu nome neste artigo.

⁸ Cante e aprenda, em tradução livre.

Inicialmente, conta a professora em comunicação pessoal, o projeto foi concebido para resgatar o valor da disciplina dentro do espaço escolar, uma vez que a língua adicional era vista como uma disciplina complementar ao currículo, não considerada muitas vezes como essencial.

Para promover o maior interesse pelas aulas e buscar o aprimoramento dos conhecimentos linguísticos de forma prazerosa entre os alunos, a professora decidiu, a cada ano, ir ampliando o campo de atuação do projeto, envolvendo crescentemente os segmentos da escola nos trabalhos, realizando culminâncias em Feiras Culturais de modo a agregar valores e saberes às atividades desenvolvidas pela escola, sempre em busca de romper paradigmas, buscando consolidar-se no campo de atuação das “Escolas”, que vão muito além do currículo pedagógico. Esse pensar e agir dos profissionais envolvidos de maneira séria com a evolução da escola levou a instituição a se tornar escola-referência nos anos de 2007 a 2010, sendo que vários projetos do estado foram implementados em suas fase-teste nas escolas-referência.

Até o ano de 2016 foram realizadas oito edições do *English Music Festival* – a continuação e aprimoramento do projeto *Sing and Learn*, com os eventos de culminância nas datas apresentadas na tabela:

Tabela 1 – Datas de realização das edições do *English Music Festival*

ANO	EDIÇÃO	DATA
2004	<i>I English Music Festival</i>	10 de Julho de 2004
2005	<i>II English Music Festival</i>	09 de Julho de 2005
2006	<i>III English Music Festival</i>	1º de Julho de 2006
2007	<i>IV English Music Festival</i>	07 de Julho de 2007
2008	<i>V English Music Festival</i>	23 de Junho de 2008
2009	<i>VI English Music Festival</i>	27 de Junho de 2009
2012	<i>VII English Music Festival</i>	09 de Junho de 2012
2013	<i>VIII English Music Festival</i>	21 de Setembro de 2013

Fonte: Do autor (2016).

Em todas as edições do evento foram seguidas basicamente as mesmas fases previstas pelo Projeto Pedagógico do *English Music Festival*, que tem duração aproximada de cem dias letivos, ou um semestre. Essas fases e suas respectivas

etapas foram, com o tempo, sendo internalizadas pelos alunos e pela coordenação, sendo que o tempo foi sendo melhor aproveitado.

As fases são duas e se subdividem em etapas que serão apresentadas e estruturadas a seguir.

2.1.4.1 1ª FASE – SING AND LEARN

Nessa primeira fase do projeto, denominada *Sing and Learn*, o principal foco é no desenvolvimento das habilidades linguísticas dos alunos. Vários momentos serão dedicados ao ensino da pronúncia e orientações da professora no sentido de melhorar a habilidade *speaking*. Entre os primeiros dias do semestre letivo, quando a motivação para o projeto já é iniciada nas salas de aula, até o final desta primeira fase, o tempo previsto é de aproximadamente trinta dias letivos, considerando todas as etapas da fase e o intervalo entre elas.

O *Sing and Learn*, embrião do *English Music Festival*, ainda é desenvolvido na escola nos dias atuais, permaneceu como continuação dos objetivos propostos, embora não se tenha como realizar uma culminância do projeto que envolva a comunidade em um evento.

1ª ETAPA – ORGANIZAÇÃO INICIAL E EXPOSIÇÃO DOS OBJETIVOS.

As turmas do Ensino Médio são divididas em grupos de seis a oito alunos, aproximadamente. A organização dos grupos se dá através dos próprios estudantes. Os grupos escolhem um líder que será o porta-voz perante os demais colegas representantes de outros grupos.

Nesse momento, a professora expõe aos alunos os objetivos do trabalho a ser desenvolvido e a ênfase na avaliação da pronúncia de maneira individual durante a primeira fase do projeto *Sing and Learn*, com o objetivo principal de aprender pronúncia cantando uma música adequada ao nível do grupo, de sua livre escolha.

A duração aproximada desta etapa é de 2 horas/aula.

2ª ETAPA – ESCOLHA DA CANÇÃO E ESTUDO DA LETRA.

Cada um dos grupos de alunos de cada turma seleciona uma canção em língua inglesa, de livre escolha, que será avaliada pela professora para fins de verificação da adequação do nível vocabular para a etapa de estudo

em que os alunos se encontram, levando em consideração as turmas em que estão inseridos, bem como o desenvolvimento de cada um.

A professora coordenadora então fornece aos alunos um *feedback* sobre a música escolhida e faz orientações com relação a pronúncia de determinadas palavras e/ou expressões. Surgem nesse momento várias dúvidas sobre tradução, e essa questão é amplamente abordada pela professora, oferecendo visões mais precisas da tradução, observando que nem todas as expressões de uma língua podem ser traduzidas sem perda de sentido. Questões relacionadas aos diversos ritmos musicais e o contexto de cada um deles também são bastante apontadas pelos alunos, demonstrando a diversidade de gostos e preferências.

Os grupos se reúnem para estudar a pronúncia da letra e ensaiar a apresentação, pedindo a intervenção da professora durante as aulas, quando necessário. A duração aproximada desta etapa é de 20 dias.

3ª ETAPA – APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS EM SUAS TURMAS.

Cada turma se reúne no Salão Nobre da Escola para realizar e assistir às apresentações dos colegas, com duração aproximada de 1 ou 2 horas/aula, de acordo com os horários da turma. Cada grupo tem aproximadamente 15 minutos para se preparar e apresentar-se. Dentro desse tempo, os alunos preparam sua música, explicam aos colegas e à professora coordenadora quais são os objetivos daquela escolha em particular, e então procedem ao canto da música.

No início do projeto, entre os anos de 2004 e 2009, na apresentação era permitido somente o uso da gravação da música neste momento, sem a participação de instrumentos musicais, sendo utilizado como apoio somente a gravação da música com a voz do cantor original ou o uso de versões de *playback*⁹ e/ou instrumental, com o objetivo de focalizar a importância da pronúncia.

Os alunos são avaliados em sua pronúncia e uma nota é atribuída a esta etapa, sendo que a nota é o conjunto da avaliação individual da pronúncia e do desempenho geral do grupo, subdivididos, portanto, em duas avaliações.

4ª ETAPA – (AUTO)AVALIAÇÃO E ESCOLHA DO GRUPO DE LIDERANÇA NA TURMA.

Após a fase anterior, os alunos se reúnem em suas salas de aula para discutirem as apresentações e demonstrarem as dificuldades enfrentadas durante os processos realizados até então. Este processo tem a duração

⁹ Faixa de fundo com o instrumental de uma música, utilizando-se de gravações com ou sem guias vocais para os cantores.

aproximada de 1 hora/aula. A professora orienta os grupos com relação às dificuldades de pronúncia percebidas e então divulga individualmente as notas atribuídas. Através de uma ficha própria criada ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto, os alunos fazem uma autoavaliação individual e coletiva, com o propósito de discutir sua performance. A ficha de autoavaliação dos grupos será apresentada nos anexos, com a autorização da professora coordenadora do projeto.

Os grupos são mencionados na lousa e uma votação é feita entre os alunos, através de voto secreto e individual, para escolher a melhor apresentação desta fase em sala de aula. O grupo mais votado é eleito como o coordenador dos trabalhos da 2ª fase do projeto naquela turma, objetivando a organização da turma, a criação de comissões organizadoras, a fim de promover a divisão das tarefas.

2.1.4.2 2ª FASE – ENGLISH MUSIC FESTIVAL

A partir desse momento, o foco do ensino volta-se para a realização do evento final de culminância do projeto, a noite de espetáculo do *English Music Festival*. Todos os esforços nessa fase são direcionados à integração com a comunidade escolar, à parceria com outras escolas e instituições para realizar da melhor forma possível a culminância do projeto. Entre a definição do grupo de liderança em cada turma do ensino médio, até o evento de culminância, o tempo previsto é de setenta dias letivos.

1ª ETAPA – DEFINIÇÃO DA APRESENTAÇÃO CONCORRENTE EM CADA TURMA

Os alunos organizam-se em assembleias em suas turmas para, neste primeiro momento, definirem a música ou o conjunto de músicas a serem apresentados, podendo ser escolhidas as músicas já apresentadas na fase do *Sing and Learn* ou outras, a critério dos alunos. Segundo a coordenação do projeto, a liberdade de escolha e a autonomia dada às turmas é de essencial importância para o sucesso do evento.

A partir de então, a turma se une em torno de um objetivo principal – sua apresentação no festival, não havendo mais a disputa entre grupos, mas o trabalho conjunto em prol da turma como um todo.

Nas edições de 2004, 2005 e 2006 o projeto previa a apresentação de uma única música, sendo que nos anos seguintes foi permitida a composição de *medleys*¹⁰. Tal composição era livre, podendo-se utilizar a quantidade

¹⁰ Medley é um formato de apresentação musical onde são feitas justaposições de várias peças, de maneira contínua, normalmente sem a repetição de temas. Foram amplamente utilizadas pelos alunos a partir do ano de 2007.

de peças musicais de livre escolha dos alunos, porém, com vistas à diminuição do tempo de apresentação de cada turma nas duas últimas edições do evento o número de peças musicais justapostas foi limitado a três.

A partir desse momento, é necessária, por parte da coordenação do projeto, a seleção dos convidados que comporão o corpo de jurados que avaliarão o espetáculo preparado pelos alunos. A professora coordenadora faz então uma pré-lista e envia convites para os possíveis jurados, aguardando sua confirmação. O perfil dos julgadores será exposto adiante.

Além da seleção dos jurados, é necessário que seja montada toda a equipe de recepção de convidados e de espectadores, para direcioná-los aos seus lugares na noite de espetáculos. Alunos das diversas turmas de ensino médio, EJA e 9º ano do ensino fundamental são treinados para exercerem funções de recepcionista, garçom/garçonete, segurança, contrarregra e apoio.

A duração aproximada desta etapa é de 10 dias.

2ª ETAPA – DIVISÃO DE TAREFAS, PLANEJAMENTO, CAPTAÇÃO DE RECURSOS E SORTEIO DA ORDEM DE APRESENTAÇÃO.

Nesse momento os alunos se reúnem para definir as tarefas de cada um. Os próprios alunos, no decorrer das edições, foram criando tarefas e responsabilidades a serem divididas entre alguns líderes da turma, buscando, democraticamente, deixar que cada um direcionasse suas tarefas para sua área de preferência.

Basicamente, foram encontradas três tarefas básicas, desenvolvidas por subgrupos de alunos dentro de uma mesma turma. Entre os três segmentos estão: banda musical; coreografia; cenário e captação de recursos. Após definidas as funções de cada aluno, a próxima etapa é iniciada imediatamente.

O grupo dos alunos responsável pela banda procede à adaptação da música para a apresentação, a composição do arranjo, o estudo da pronúncia da letra, a adequação da tonalidade da peça e os cortes e recortes necessários no caso de junção de diferentes canções.

O grupo da coreografia começa a pesquisar danças e outras apresentações artísticas com vistas à montagem da sua coreografia, definindo o figurino de apresentação dos dançarinos e as funções de cada um.

Os responsáveis pelo cenário de apresentação e pela captação de recursos produzem neste momento uma carta ao comércio, indústria e aos patronos do projeto, com o objetivo de expor os propósitos do evento e conseguir ajuda financeira

e com materiais para a confecção dos diversos segmentos de suas apresentações, tais como o cenário, o figurino dos alunos, elementos de iluminação e acessórios da banda musical. Tal carta é avaliada pela supervisão pedagógica da escola, por se tratar de uma comunicação entre a comunidade escolar e a instituição, de modo a verificar a adequação do conteúdo e a clara exposição dos objetivos pedagógicos do evento em questão. Os recursos são captados e direcionados às seções necessárias.

A professora coordenadora realiza um sorteio da ordem das apresentações no evento e o resultado é divulgado entre as turmas. A duração aproximada desta etapa é de 10 dias.

3ª ETAPA – ENSAIOS E PREPARATIVOS PARA O EVENTO.

Após as etapas anteriormente mencionadas, os alunos seguem para a fase de ensaios e produção de acessórios de apresentação, e esse processo tem duração aproximada de 45 dias. Neste momento a escola disponibiliza horários para que as turmas possam ensaiar no Salão Nobre da instituição, visando a atuação dos alunos dentro da escola, evitando que se desloquem para locais onde não pode ser feita nenhuma supervisão sobre os trabalhos.

Os ensaios são realizados e os alunos contam com um longo período para se prepararem, tanto a banda, quanto os coreógrafos e os responsáveis pelos cenários. Neste momento são também confeccionados os figurinos de apresentação em um trabalho conjunto entre os alunos e pessoas da comunidade que se dispõem a ajudar. Por muitas vezes os espaços de ensaio das turmas foram cedidos por pessoas da comunidade interessadas em ajudar, incentivadores da música e das artes em geral.

A composição do corpo de jurados que julgará as apresentações dos alunos está na fase de finalização, sendo que a coordenação deverá encontrar possíveis substitutos para aqueles que ainda não fizeram suas confirmações de presença no evento. A lista é finalizada e o corpo de jurados é finalmente divulgado à comunidade e aos alunos.

4ª ETAPA – AJUSTES FINAIS E ENSAIOS-TESTE.

Nesta penúltima etapa, com duração aproximada de 3 dias, os alunos, já com sua apresentação bem ensaiada, procedem aos preparativos no local de apresentações onde será realizado o evento final.

A coordenação prepara uma tabela de horários onde são estabelecidos os momentos de preparação de cada turma no local. O local é fechado para os ensaios e somente os alunos de cada turma são autorizados a permanecer no recinto nos três dias anteriores ao evento.

Os alunos do grupo de recepcionistas, garçons/garçonetes, seguranças, contrarregas e apoio são treinados e recebem seus crachás de identificação e credenciamento.

Na véspera do festival, os estudantes se locomovem com seus acessórios para o local do espetáculo, conduzindo os objetos de cenário e instrumentos musicais.

5ª ETAPA – EVENTO DE CULMINÂNCIA DO PROJETO – ENGLISH MUSIC FESTIVAL.

Na data marcada para a exibição dos alunos, durante todo o dia eles se organizam e fazem os últimos ajustes em seus shows. O evento tem início com apresentações da comunidade, de outras escolas do município e também de outros municípios convidados, de alunos do ensino fundamental, e então são iniciadas as apresentações concorrentes das turmas do ensino médio.

O evento, com duração aproximada de 4 horas, é considerado de abrangência regional. Em diversas edições do evento foram recebidos alunos de outras instituições de cidades vizinhas como Carrancas, Ingaí, São Bento Abade, São Thomé das Letras, Lavras e Três Corações. Em algumas edições os alunos convidados apresentaram-se também no evento de culminância do projeto. A participação de todos, inclusive dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental de outras escolas do município e de grupos de música e dança de projetos sociais, é possível dado o reconhecimento da grandeza e importância do evento como um momento de aprendizagem e de entretenimento cultural.

Estima-se que o maior público presente no evento, entre alunos, professores, funcionários, pais, pessoas da comunidade, jurados convidados, alunos e professores de outras escolas da região foi de aproximadamente 1.500 pessoas¹¹. Nas primeiras edições o número era menor, em torno de 900 espectadores, porém, com a necessidade de aumentar a capacidade do local, o projeto passou a montar estruturas provisórias para abrigar o público no centro do ginásio, com até 100 mesas de 4 cadeiras

6ª ETAPA – AUTOAVALIAÇÃO INDIVIDUAL E COLETIVA EM SALA DE AULA

Neste momento as turmas, coordenadas pela professora, discutem os pontos positivos e negativos de suas participações nas diversas etapas do projeto e o desempenho individual e coletivo no que concerne ao cumprimento dos objetivos iniciais propostos, com a duração aproximada de 1 hora/aula.

¹¹ Dado levantado através da consulta ao projeto estrutural do Ginásio Municipal de Luminárias, constatando a capacidade das arquibancadas do local e as demais instalações provisórias montadas pelo evento para a acomodação do público. A estimativa total foi feita em comunicação pessoal com a professora coordenadora do projeto.

2.1.4.3 COMPOSIÇÃO DO CORPO DE JURADOS

Durante os vários anos de realização do projeto, o número de pessoas que compôs o júri do *English Music Festival* variou entre 8 e 35¹². O número de quesitos também sofreu alterações ao longo dos anos.

Na primeira edição do projeto, realizado como forma de teste, foram convidados oito jurados para julgarem 4 quesitos: pronúncia, instrumental, coreografia e conjunto, posteriormente incluído o quesito afinação em edições posteriores, totalizando 5 quesitos de julgamento. Além disso, a partir da 3ª edição, o quesito conjunto foi renomeado para conjunto artístico.

Veja na tabela a seguir o perfil dos julgadores:

Tabela 2 – Perfil dos jurados convidados.

QUESITO	PERFIL DO JULGADOR
Pronúncia	Professores, Mestres e Doutores em língua inglesa dos mais diversos segmentos da educação básica, superior, cursos de idiomas e preparatórios para ENEM e vestibulares; Pessoas com comprovada experiência ou vivência em países falantes de inglês.
Instrumental	Músicos e instrumentistas de cunho erudito e popular, da comunidade luminarensense ou convidados de outras localidades; Ex-alunos participantes de edições anteriores do projeto como instrumentistas.
Afinação	Maestros, professores de música e profissionais da área.
Coreografia	Coreógrafos e professores de educação física.
Conjunto Artístico	Artistas plásticos em geral, professores de artes e artesãos da comunidade local.

Fonte: Do autor. (2016)

2.1.4.4 PREMIAÇÃO DAS TURMAS

Após a apuração do resultado final dado pela soma das notas dos julgadores de cada quesito concedidas a cada turma, todas elas recebem um troféu. Às turmas classificadas em primeiro, segundo e terceiro lugares são concedidos troféus de primeiro, segundo e terceiro lugares¹³. As demais turmas são premiadas com troféus de participação e brindes doados por escolas de idiomas e institutos de educação particular da região onde se situa a escola.

¹² O número pôde ser levantado através da análise dos projetos escritos em todos os anos de realização, cedidos pela professora coordenadora, bem como fotos e vídeos de acervos da escola e do pesquisador.

¹³ Os troféus eram indicados pelos números ordinais em inglês: *first, second and third places*.

A partir de 2005, no II *English Music Festival*, entre os julgadores convidados, um membro era escolhido pela professora coordenadora para desempenhar a função de presidente do júri, procedendo a toda a etapa de reunir as notas atribuídas pelo conjunto de jurados de cada quesito, somá-las e fazer a conferência. Em seguida, o presidente do júri entregava à professora a lista contendo a classificação final para a premiação, que era sempre realizada após o discurso de agradecimento da coordenadora a todos e as homenagens e premiações de medalhas.

Nas últimas duas edições, realizadas respectivamente nos anos de 2012 e 2013, além da premiação das turmas foram confeccionadas medalhas do *English Music Festival* para serem entregues aos alunos entre as turmas concorrentes que se destacaram nos quesitos avaliados, e em agradecimento às pessoas da comunidade escolar que auxiliaram no desenvolvimento do projeto e no auxílio aos alunos.

2.1.4.5 PREMIAÇÕES DO PROJETO E OUTRAS DIVULGAÇÕES

Através dos anos de realização do *English Music Festival*, podemos apontar as seguintes premiações e destaques:

- 2004 – Reportagem na EPTV sobre o I *English Music Festival*;
- 2005 – Reportagem na TV Alterosa sobre a aluna da zona rural que se apresentou cantando em língua inglesa diante de sua comunidade no Ginásio Municipal;
- 2006 – Reportagem na TV UFLA sobre o sucesso das duas primeiras edições do projeto e convite à comunidade universitária para assistir ao III *English Music Festival*. Alguns alunos se apresentam brevemente na reportagem.
- 2008 – Alunos vencedores da quinta edição apresentam-se na *Cover Night*, projeto do curso de idiomas da FAEPE – UFLA.
- 2012 – Participação da professora coordenadora e de representante da direção da escola no Congresso de Práticas Educacionais em gestão escolar e projetos especiais da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais.
- 2012 – Destaque do evento em jornal de circulação no município de Lavras, em elogioso artigo escrito por professor participante do júri.
- 2012 – Participação dos alunos em evento acadêmico do curso de Letras da UFLA.
- 2014 – Citação do projeto em Seminário de Boas Práticas na FAE – Faculdade de Educação da UFMG.

2.1.5 ANÁLISE DOS DADOS

A análise dos dados neste trabalho se propõe a responder às perguntas de pesquisa, em grifo abaixo, bem como observar outras questões relevantes.

Que ações foram implementadas por parte da professora para incentivar a aprendizagem de inglês?

Em primeiro lugar é importante pontuar o fácil envolvimento dos alunos no projeto devido ao uso de expressões artísticas das quais se identificam, como a dança e a música¹⁴. O desenvolvimento do projeto ligado a objetos de interesse dos alunos promove a motivação deles em vários níveis, considerando que têm prazer em se envolver com as atividades.

A liberdade de escolha dos alunos quanto ao que deverão preparar para apresentar no projeto também é um ponto a se destacar. A escolha de um projeto livre, sem temas pré-definidos, liberta o aluno para se identificar com aquilo com o qual se envolve.

Pontua-se também o incentivo à aprendizagem a partir da busca pelo melhor desempenho, considerando a disputa de colocações no evento final como uma boa prática de motivação dos alunos. Os incentivos à competição saudável e ao espírito de disputa estão fortemente presentes na segunda fase do projeto.

Lembrando o processo de motivação de alunos e suas fases, segundo Dörnyei (2011, p. 210), podemos identificar que:

1. As influências motivacionais sobre o estabelecimento de objetivos compreendem as etapas citadas na descrição do projeto números 4.1.1 e 4.2.1, onde os alunos são incentivados a estabelecer seus objetivos.
2. As influências motivacionais sobre a formação da intenção referem-se às etapas citadas na descrição do projeto números 4.1.2 e 4.2.2. Um plano de ação deve ser firmado entre os grupos ou turmas de alunos, visando a sua apresentação no evento final de culminância.
3. As influências motivacionais sobre o início do desenvolvimento da ação relacionam-se à etapa citada número 4.1.3, na primeira fase do projeto, denominada *Sing and Learn*. Nessa primeira apresentação dos grupos diante de seus colegas são descobertos os talentos e os pontos fortes de cada turma do ensino médio para a posterior fase que envolverá a noite do *English Music Festival*.

¹⁴ Em enquete entre os alunos, realizada no ano de 2012, após dois anos sem desenvolver o projeto, 99% dos alunos escolheram o retorno da realização do projeto e afirmaram compreender os objetivos principais do *English Music Festival*.

4. As influências motivacionais sobre a execução na descrição do projeto são percebidas nos itens 4.2.3, 4.2.4 e 4.2.5, sendo aqui envolvidas as ações que visam o evento final de culminância do projeto e a execução de todo o aparato necessário para tal.
5. As influências motivacionais na avaliação pós-acional são mencionadas nos itens 4.1.4 e 4.2.6 da descrição das práticas do projeto pedagógico. A avaliação individual e coletiva dos participantes é um importante momento para refletir sobre aquilo que pode ser feito diferente em futuras edições do projeto, bem como discutir se os alunos alcançaram os objetivos propostos para o desenvolvimento das competências e habilidades propostas inicialmente.

Além da língua propriamente dita, que outros aspectos relevantes podem ser percebidos?

O projeto prevê em seus objetivos específicos a formação linguístico-discursiva, cultural e cidadã, uma vez que trabalha em diferentes sentidos, buscando o aperfeiçoamento de habilidades diversas no aluno.

O despertar do aluno para atividades que lhe fogem à zona de conforto é um ponto a ser destacado. Foi percebido, ao longo dos anos de desenvolvimento do projeto, que vários daqueles que não tinham envolvimento com música ou dança passaram a se interessar e a praticar algum instrumento musical ou buscar aulas de dança, a partir do incentivo dado pelo projeto.

No primeiro ano do *English Music Festival* o canal de televisão EPTV esteve presente na escola para registrar e divulgar em reportagem a importância do projeto, e, em especial, a participação de um aluno que se destacou na apresentação da música *Patience*, da banda *Guns and Roses*. Este aluno se mostrava extremamente tímido na escola, e na primeira edição do projeto, subiu ao palco do Ginásio Municipal e se apresentou brilhantemente, incentivando assim as posteriores gerações participantes a enfrentarem seus medos e mostrarem seu talento.

O estudo da cultura está diretamente relacionado à escolha da apresentação dos alunos, uma vez que muitas das músicas escolhidas inserem-se em um contexto amplo que também é discutido pelos grupos a fim de proporcionar o enriquecimento dos diversos segmentos de suas apresentações, como o cenário, os figurinos e a sinopse que é produzida para ser entregue aos jurados. Dessa forma, a aprendizagem da cultura linguística também é objeto do projeto, enquanto permite aos alunos refletir sobre os elementos de identidade cultural de outros países e outras épocas, aprendendo assim a valorizar a sua própria cultura.

A questão da identidade e da autoafirmação discentes são também objetivos do projeto, da mesma forma como apontaram Norte e Celani (2007) e Dörnyei (2011). Ao dar sentido à sua aprendizagem no evento de culminância,

diante da comunidade escolar, o aluno é motivado e sente-se realizado com o resultado final de seu trabalho, através da valorização e reconhecimento por parte da comunidade em que se insere.

Destaca-se também, durante a evolução do projeto, a participação de alunos de projetos como a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que também se engajaram na proposta do projeto, participando e sendo muito elogiados pela comunidade, conquistando por duas vezes um dos três primeiros lugares no pódio.

As metas apontadas por Clough e Holden (2002) para uma aprendizagem ativa envolvem a avaliação crítica de diversas fontes de informação e a interação direta com membros da comunidade. Os alunos estão diretamente envolvidos com essas habilidades durante a segunda fase do projeto, quando selecionam conteúdos de diversas fontes de pesquisa para a criação de suas apresentações e ao ter contato com os membros da comunidade para a busca de patrocínios e locais de ensaio.

O trabalho interdisciplinar do projeto também está previsto, uma vez que os professores de outras disciplinas, por algumas vezes também se engajaram na proposta, ajudando os alunos a escolherem suas apresentações, ensaiá-las, e, na medida do possível, fazer relações do que ensinavam com o que era objeto de aprendizagem dos alunos através do projeto e que poderia compor o estudo nas disciplinas.

A valorização do projeto por parte de pais de alunos e pessoas da comunidade também pode ser percebida, através de manifestações por cartas, e-mails e cartões recebidos pela escola a título de agradecimento. Diversas divulgações foram feitas também pelos senhores jurados convidados, em todos os anos de realização do projeto.

Durante os anos em que não foi realizado, em 2010 e 2011, os alunos manifestaram-se no sentido de resgatar o projeto, buscando a sua continuação, porém somente em 2012 foram retomadas as práticas que se encerraram em 2013, embora muitos alunos ainda esperem a sua volta.

Quais componentes do projeto contribuem para a formação cidadã do aluno?

Nesse aspecto, destaca-se em primeiro lugar o viés democrático de todo o processo, onde a maioria absoluta dos alunos participam envolvidos na(s) atividade(s) que são de seu interesse. Os alunos são livres para escolher as tarefas que desejam desenvolver ao longo da segunda fase do projeto, o *English Music Festival*.

Entre as ações desenvolvidas, destaca-se a participação de uma aluna na segunda edição do evento, no ano de 2005, noticiada pela rede de televisão Alterosa. A aluna inseria-se em um contexto da zona rural, onde se acreditava que pouco sentido poderia dar à aprendizagem de uma língua adicional. Motivada pela realização do projeto e pela

possibilidade de revelar seu talento de canto no evento, a aluna buscou aperfeiçoamento da língua em cursos e hoje se demonstra satisfeita e grata pela oportunidade que lhe foi dada, conforme comunicação pessoal.

De acordo com as propostas de educação para a cidadania, apontadas por Clough e Holden (2002), podemos observar várias práticas que remetem às metas sugeridas pelos autores. As atividades em grupo em prol de um objetivo comum promovem o trabalho colaborativo e o desenvolvimento da noção de que as metas traçadas se tornam reais quando todos trabalham em conjunto para a sua consecução.

O envolvimento da comunidade – que se dá não somente no evento final, com a participação dos espectadores – mas também no processo de financiamento do projeto e das apresentações dos alunos através de patrocínios, bem como na fase de ensaios – em que a comunidade cede espaços particulares para os alunos se prepararem – promove a ligação da comunidade com a escola e encoraja a aprendizagem intercultural e colaborativa.

Considerando o evento como um espetáculo de nível municipal, e por vezes até regional, as escolas visitantes puderam, ao longo dos anos, reconhecer a boa prática do projeto e as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem da língua adicional, fazendo assim com que a semente do projeto fosse lançada para além da cidade, encorajando outras escolas a desenvolverem práticas de educação para a cidadania.

As artes são uma forte ferramenta para combater os preconceitos e visões distorcidas da realidade. Através de diversas apresentações ao longo das oito edições do *English Music Festival*, muitos estereótipos foram desconstruídos e em vários momentos as apresentações encorajaram o respeito por diferentes identidades e desencorajaram crenças e comportamentos preconceituosos e intolerantes.

O desenvolvimento da confiança do discente em seu poder criativo também é algo a ser observado. Enquanto trabalham com atividades que pressupõem um grande desenvolvimento artístico – musical e coreográfico – os alunos desenvolvem seu senso crítico com relação a valores estéticos e podem desenvolver sua criatividade através de adaptações e criações próprias para o trabalho em conjunto com seus colegas de turma, visando sua apresentação final.

Nas duas últimas edições, realizadas respectivamente nos anos de 2012 e 2013, o nível do evento, após dois anos de pausa, evoluiu bastante. O valor gasto pelos alunos nas apresentações, totalmente financiado por patrocínios da comunidade, chegou a até dois mil reais por turma concorrente, o que evidencia claramente o envolvimento da comunidade com o projeto.

A capacidade empreendedora dos discentes foi colocada à prova, e uma equipe de gerenciamento de gastos foi implementada em cada equipe, a fim de organizar melhor a captação e o investimento dos recursos, sempre sob a

coordenação da professora. Os alunos se propuseram a fazer um verdadeiro espetáculo, destaque em congresso, jornais e várias mídias sociais.

2.1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a cuidadosa descrição e análise do objeto de pesquisa foi possível depreender que as contribuições da realização do *English Music Festival* durante suas oito edições foram significativas em níveis linguísticos, culturais e de cidadania para os alunos, para a escola e para a comunidade em que se insere.

É possível compreender que a questão da motivação para a aprendizagem é um fator extremamente importante para o aluno do ensino médio em contexto de escola da rede pública, já que busca a valorização da disciplina de língua adicional, por vezes tão desprestigiada.

Essa motivação pode ser percebida nos egressos do ensino médio da Escola Estadual “Professor Fábregas”, especialmente aqueles que ingressaram no ensino superior nos últimos anos - participantes de alguma edição do projeto - em especial na Universidade Federal de Lavras, de forma que têm uma boa relação com a língua inglesa. Os alunos sentem-se seguros para aprender e continuar desenvolvendo suas habilidades na língua-alvo, uma vez que percebem o preparo que receberam de sua escola de origem.

A presente pesquisa limita-se em certo aspecto, infelizmente, pela descontinuação do projeto após a oitava edição em 2013, uma vez que os projetos pedagógicos de escolas públicas de Minas Gerais não têm mais autorização para arrecadar fundos por meio de venda de ingressos e mesas para espectadores, o que inviabiliza um evento de tão grande porte, que necessita de estrutura adequada à sua realização. Ainda assim, a volta do *English Music Festival* é esperada para os alunos, que anseiam participar do evento de forma a continuar a tradição de envolvimento da língua inglesa com as artes.

A realização desta pesquisa mostrou-se bastante produtiva, podendo-se depreender dela uma gama de novas perspectivas e análises que poderão ser futuramente aprofundadas e rediscutidas. Após a finalização dos trabalhos, percebeu-se o cumprimento das expectativas advindas da motivação pessoal da pesquisa, considerando as discussões realizadas como de interessante aprofundamento para a conclusão do Curso de Letras, tendo como objeto uma pesquisa que leva em conta a realidade local e as experiências pedagógicas do pesquisador.

Além dessas considerações, é importante mencionar que a pesquisa foi extremamente produtiva para o autor, proporcionando a oportunidade de aprender que embora os objetivos iniciais do projeto fossem simples, existem

muitos outros fatores além do linguístico que o perpassam, fazendo com que os alunos aprendam em diversos níveis que não devem ser deixados de lado, pois têm tanta importância quanto os objetivos linguísticos.

2.1.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, M. G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICS, A. E.; MOLL J. (org.) **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Ed. Papyrus, 2004. 3. Ed. p. 11-26

ANDRADE, C.; RAITZ, T. R. As possíveis razões do sucesso escolar em duas escolas públicas. **Anais do ANPED SUL – Seminário de pesquisa da educação da região sul**. 2012, p. 1-16. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_26_10_1595-6511-1-PB.pdf> Acesso em 13 de novembro de 2015.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 120.

CHARLOT, B.; **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 15-16.

CLOUGH, N. HOLDEN, C. **Education for citizenship: Ideas into action**. London: RoutledgeFalmer, 2002, p.152.

DÖRNYEI, Z. Motivação em ação: buscando uma nova conceituação processual da motivação de alunos. In: BARCELOS, A. M. F. (Org.) **Linguística aplicada: Reflexões sobre ensino e aprendizagem de língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 2011. 13 v. p. 199-236

LESSA, A. C. FIDALGO, S. S. Novos tempos exigem novas formas de educar, ensinar e aprender: uma entrevista com Maria Antonieta Alba Celani. **Claritas: revista do departamento de Inglês da PUC-SP**. Nº1. São Paulo: Educ, 1995. V. 13. P. 116-101

LIBERALI, F. C. et al. Educando para a Cidadania em Contextos de Transformação. *The Specialist (PUCSP)*, v. 27, p. 169-188, 2006.

LIMA, L. R. **O uso de canções no ensino de inglês como língua estrangeira; a questão cultural**. 1. Ed. Salvador: EDUFBA, 2004, v. 1. p. 175-190.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 123, 1986p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001, 96p.

NORTE, D. B.; CELANI, M. A. A. **Da sala de aula para o mundo**. Educação, São Paulo, p. 1-68, out. 2007.

PAREKH, B. **Rethinking multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory**. London: Macmillan Press, 2000, 158p.

SOUZA, E. C. de. A didática como iniciação: fabricação de identidade, políticas e práticas de formação de professores. In: **Anais do Encontro Nacional de didática e prática de ensino: Políticas educacionais, tecnologias e formação do educador: repercussões sobre a didática e as práticas de ensino**. Recife: ENDIPE, 2006. p. 19-20.

WOYCIECHOWSKI, E. **Música: Uma Proposta Para o Ensino de Língua Inglesa na Escola Pública**, 2009. Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1807-8.pdf>. Acesso em: 28 maio. 2013.

2.2 PROJETO ENGLISH MUSIC FESTIVAL: ANÁLISE DOS ELEMENTOS AVALIATIVOS SOB A PERSPECTIVA DA GRAMÁTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Fabiola Sartin

2.2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo almeja refletir sobre uma experiência significativa de um projeto didático desenvolvido por professores de inglês e alunos da educação básica em uma escola da rede estadual na cidade de Luminárias, Estado de Minas Gerais, cujo título é *English Music Festival*. Como veremos ao longo do texto, esse projeto foi descrito e discutido e apresentado por Saulo Augusto Andrade Biavati em seu trabalho de conclusão de curso - TCC no curso de Licenciatura em Letras – Português/Inglês da Universidade Federal de Lavras.

A decisão em escrever o artigo final de TCC com esse tema justifica-se pelo envolvimento do autor em todas as etapas das edições de realização do projeto, tanto enquanto aluno participante do ensino fundamental e médio, e depois como professor na mesma escola. Portanto, a partir do relato de Saulo, consideramos a experiência vivida como bem sucedida, conforme bem especificado no trecho abaixo, extraído de seu TCC e constante no capítulo anterior:

A pesquisa em pauta é considerada relevante por descrever e registrar academicamente uma prática exitosa no ensino de inglês em escola da rede pública, com o envolvimento da comunidade escolar e o desenvolvimento de habilidades nos discentes que transcendem o aprendizado da língua, perpassando a formação cidadã de forma participativa e democrática.

Nessa perspectiva, meu papel aqui está dividido em duas etapas. A primeira é discutir a relevância do projeto baseado nos resultados apresentados na monografia à luz da formação de professores de inglês no âmbito da linguística

aplicada. E, em segundo momento, apresentar alguns exemplos de elementos léxico-gramaticais avaliativos presentes no discurso do autor da monografia ao se referir ao projeto por ele pesquisado.

Os exemplos dos registros escritos de Biavati (2016) são analisados à luz do sistema de avaliatividade com o foco no subsistema de atitude. Destacando os tipos de avaliação: afeto, julgamento e apreciação (MARTIN; WHITE, 2005).

2.2.1.1 ENGLISH MUSIC FESTIVAL: APRESENTAÇÃO E DESCRIÇÃO

A proposta do projeto *English Music Festival* nasceu, como embrião, de outro projeto intitulado *Sing and learn* realizado por uma professora de inglês da escola, nos anos de 1998 e 2003, e que como metodologia, utilizava letras de músicas escolhidas pelos próprios alunos, para ensinar e aperfeiçoar a pronúncia em inglês nas salas de aula. Segundo relato da professora, o projeto nasceu com o objetivo de valorizar a disciplina de língua inglesa no espaço escolar. Ao longo dos anos foi sendo aprimorado transcendendo os muros da escola, e acabou por culminar nesse, que é o título atual.

Suas etapas foram descritas no artigo de Biavati (2016), inclusive com o detalhamento das atividades executadas. Há ainda, uma reflexão acerca das ações realizadas pelos alunos, e também sua apresentação em outros espaços públicos e inclusiva já referida universidade.

Fazendo uma relação entre as contribuições de projetos como esse no processo de ensino e aprendizagem de línguas, especificamente para a área de língua inglesa, que nos trazem resultados concretos e fortuitos, no que tange à formação do professor. Referencio-me em algumas das reflexões trazidas por Vian Junior (2013, p. 209):

[...] os cursos de formação de professores de línguas não podem perder de vista os contextos que os profissionais devem ser formados. Para tanto, é extremamente importante que os formadores despertem em seus formandos a conscientização sobre a relação entre o local e o global.

Na elaboração e execução do projeto *English Music Festival*, foi possível observar que houve uma preocupação em considerar os saberes locais e globais dos seus participantes. Ao trazer o contexto de um festival e levar as atividades possibilitou, portanto, o acesso à comunidade externa ao ambiente escolar, permitindo assim, discussões sobre os saberes transversais que englobam os participantes do projeto.

Da área das ciências humanas, em específico os cursos de letras licenciatura com habilitação em língua inglesa, a socialização do projeto por meio de um TCC, contribuirá para a formação de futuros professores dessa língua, que podem se motivar a partir dos relatos desta proposta a seguir caminhos ainda mais audaciosos na construção de novos projetos e novas perspectivas para o ensino de inglês nas escolas, sejam públicas, conveniadas ou particulares.

Isso posto, inicialmente, apresentamos algumas considerações sobre a gramática sistêmico-funcional e o sistema de avaliatividade que fornecem o arcabouço teórico-metodológico que sustentam as análises das avaliações presentes no texto de Biavati (2016). E, posteriormente, destacamos os exemplos e suas respectivas análises dos elementos avaliativos evidenciados no trabalho de TCC.

2.2.1.2 O SISTEMA DE AVALIATIVIDADE E O PROJETO ENGLISHMUSIC FESTIVAL

A Linguística sistêmico-funcional é pautada em uma teoria de linguagem que dispõe de uma gramática que descreve e analisa as realizações linguísticas dos falantes/escritores, de forma sistemática e funcional, considerando fatores sociais e semióticos (Halliday, 1994). É desse lugar que lanço mão dos estudos acerca da avaliação na linguagem, mais especificamente, o sistema de avaliatividade e seu subsistema – atitude para analisar quais elementos avaliativos encontram-se presentes no texto de Biavati (2016).

O subsistema de atitude é responsável pela expressão linguística das avaliações, sejam positivas ou negativas em três regiões semânticas: afeto, julgamento e apreciação. O afeto diz respeito às avaliações pautadas nos sentimentos com relação às pessoas, às coisas e aos objetos. O julgamento trata das avaliações relacionadas ao comportamento das pessoas, tanto com relação à moralidade quanto à legalidade. Já a apreciação contempla as avaliações sobre as coisas, aos objetos e aos fenômenos no que tange à estética (MARTIN; WHITE, 2005).

Nos exemplos a seguir, apresento como as avaliações são realizadas no estudo de Biavati (2016). Essas avaliações foram categorizadas da seguinte forma: (1) avaliações do projeto; (2) avaliações dos alunos participantes; (3) autoavaliações do autor:

2.2.1.2.1 AVALIAÇÕES DO PROJETO

Os exemplos a seguir, ressaltamos as avaliações realizadas por Biavati (2016) ao se referir ao projeto:

Exemplo (1)

O despertar do aluno para atividades que lhe fogem à zona de conforto é um ponto a ser destacado.

No exemplo 1, o autor menciona um ponto forte do projeto: ‘O despertar do aluno para atividades que lhe fogem à zona de conforto’ valendo-se de avaliações de apreciação positiva para valorizar o projeto. Os elementos léxico-gramaticais avaliativos ‘despertar’, ‘zona de conforto’ elaboram a opinião do autor com relação ao projeto.

Exemplo (2)

Dessa forma, a aprendizagem da cultura linguística também é objeto do projeto, enquanto permite aos alunos refletir sobre os elementos de identidade cultural de outros países e outras épocas, aprendendo assim a valorizar a sua própria cultura.

Já em 2, o autor ressalta as contribuições do projeto ao fazer com que os alunos reflitam sobre a cultura de outros países, valorizando a deles própria. Ele utiliza processos mentais ‘refletir’, ‘aprender’ e ‘valorizar’ para realizar avaliações de apreciação valoração.

2.2.1.2.2 AVALIAÇÕES SOBRE OS ALUNOS PARTICIPANTES

Nessa parte destacam os exemplos em que Biavati (2016) expressa avaliações e opiniões sobre os alunos participantes do projeto:

Exemplo 3

Destaca-se também, durante a evolução do projeto, a participação de alunos de projetos como a Educação de Jovens e Adultos, a EJA, que também se engajaram na proposta do projeto, participando e sendo muito elogiados pela comunidade, conquistando por duas vezes um dos três primeiros lugares no pódio.

Com relação aos alunos, o autor expressa avaliações positivas de julgamento mostrando o envolvimento deles no projeto. Os processos mentais ‘engajar’, ‘participar’ e ‘conquistar’ elaboram as avaliações de julgamento positivo. Já o atributo ‘elogiados’ carrega a avaliação de afeto.

Exemplo 4

A aluna inseria-se em um contexto da zona rural, onde se acreditava que pouco sentido poderia dar à aprendizagem de uma língua adicional. **Motivada** pela realização do projeto e pela **possibilidade de revelar seu talento de canto no evento**, a aluna buscou aperfeiçoamento da língua em cursos e hoje se **demonstra satisfeita** e **grata** pela oportunidade que lhe foi dada, conforme comunicação pessoal.

Em 4, o autor refere-se à uma aluna participante do projeto, expressando avaliações de afeto pelo epíteto ‘motivada’ e ‘possibilidade de revelar seu talento’ ilustrando o sentimento da aluna. Há também avaliações de julgamento com o termo ‘buscou aperfeiçoamento’ e avaliações de afeto novamente com os epítetos ‘satisfeita’ e ‘grata’.

2.2.1.2.3 AUTOAVALIAÇÕES DO AUTOR

É possível observar os sentimentos de Biavati (2016) ao relatar sobre as suas emoções e contribuições em participar do projeto:

Exemplo 5

Após a finalização dos trabalhos, percebeu-se o **cumprimento das expectativas advindas da motivação pessoal da pesquisa**, considerando as discussões realizadas como de **interessante aprofundamento para a conclusão do Curso de Letras**, tendo como objeto uma pesquisa que leva em conta a realidade local e as experiências pedagógicas do pesquisador.

No exemplo 5, o autor expressa seus sentimentos de afeto ao dizer do ‘cumprimento das expectativas advindas da motivação pessoal’ o que significa dizer que sente-se realizado pelos resultados do projeto. Ele também se coloca como pesquisador e futuro professor ressaltando que na pesquisa de TCC sentiu-se satisfeito, uma vez que se levou em consideração o seu contexto.

Exemplo 6

Além dessas considerações, é importante mencionar que a pesquisa foi extremamente produtiva para o autor, proporcionando a oportunidade de aprender que embora os objetivos iniciais do projeto fossem simples [...]

O autor expressa atitude de apreciação, avaliando ‘a pesquisa’ por meio do atributo ‘produtiva’, intensificado pelo adjunto ‘extremamente’ para expressar seus sentimentos sobre o projeto.

É possível observar que os exemplos de avaliações apresentadas mostram como as opiniões e avaliações de Biavati (2016) se apresentam linguisticamente no texto, possivelmente, levando os leitores a sentirem-se motivados a realizar um projeto que envolva alunos e professores da educação básica propiciando uma interação entre a escola e a comunidade como um todo.

2.2.2 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo discutir as contribuições do estudo de Biavati (2016) para os estudos de formação de professores de Letras, ao relatar e analisar um projeto de extensão desenvolvido na educação básica em que ele mesmo atuou como participante.

O texto de Biavati socializa uma experiência de aprendizagem considerada por ele eficiente, pois se levou em consideração a realidade dos alunos participantes mostrando, assim, um maior envolvimento dos professores e alunos e momentos de interação estabelecidos por meio da relação escola e sociedade.

No que refere às avaliações analisadas ao longo do texto, foi possível observar as opiniões do autor com relação ao projeto em si, aos alunos e a si mesmo. Essas avaliações foram positivas do tipo atitude de afeto, julgamento e apreciação, algumas intensificadas. Quando se analisa a avaliação na linguagem, não nos preocupamos só em identificar e categorizar esses elementos avaliativos, mas também, como essas avaliações expressam os valores e opiniões de quem está avaliando. Para, além disso, nos ocupamos em interpretar quais seriam as respostas de solidariedade que essas avaliações poderiam provocar ou despertar nos leitores.

Em seu próprio estudo, Biavati (2016) realiza avaliações explícitas o que nos remete a compreender que, por meio das suas escolhas linguísticas, tem como objetivo despertar em seus futuros leitores a vontade de conhecer o projeto e também, mostrar uma experiência bem sucedida no contexto de ensino de inglês nas escolas.

É possível dizer que a pesquisa de Biavati traz uma contribuição relevante sob ambos os aspectos teóricos e práticos. Dito de outra forma, traz considerações importantes na área de formação de professores e o detalhamento de uma ação desafiadora como elaborar um projeto na disciplina de inglês envolvendo alunos e professores pode ser bem sucedida.

2.2.3 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BIAVATI, S. A. A. **English Music Festival: Desenvolvimentos de linguagem e de cidadania.** Trabalho de Conclusão de Curso da Universidade Federal de Lavras do curso de em Letras – Português/Inglês e suas Literaturas. 2016. 31p.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar.** London: Edward Arnold Publishers, 1994, 497p.

MARTIN, J.R.; WHITE, P. **The language of evaluation: Appraisal in English.** London: Palgrave Macmillan, 2005, 291p.

VIAN JUNIOR, O. **Conversas com formadores de línguas: avanços e desafios.** K. A. da Silva e R. C. Aragão (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013 pp. 201-213.

CAPÍTULO 3

APRENDIZAGEM DE ESPAÑHOL *IN LOCO*



3.1 IDENTIDADE, CULTURA E LÍNGUA ADICIONAL: APRENDIZAGEM DE INTERCÂMBIO

Luana Cristina de Oliveira santos

3.1.1 INTRODUÇÃO

Este trabalho, inserido no projeto de pesquisa linguagem e formação docente, tem por objetivo discutir a minha experiência de intercâmbio, especificamente tratar do meu processo de inserção na cultura colombiana, envolvendo o meu aprendizado de Espanhol e, além disso, refletir sobre transformações identitárias ocorridas durante este período.

O processo de aprendizagem de uma língua adicional é muito importante, principalmente quando este acontece em um contexto cultural da própria língua alvo estudada. Logo, aprender um novo idioma é primordial para se construir relações para além de fronteiras que nos dividem com outros indivíduos, pois a comunicação é indispensável para que ocorra essa interação.

De igual maneira, estudantes de línguas, em um contexto cultural diferente, são imersos em experiências culturais, como as que presenciei em meu intercâmbio. Então, a intenção deste trabalho é falar e refletir como essa experiência me modificou em muitos aspectos, principalmente como pessoa e pesquisadora.

No ano de 2014 fui contemplada com uma bolsa de estudos do programa de Intercâmbio de Estudantes Brasil-Colômbia (BRACOL), para passar o primeiro semestre letivo de 2015 em Bogotá, Colômbia. O idioma sempre havia me interessado, mas sabia apenas o básico, pois nunca havia cursado um curso de língua espanhola, então, fui para

lá praticamente sem saber nadado idioma. Assim, a aprendizagem da língua se deu na própria cultura alvo. Vale destacar que eu estudo o inglês, pois não tem a língua espanhola em minha graduação.

Durante a minha experiência de intercâmbio na Colômbia, percebi que os ensinamentos estavam para além de aprender apenas uma nova língua, e que para estudar esta língua eu estava conhecendo uma nova cultura. Durante minha estadia na Colômbia, eu conheci pessoas que faziam parte desta cultura, como também, estava conhecendo outras de diversas partes do mundo, e pessoas de outros estados do meu próprio país, o que já insere diversidade. Percebi que vários aspectos da experiência internacional estavam me impactando de modo a me transformarem de forma positiva, pois estava tendo visões e ideias distintas daquelas que foram comigo para esta viagem. Sendo assim, considero relevante para minha formação refletir o processo de aprendizagem de uma língua adicional e sua estreita relação com a cultura.

O objetivo geral deste trabalho, portanto, é refletir sobre os efeitos desta experiência na Colômbia pelo programa BRACOL, tratando tanto do ponto de vista identitário, quanto o meu aprendizado de língua espanhola, considerando a imersão na cultura e a importância disto na formação do indivíduo e na eficácia da aprendizagem. Para alcançar tais objetivos, oriento-me pelas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Quais as principais alterações na identidade percebidas pela intercambista-pesquisadora?
2. Quais fatores auxiliaram a aprendizagem de língua espanhola?
3. Quais as principais dificuldades para aprender a língua espanhola e o que a pesquisadora fez para superá-las?

Este texto está dividido em quatro partes. Na fundamentação teórica tratarei de questões de identidade, cultura e a influência que estas têm no aprendizado de línguas, como também tratarei de algumas estratégias para este aprendizado, considerando as concepções sobre identidade de Hall (2006), Romero (2008), Galindo (2004), Schmidt (2014a), de cultura, conforme destacado por Tílio (2007), Santos (1996), Kraviski e Bergmann (2006) e aprendizagem de línguas conforme sugerido por Romero (2011), Oliveira (2006), Moraes (2010) e Teixeira e Alomba Ribeiro (2012). Em seguida, volto-me para a metodologia, em que explico o conceito de pesquisa qualitativa e explico como os dados foram gerados, enfatizando a minha experiência de intercâmbio. Destaco nos dados de análise os recortes da narrativa autobiográfica e suas interpretações, assim como as respostas para as perguntas de pesquisa. Nas considerações finais faço uma reflexão de toda pesquisa realizada e a importância destes estudos na minha carreira profissional, na minha vida pessoal e como pesquisadora. Tenho por intenção que este trabalho seja útil para todos aqueles que se interessam por temáticas que abordam a relação cultura e línguas, bem como as que se apoiam em narrativas autobiográficas.

3.1.2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inicialmente discuto questões teóricas que embasam e me auxiliam a responder as perguntas de pesquisa. Incluídos, portanto, estão conceitos de identidade, cultura em que os relaciona e também trato sobre o ensino-aprendizagem de língua adicional, tendo como referencial teórico, Romero (2008), Hall (2006), Galindo (2004), Schmidt, (2014a), Tílio (2007), Santos (1996), Kraviski e Bergmann (2006), Romero (2011), Oliveira (2006) e Moraes (2010), Leffa (1988) e Teixeira e Alomba Ribeiro (2012).

Geralmente, ao ser humano é atribuída uma identidade, por meio da etnia, da classe social (familiar e social), de gênero, o que concerne uma importância na formação do indivíduo. Porém, como as pessoas estão em constantes mudanças, é fato, que acontecem transformações de características da própria identidade também ao longo do tempo, pois se confrontam com outras formações discursivas.

No que se refere à identidade, Romero (2008) a entende em seu constante movimento e transformação, como sendo resultado de experiências e sentidos construídos social e historicamente pelo indivíduo por meio de sua interação com os outros. Esta mudança, se daria porque a comunicação é a função óbvia da linguagem, possibilitando - a aprendizagem, o desenvolvimento, a construção dinâmica do indivíduo, e por meio dela “nos constituímos integrantes de nossa espécie, de nosso nicho social, de nosso posicionamento ante a sociedade” (ROMERO, 2008, p. 403).

Hall (2006) em seu livro, *A identidade cultural na pós-modernidade*, trata da identidade cultural na modernidade tardia e avalia em que consiste e para onde está encaminhando o conceito de identidade, de sujeito e de identidade cultural, com o objetivo de qualificar e mostrar suas prováveis consequências. Para ele há uma mudança estrutural na sociedade moderna e essas mudanças estão afetando nossas identidades pessoais, estremecendo aquele firme conceito que tínhamos de nós mesmos. Esse deslocamento do indivíduo tanto em seu espaço social, quanto cultural que vem aumentando exponencialmente em nossos dias pode levar à “crise de identidade”, pois que distintas culturas, paradigmas, costumes e interações nos invadem e nos transformam. Para este pesquisador, portanto, a identidade não é determinada biologicamente, mas sim historicamente, ou seja, ela vai sendo construída ao longo da vida do indivíduo, não sendo permanente, mas sim, transformadora, possuindo uma construção social e histórica e mesmo mutável, dependendo do contexto interacional em que o indivíduo se encontre. Hall (2006) pontua que a identidade fixa, unificada e um “eu” coerente é uma fantasia, pois o sujeito pós-moderno tem a capacidade de assumir diversas identidades por vezes contraditórias e não resolvidas em diferentes momentos.

Assim o conceito de identidade é muito complexo e a pluralização de identidades no mundo pós-moderno faz com que o sujeito possa mudar e se transformar constantemente. Isso acontece, por exemplo, quando o convívio entre culturas acontecem, e é por meio da crise, da incerteza, que se podem perceber alterações de identidade.

No entendimento de Galindo (2004, p. 15) a identidade presume “uma concepção do sujeito humano como portador da capacidade de simbolizar, de representar, de criar e compartilhar significados em relação aos objetos com os quais convive”. Complementando, Galindo (2004) acentua a construção dessa identidade pessoal ao âmbito da identidade social, caracterizando a identidade como um fenômeno de aprendizagem.

A questão identitária tem sido muito discutida na teoria social, pois é um instrumento essencial para a análise da sociedade. Além disso, essa questão tem sido frequente nos debates educacionais, e devido à demanda destas discussões, atualmente, se encontra um amplo estudo de pesquisas recorrentes na formação da identidade profissional de professores a respeito de si mesmo e como falante de uma língua adicional, contribuindo para a valorização destes profissionais que exercem um papel essencial no processo de mudança social (SCHMIDT, 2014a).

No que concerne a relação entre identidade e ensino-aprendizagem de línguas adicionais, Schmidt (2014) destaca que a língua não é completa e que ela se faz e refaz assim como o indivíduo que se transforma por meio da interação com os outros em certo tempo e contexto. Cada indivíduo tem uma forma singular de ver o mundo, pois se relacionar é compartilhar significado e comportamentos, é conviver com a diversidade no âmbito social.

Convergindo com as elaborações de Hall, Bohn, em seu estudo a respeito da identidade do profissional de línguas, advoga que a identidade é a constituição de várias vozes de diferentes espaços e tempos, em que o sujeito se transporta em seu meio social e em sua história de vida (BOHN 2005 *apud* SCHMIDT, 2014b).

Dessa forma, o papel da linguagem na formação e transformação da identidade do ser humano é de alta relevância, pois, por meio da interação, construímos significados e são expressões de momentos do nosso passado e de nossa cultura que nos permite criar e recriar vários “eus”.

Da mesma forma que a identidade esta ligada à linguagem, a cultura perpassa ambas. Assim o convívio com outras culturas nos permite transformações identitárias. Para sustentar a conexão que identidade, cultura e linguagem possuem entre si, cito Hall (2006):

A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores. Falar uma língua não significa apenas expressar

nossos pensamentos mais interiores e originais; significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais. (HALL, 2006, p. 40).

De acordo com Tílio (2007), pensa-se que a cultura afeta o pensamento por meio da linguagem, principalmente em relação às experiências de vida, mas encontra-se também outro viés, em que se conjectura que a linguagem determina o pensamento e conseqüentemente afeta a cultura.

O contato com outra cultura não infringe a nossa própria identidade, mas nos deparamos com muitas diferenças em vários aspectos, e como estamos em constante mudança, esta interação nos permite somar algo mais ao nosso “eu”, pois nos faz refletir a nossa própria cultura e a do outro. Segundo, Soares (2001 *apud* TÍLIO, 2007, p.109), “[...] não há duas línguas que sejam bastante semelhantes para que se possa dizer que representam a mesma realidade social. Os mundos em que vivem as diversas sociedades humanas são mundos distintos e não apenas um mundo com muitos rótulos diversos”.

Tílio (2007, p. 117) argumenta que “é preciso levar em conta todos os grupos culturais relevantes na vida de um indivíduo para ser possível traçar um perfil deste indivíduo”. Percebo como esta visão do autor dialoga com os demais conceitos sobre identidade, descritos acima, com base em Romero (2008), Hall (2006), Galindo (2004) e os demais.

Conforme já dito, é pertinente aqui se entender o conceito de cultura, considerando seus aspectos distintos e complexos, pois existe uma pluralidade de culturas, que posicionam o sujeito em suas mais variadas comunidades discursivas. Vamos nos ater a duas questões, baseadas em Tílio: existem **C**ulturas e culturas, sendo a primeira entendida nas áreas de Política, Arte, Literatura e outros, como também, em instituições e até mesmo em práticas sociais, etc; e a segunda, devemos considerar essa pluralidade de culturas, pois “podemos dizer que as pessoas pertencem a diversas culturas, incluindo a **C**ultura, que nada mais é do que uma das muitas culturas dentro deste conceito plural de cultura” (TÍLIO, 2007, p.118).

O convívio com pessoas que moram em outro estado do meu país me levaram a uma reflexão de identidade cultural e pessoal, Percebo que me encontrava neste conceito da palavra cultura no singular e com “C” maiúsculo, que implica na existência de uma única cultura.

Pautando-me em Tílio (2007), para quem as características, as definições são iguais, também vejo que me remetia àquela noção de cultura nacional, uniformizada a todos, o que não existe e nem é verdadeiro para nenhum grupo social, pois os participantes de um mesmo grupo não são homogêneos.

De acordo com Santos (1996), cultura refere-se à humanidade de forma geral e ao mesmo tempo de forma específica, ou seja, a nações, povos, sociedade e outros, sendo variáveis as culturas particulares. Para ele existem duas concepções básicas de cultura: a primeira remete a todos os aspectos de uma realidade social e a segunda refere-se especificamente ao conhecimento, às ideias e crenças de um povo. Na primeira concepção, Santos (1996) explica que cultura é “tudo aquilo que caracteriza a existência social de um povo ou nação, ou então de grupos no interior de uma sociedade” (p. 24). Assim, cultura refere-se a realidades sociais distintas, porém falar de cultura é “(...) dar conta das características dos agrupamentos a que se refere, preocupando-se com a totalidade dessas características, digam elas respeito às maneiras de conceber e organizar a vida social ou a seus aspectos materiais” (SANTOS, 1996, p. 24). Entretanto, segundo o autor, essa concepção é mais usual quando trata de povos e realidades sociais distintas das nossas, em que compartilhamos pouquíssimas características em comum em diferentes pontos, no que concerne, por exemplo, na visão de mundo, de organização da sociedade e outras características sociais.

Já a segunda concepção, trata de algo mais específico, ou seja, trata do conhecimento, das ideias, crenças e também da maneira com que indivíduos se posicionam na vida social. Percebe-se, portanto, que não se pode falar da sociedade sem falar destas características. Entende-se, então, que “a cultura diz respeito a uma esfera, a um domínio, da vida social” (SANTOS, 1996, p. 25).

O que ocorre nessa segunda concepção é o seguinte: quando falamos, por exemplo, em cultura colombiana, estamos fazendo referência, a sua literatura, à língua hispânica, aos conhecimentos, sejam eles científicos, filosóficos e artísticos e às instituições associadas a esses conhecimentos. Essas concepções podem nos levar a pensar em uma cultura parada, fixa, como já mencionado antes. Todavia, assim como autor ressalta, é importante lembrar que as culturas humanas são dinâmicas.

Coerente aos conceitos de identidade e cultura dados acima, vê-se a estreita ligação que estes conceitos estabelecem, uma vez que é por meio das diversas culturas que os indivíduos pertencem, formam decisivamente sua(s) identidade(s).

Deve-se pontuar a importância de conceitos de identidade e cultura no estudo de línguas adicionais, especialmente para o profissional de línguas, pois é “indiscutível a relação existente entre língua e cultura” (KRAMSCH, 1998 apud TÍLIO, 2007, p. 118).

Segundo o texto, para alguns, a relação língua-cultura existe, sendo que para eles não é a língua que determina o comportamento dos que a usam, mas são os comportamentos desses falantes que influenciam no uso da língua. De

acordo com Tílio (2007, p. 118) “diferentes comportamentos são reflexos de diferentes culturas das quais o falante da língua participa”.

Em relação à relevância da interface língua-cultura no ensino de línguas adicionais trago a palavra do autor, pertinente a essa argumentação:

Não é a língua que determina a cultura ou a cultura que influencia a língua; trata-se de uma relação bidirecional, em que uma age permanente sobre a outra, ou seja, as duas se influenciam mutuamente o tempo todo. (TÍLIO, 2007, p. 119).

Considerando que língua e cultura são indissociáveis, é coerente pensar que não se pode ensinar uma sem a outra. Entretanto, de acordo com o autor, a muito se ensina uma língua adicional sem abordar a cultura inerente a esta língua, e isso se dá pelo fato de pensarem que a(s) cultura(s) da língua ensinada possa substituir a cultura do estudante.

Estas questões aqui se tratam do ensino de língua adicional em território nacional do aprendiz, contudo, remeto também a importância da cultura no aprendizado de língua adicional, ao intercâmbio, pois por experiência própria, percebi o meu aprendizado de língua espanhola, quando de alguma forma me integrei na cultura colombiana, seja na maneira que eles pensavam socialmente, seja em coisas cotidianas como ao contar piadas que é algo puramente próprio de cada país, ou nas gírias, e como era a visão deles sobre certas coisas.

Segundo Kraviski e Bergmann (2006, p. 85), ao que concerne o aprendizado de um idioma em um intercâmbio, “o ensino da cultura faz com que o aluno desenvolva as estratégias necessárias para atuar socialmente na cultura da língua-alvo”.

3.1.2.1 APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

O aprendizado de língua adicional passou por uma grande transição durante longos anos, e atualmente no ensino de línguas hoje em dia nota-se o uso de um conjunto destas abordagens em geral. Dentre estas abordagens, a primeira mais lembrada é o *ensino de gramática e da tradução (AGT)*, que de acordo com Leffa (1988), ainda são as mais utilizadas, contudo, as mais criticadas também. Isso se dá em função de o ensino da língua adicional ser ensinada ao aluno por meio da língua materna dele, e não, por meio da qual, está aprendendo. Pressupõe-se a memorização de uma quantidade de palavras, dá-se ênfase a conhecimentos das regras para unir as palavras e a prática envolve muitos exercícios de tradução e sobre o tema abordado, colocando sempre o foco na forma da escrita da língua, no domínio

da terminologia gramatical e do conhecimento das regras do idioma aprendido em seus detalhes. Segundo o autor, “o objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2¹. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e sua capacidade de raciocínio” (LEFFA, 1988, p. 215). É como se o objetivo fosse à aprendizagem sobre a língua, não o uso da língua em situações sociais.

Outra abordagem volta-se para a leitura (método de leitura) que se deu por meio de estudos comparativos entre a AD (Abordagem direta) e a AGT. Privilegiava-se a leitura porque se acreditava que o desenvolvimento das quatro habilidades da língua não era possível nas escolas secundárias e defendia-se também que os alunos em sua maioria não precisavam da língua oral em um contexto como o brasileiro. Assim, surgiu o método a qual estamos falando, o *AL (Abordagem para leitura)* que tinha como objetivo desenvolver a habilidade na leitura, buscando expandir o vocabulário. Não se atentava para a pronúncia, e sobressaiam os exercícios escritos. Este método se expandiu, contudo foi alvo de muitas críticas.

Leffa (1988) cita Chagas (1957) que diz que “há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever - que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais” (CHAGAS, 1957 *apud* LEFFA, 1998, p. 221).

A abordagem *audiolingual (AAL)*, que se tornou muito conhecida também, tem algumas premissas segundo Leffa. São elas:

- a) *Língua é fala e não escrita*- esta foca na oralidade da língua, ou seja, o que não era fala não era língua, e ensinar leitura não é ensinar língua, sendo que nesta abordagem “a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala” (LEFFA, 1988, p. 222). O intuito desta pedagogia era trabalhar com ouvir e falar primeiro e apenas depois o ler e escrever, como acontece no aprendizado de língua materna.
- b) *Língua é um conjunto de hábitos*- Segundo o autor, no audiolingualismo quando se errava se aprendia com estes erros, e a estrutura da língua era desempenhada até se tornar automática, porém conseguiam isso apenas por meio de atividades de repetição, e a aprendizagem do estudante só acontecia quando ele tinha automatizado as respostas na mente.
- c) *Ensine a língua não sobre a língua*- Aprendia-se a língua pela prática, sendo a gramática aprendida por meio da exposição da língua como na abordagem AD. A língua era o que os falantes diziam mesmo, isso indo contra a língua padrão.

¹ L2 equivale a segunda língua.

d) *As línguas são diferentes*- Detectavam as diferenças entre a primeira língua e a segunda e concentravam as atividades nisso, evitando os erros que poderiam ocorrer por causa da interferência da língua materna.

Estas foram algumas abordagens desenvolvidas ao longo dos tempos, e essa transição ocorreu, devido ao fato de que, a abordagem que se utilizava em um momento era rejeitada, porque haviam encontrada outra melhor para substituí-la e assim sucessivamente. Com isso, novos métodos surgiram, que, de acordo com Leffa (1988), não eram comuns para o ensino de línguas adicionais. Dentre os que o autor aborda, embora eu não vá me ater a eles, estão: *Sugestologia de Lozanov*, *Método de Curran-Aprendizagem por Aconselhamento*, *Método silencioso de Gattegno*, *Método de Asher - Resposta física Total e Abordagem Natural. A Abordagem Comunicativa*, devido ao alto impacto que trouxe ao cenário de ensino-aprendizagem no Brasil, merece atenção especial.

A *Abordagem Comunicativa* destaca a semântica da língua, tendo por objetivo descrever o que se faz por meio da língua e não a descrição da língua. Percebe-se também uma atenção voltada para o uso da linguagem de forma adequada socialmente tanto para o ato da fala, quanto ao papel de uso por parte do estudante, conforme destaca Leffa (1988). O ensino é voltado para a comunicação e não para a forma linguística, embora ela também deva ser abordada após o entendimento da situação, de forma indutiva. O material utilizado deve ser real e, mais do que isso, apresentar personagens, situações da realidade. Essa abordagem envolve o uso das quatro habilidades, seja apresentando-as apenas uma por vez ou as utilizando complementarmente. É relevante o fato da aprendizagem estar voltada para o aluno e o professor ter por função ser um orientador na sala de aula. Ademais, “o aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas” (LEFFA, 1988, p. 233).

Consoante ao texto, esta abordagem contrapõe-se às demais apresentadas acima por focar papéis de fala em contexto semelhantes aos reais. Todos pensavam que a Abordagem Comunicativa havia chegado para perdurar, contudo, também é criticada. Para Leffa:

A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da abordagem fica extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento [1988] é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da ideia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo

doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é “nocional”, “funcional”, “nocional-funcional”, “comunicativa?”), falta de evidência baseada em fatos (LEFFA, 1988, p. 234).

Assim como o ensino de línguas foi mudando, os termos utilizados para referir-se a este ensino também. Utilizou-se termos como “Língua Materna”, “Língua Estrangeira”, “Língua Segunda” e outros, contudo me apropriei do termo “Língua Adicional” em todo o trabalho, devido a esta nomenclatura referir-se à aprendizagem de uma língua a mais, o que é mais consonante com um mundo globalizado e ao propósito atual em nosso contexto. O termo “estrangeira” parece passar a ideia de algo distante de nós, uma língua da qual nunca nos apropriaremos (COELHO, 2015).

No ensino de línguas, ainda que diversas abordagens tenham causado impacto devido aos novos paradigmas que as sustentaram e ainda sejam utilizadas, a cada dia busca-se uma forma mais eficaz de se aprender um novo idioma. Daí falar-se que estamos em uma fase pós-método (CANAGARAJAH, 2015). Naturalmente, o interesse por aprender um novo idioma sempre existiu, “seja pela necessidade acadêmica ou profissional, seja pela motivação de inserção em uma cultura ou simplesmente por gosto e admiração” (SCHULZ; CUSTODIO; VIAPIANA, 2012, p. 3). Além do mais, por meio de uma visão sociointeracional, que hoje fundamenta documentos oficiais (como os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN) e o CBC (Currículo Básico Comum)), percebemos, a contribuição que o aprendizado de uma língua adicional proporciona ao sujeito. Outros autores também vão nesta direção, como Borella e Schroeder (2013):

A aprendizagem de língua adicional contribui, em muito, no processo educacional do aluno. Com ela, além de desenvolver capacidades linguísticas e de conhecer melhor a linguagem, o aprendiz consegue ter uma visão maior do que é o “seu mundo” ao compará-lo com as diversas culturas estudadas, conseguindo também, muitas vezes, ter a capacidade de aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamento existente ao seu redor. Portanto ao promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino de língua adicional dá a ele uma nova experiência de vida (BORELLA; SCHROEDER, 2013, p. 236).

Efetivamente, o estudo de língua adicional proporciona possibilidades para além do espaço real do estudante, e lhe concede mudanças para com as pessoas e tudo que está a sua volta, assim, lidando de uma melhor forma com as diferenças e expandindo seus conhecimentos, por meio do saber de novas culturas, da interação, do conhecer o que não lhe é comum.

Conforme a perspectiva sociocultural, para aprendizagem de língua adicional ser bem sucedida, é necessário um alto nível de regulação do processo afetivo-cognitivo por parte dos aprendizes, como também o processo da imitação ao se aprender uma língua e a consciência linguística. Isto é, ampliar os sistemas de atividades por meio de funções mentais, como também, internalizar as práticas culturais por meio do processo de imitação e, por fim, aprender a interpretar e usar de conceitos organizados culturalmente (gestos, metáforas, e outros) (ROMERO, 2011).

Vê-se, então, a necessidade da aprendizagem da cultura no ensino de língua adicional. Assim, apoio-me em Tílio (2007) para entender que o indivíduo não necessita ser bicultural, entretanto é importante que ele tenha um conhecimento das culturas que utilizam a língua alvo que está aprendendo. Aprender um pouco sobre outra cultura não é esquecer ou abandonar a sua. A proposta de ensino de unir ambas as realidades é para um processo de interculturalismo, ou seja, fazer com que tanto a cultura do aprendiz, quanto a que se está aprendendo interajam e se entrelacem de forma mútua e relevante.

Ao tratar da aprendizagem de línguas de modo geral, enfoco a língua espanhola no ensino-aprendizagem como língua adicional, em que busco entender como este processo acontece e suas perspectivas. Busco entendê-lo tomando por base a pesquisa de Oliveira (2006) que coletou 31 narrativas de aprendizagem, em particular da língua espanhola, como parte do projeto AMFALE da faculdade de Letras (FALE) da Universidade Federal de Minas Gerais, coordenado por Vera Menezes Paiva. Na pesquisa entrevistou-se graduandos de Letras ou professores já formados participantes do projeto Eduncole. Outra pesquisa que me ancora é a dissertação de mestrado de Moraes (2010) que trata do ensino de língua espanhola e a concepção de língua, linguagem e a interação com o outro. Há também o estudo de Teixeira e Ribeiro (2012), que trata da língua adicional e concepções de cultura e identidade no ensino de línguas.

É importante salientar que a aprendizagem está sempre sujeita a se modificar e para cada indivíduo ela se dá de forma distinta, pois, assim como descreve Oliveira (2006), a aprendizagem é um sistema dinâmico, que sofre variadas influências seja por “variações biológicas, de inteligência, aptidão, atitude, idade, estilos cognitivos, motivação, personalidade e de fatores afetivos, além das variações de contexto onde ocorrem os processos de aprendizagem” (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

Também é possível inferir que muitas vezes o conhecimento é construído por uma simples transmissão, sem levar em conta a participação do aprendente, já que é passado pelos docentes, fazendo com que o aluno seja apenas receptor e produtor de conteúdo. Assim como pontua a autora, “o conhecimento não é algo estagnado ou que se sobreponha como caixas empilhadas ao longo do tempo. Sim, ele se acumula, mas de uma maneira totalmente

dinâmica [...] e essa reorganização faz com que o estado agora seja diferente de todos os experimentados anteriormente” (OLIVEIRA, 2006, p. 1).

A pesquisadora coletou narrativas em que os participantes relatavam porque começaram a estudar a língua espanhola, suas experiências em contato com a língua, suas estratégias e dificuldades, seus fracassos e lições na aprendizagem, o que motivou e impulsionou o aprendizado deste idioma em específico. Mostra-se, então, os resultados das estratégias utilizadas, em que 49% aprendem ouvindo músicas; 49% também afirmam que filmes, novelas, programas de TV em espanhol é uma boa estratégia para melhorar o aprendizado; 38.7% mencionam o uso da Internet; 16% ouvir a própria voz e gravações didáticas. A leitura é apontada por 49% das pessoas; para fazer exercícios ou usar a gramática e os dicionários foram mencionados por somente 12.9% dos estudantes. Ainda na pesquisa da autora, a comunicação com falantes nativos foi mencionada por 22%, que, de acordo com ela, é um fator importante no sentido motivacional da continuidade ou decisão do estudo do espanhol ou das demais línguas adicionais. Apenas 9% escrevem ou falam sozinhos; 16% disseram que preparar aulas é uma boa estratégia para estudos e revisões. Já a tradução (6,4%) e a memorização de vocabulários (3,2%) não é uma forma muito usada. Por fim, a estratégia mais usada foi à interação, com 54,8%, em que para conseguir fluência é necessário praticar a língua espanhola por meio da conversação.

Dentro desta ótica, vê-se a relevância de promover a interação em sala de aula de línguas adicionais, para uma melhor aquisição. As informações anteriores informam as estratégias que são utilizadas para aprender o espanhol dos participantes, contudo, a pesquisa também mostrou que o professor é a razão do interesse ou do trauma causados durante a aprendizagem de mais de 50% dos entrevistados, e desta porcentagem, 67% associaram acontecimentos positivos e 33% negativos.

A pesquisa de Moraes aponta a relevância da interação durante o ensino-aprendizagem, assim como foi mencionada na pesquisa de Oliveira, como sendo a estratégia mais utilizada. Visto isso, segundo Moraes:

[...] a comunicação/interação está impregnada de valores e emoções pessoais que determinam as escolhas e os comportamentos individuais, isto é, a atmosfera da sala de aula depende em grande parte do professor que, por meio da criação de um ambiente verdadeiramente dialógico, inspira confiança, sensibilidade, tolerância, respeito, estabilidade e ensina o objeto de estudo de sua disciplina (MORAES, 2010, p. 107).

De acordo com Teixeira e Ribeiro (2012), um estudo de línguas por meio da interação social e histórica do indivíduo, permite o sujeito se relacionar, pois a própria língua é o fator principal desta relação. Além disto, o aprendiz

de língua é um sujeito em formação, construtor do seu próprio conhecimento e que é “capaz de perceber as diferentes culturas como um processo à sua formação identitária” (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 198).

Valendo-me das palavras de Teixeira e Ribeiro (2012), mais uma vez argumento em favor da fusão entre língua, cultura e identidade:

Por fim, Rajagopalan (1996) adverte, também, que o ensino/ aprendizagem de língua estrangeira faz parte de um processo muito mais amplo que se pode chamar de redefinição cultural, pois, simplesmente o sujeito transforma-se em outra pessoa. É na linguagem e através dela que as personalidades são constantemente submetidas a um processo de reformulação. Sendo assim, no processo ensino/aprendizagem de língua estrangeira, a ligação entre língua, cultura e identidade necessitam ser relacionadas, pois o aprendiz, através desse entrelaçamento, poderá obter uma aprendizagem significativa (TEIXEIRA; RIBEIRO, 2012, p. 198).

Portanto, o processo de ensino-aprendizagem de línguas vai além de simplesmente ensinar propriamente a língua, que é social. O ensino relacionando cultura com o processo identitário permite a cada indivíduo uma transformação, como também ocasiona novos conhecimentos.

3.1.2.2 RELEVÂNCIA DA LÍNGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Depois de muitos projetos de lei serão apresentados, em que tratavam do ensino do espanhol, em 2005 foi aprovada a solicitação feita pelo Congresso Nacional de um projeto de lei para que tivesse nas escolas de Ensino Médio o ensino de Língua Espanhola como disciplina optativa, de acordo com a Lei nº. 11.161 (MORAES, 2010).

Entretanto, de acordo com Moraes (2010), este idioma foi colocado em segundo plano não sendo apreciada nem o legado hispano, nem a comunicação com os países ao nosso redor. Percebe-se que o inglês ainda tem uma maior importância. Muitos acreditam que este fato ocorre no Brasil pelo fato da semelhança da língua hispânica com o português. Segundo Moraes (2010), essa temática tipológica “não revela prestígio para o ensino da Língua Espanhola, doravante L.E, no cenário brasileiro, mas sim de atitudes desvalorizadoras em relação à cultura e à língua, já que a proximidade leva a rechaços na aprendizagem” (p.25).

A aprendizagem de língua espanhola por um lado tende a ser vista como forma de aprender apenas para se comunicar com os países vizinhos, principalmente no que concerne à possibilidade de parcerias econômicas. Contudo, felizmente, as perspectivas estão mudando:

Lo que en un pasado no muy lejano formaba parte de ámbitos reducidos, hoy es habitual: cine, literatura y otras manifestaciones culturales hispánicas ocupan cada vez más espacio y su presencia es más asidua en los medios de comunicación brasileños, del mismo modo que en las actividades relacionadas con nuestra cultura (española) gozan cada día de más amplia aceptación (CONSEJERIA DE EDUCACIÓN y CIENCIA, 1998 *apud* MORAES, 2010, p. 26)

Trata-se da importância de se aprender um novo idioma, de situar-se a uma nova realidade e perspectiva e, assim como as demais línguas, aprender a língua espanhola também acarreta contribuições profissionais, um crescimento pessoal, pois entramos em contato com uma nova cultura, uma nova dimensão; além disso, os mercados de trabalhos começaram a solicitar o poliglotismo ou, pelo menos, o bilinguismo (MORAES, 2010).

Moraes (2010) continua destacando que existem dois aspectos principais que levam a aprender a língua espanhola, sendo o primeiro motivo, por causa da utilização deste idioma no mercado mundial “sendo língua oficial em vinte e um países, o espanhol é a segunda língua mundial como veículo de comunicação comercial e a terceira no âmbito diplomático/político, além de ser o idioma dominante da América Latina” (p. 27). O segundo é o contexto cultural – “ademais de ser uma língua romântica, encontramos uma vasta obra literária e musical acerca dos mais variados assuntos” (p. 27).

Esta colocação do autor nos leva a pensar sobre o bom desempenho que o estudante de graduação de Letras que aprende a língua espanhola deve ter como futuro professor desta língua, fazendo junções de disciplinas específicas e pedagógicas, que segundo Moraes (2010):

[...] o professor ocupa o papel de produtor de conhecimentos com ações norteadas por pensamentos, decisões antes não experienciadas, já que passa a ser percebido como um profissional que possui uma história de vida, crenças, valores e saberes, fatores este, que marcarão suas práticas. (Moraes, 2010. p. 45).

Portanto, para um ensino de língua ser satisfatório, muitos fatores estão envolvidos neste processo, inclusive a atuação do professor, que pode motivar ou desmotivar o estudante a continuar, além disso, o professor deve ser uma referência positiva para os seus alunos, e entender o seu papel de aprendiz, mediador e transmissor de conhecimento.

3.1.3 METODOLOGIA

Esta é uma pesquisa que tem por objetivo, enfocar o meu processo de aprendizagem de línguas em contato com outra cultura e as transformações identitárias ocorridas. Ao que se refere ao objetivo de uma pesquisa, Deslandes, Gomes e Minayo (2004) nos explicam:

É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente a realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática. As questões da investigação estão, portanto, relacionadas a interesses e circunstâncias socialmente condicionadas. São frutos de determinada inserção na vida real, nela encontrando suas razões e seus objetivos” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2004, p. 17).

Sendo assim, esta pesquisa é qualitativa por focar meu processo de aprendizagem de língua espanhola em contato com a cultura colombiana. Segundo Deslandes, Gomes e Minayo (2004), esta pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, sendo a quantidade irrelevante. Nas palavras dos autores, “ela trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes” (DESLANDES; GOMES; MINAYO, 2004, p. 21).

De igual modo, a pesquisa qualitativa é a mais adequada para alcançar os objetivos deste trabalho que analisou uma narrativa autobiográfica de intercâmbio, em que buscou mostrar um processo específico de ensino-aprendizagem de língua espanhola, a importância da cultura no aprendizado da língua adicional e as transformações identitárias ocorridas.

Segundo Block (2015), a narrativa trata de contar eventos da vida de uma pessoa. Complementando, Oliveira (2015) entende que a narrativa não é apenas recontar eventos, pois também traz a história de vida do falante de forma emocional e social, que se transforma em experiências e traz as consequências de mudanças causadas em um processo segundo a ótica do narrador.

Assim, para este trabalho foram utilizados os recortes da minha narrativa em que narro minha experiência de intercâmbio após ele ter ocorrido, com o intuito de trabalhar o aprendizado de línguas. Seguindo as perguntas de pesquisa, enfoquei minhas transformações identitárias após essa experiência, meu processo de aprendizagem de língua espanhola e a importância da cultura local neste aprendizado.

Para escrever a narrativa, refleti sobre alguns pontos importantes que queria descrever da minha experiência, iniciando com um contexto geral (quem sou, o que estudo, onde moro, como foi o processo de seleção, minha experiência fora de casa, viagens); o intercâmbio e o conhecimento de língua espanhola; a experiência na Colômbia (aprendizado da língua, as dificuldades na aprendizagem, a universidade, a família com quem morei); e, por fim, fiz uma reflexão sobre o que mudou em mim e também a diferença que esse intercâmbio trouxe para minha família que mesmo distante vivenciou essa experiência comigo.

3.1.4 ANÁLISE DE DADOS

Por meio da fundamentação teórica apresentada anteriormente, norteiei as interpretações de minha narrativa. Para responder cada pergunta de pesquisa, fiz recortes no texto que tratasse de cada questão investigada. Os recortes da narrativa autobiográfica têm como objetivo contar os momentos vividos e também as transformações identitárias e experiências culturais ocorridas durante o meu processo de aprendizagem de língua espanhola. Assim, a discussão a seguir se organiza segundo as perguntas de pesquisa.

3.1.4.1 QUAIS AS PRINCIPAIS ALTERAÇÕES NA IDENTIDADE PERCEBIDAS PELA INTERCAMBISTA-PESQUISADORA?

A experiência de conhecer outra cultura e ter um conhecimento sobre ela, entender de alguma forma como os colombianos pensavam e agiam, fez com que eu tivesse um crescimento pessoal importantíssimo. Durante o tempo que eu estive na Colômbia, fui percebendo algumas mudanças em mim e no meu modo de ver o mundo, de encarar a vida, e de como eu agia mediante certas situações, ganhando sempre novas ideias e objetivos. Conforme Tílio (2007) ratifica, a transmissão linguística de ideias é conseqüentemente uma transmissão cultural, com isso, infere-se a importância da interação do sujeito com a cultura.

No recorte da narrativa, falo sobre algumas dessas percepções que identifiquei na minha identidade pessoal:

Hoje, sou menos tímida, crio laços de amizade com mais facilidade, também aprendi a ser mais independente, e por ter viajado e tido experiências diversas e que sempre gostaria de ter vivido, hoje me sinto livre e disposta a conhecer lugares e me aventurar mais, pois além de um prazer, se tornou uma forma de ganhar e agregar conhecimento. Aprendi a importância de ajudar o próximo, pois por ter tido tantas pessoas boas na minha vida na Colômbia e por ter sido tão

ajudada e amada, sinto a necessidade de ser como essas pessoas, e de ajudar, principalmente um estrangeiro, pois vivendo em outro país, percebi o quão difícil é estar longe das pessoas que você ama e abrir mão talvez de um conforto para a realização de um sonho ou para construção de uma vida melhor, com mais oportunidades.

Infere-se que muitas mudanças ocorreram durante o período de intercâmbio, e todo esse processo contribuiu para compor o meu “eu”, seja por meio, dos estudos, viagens, relacionamentos e outras experiências.

Além disso, percebi que tive que sair da minha zona de conforto, do meu medo, para alcançar o meu objetivo de estar na Colômbia, que era aprender a língua espanhola. Então, por ser tímida, tive que deixar a timidez de lado e começar a me comunicar com as pessoas, e me entregar a aquele aprendizado:

[...] de uma pessoa tímida eu passei a ser uma tagarela, pois queria muito aprender a língua, e mesmo com minhas limitações no idioma, não parava de falar e isso me ajudou muito, a ponto de começar a pensar em espanhol, nesse curto tempo que tive de aprendizado.

Cada indivíduo possui uma identidade própria, contudo, transformações acontecem ao longo da vida ao se confrontarem com diversas formações ideológicas, ou seja, nunca somos os mesmos, pois estamos sempre nos renovando, adquirindo novas ideias, novas condutas, novas experiências sociais e históricas que acontece por meio da interação.

A imersão em outra cultura e os aspectos culturais colombianos que fui percebendo ao longo do meu intercâmbio, fez com que mudanças ocorressem em mim, trazendo novos conhecimentos e experiências para o meu desenvolvimento pessoal, ou seja, a auto-transformação identitária acontece por meio da cultura e é um fator importantíssimo. Tais constatações vão ao encontro da argumentação de Romero (2008, p. 404) que segundo a qual “(...) somos primordialmente expressões da cultura que nos alimenta, como recortar episódios especialmente significativos de nosso passado para compor nosso “eu” e moldá-lo para as desejadas projeções futuras”.

Minha transformação identitária por meio da minha experiência na Colômbia também coaduna com a teoria de Hall, que menciona o fato de que as mudanças e transformações ocorrem no ser humano por meio do convívio entre culturas, e acontecem em meio ao caos e a incerteza, ou seja, trazendo para as situações em que vivi, me encontrava em situações de dubiedade, estava fora da minha zona de conforto, e sempre tendia a me arriscar para o novo, sem saber o que me traria aquilo, contudo, é neste conflito interior e exterior mediante as situações desconhecidas e dentre outras formas que acontecem as mudanças e a formação como indivíduo.

O recorte a seguir, ressalta mais uma vez a importância desta experiência na minha vida:

O tempo que passei fora foi de suma importância na formação de quem sou hoje, foi um crescimento e um aprendizado para a minha vida pessoal, profissional e também espiritual, pois hoje tenho novas ideias e objetivos.

Neste tempo, convivi com diferentes culturas, diferentes pessoas não somente da Colômbia, mas de outros países e inclusive do Brasil. Convivi com ideias distintas e aprendi muito sobre o mundo, sobre a vida. Nessa troca de experiência com as pessoas pude perceber o quanto ainda tenho que descobrir principalmente sobre o meu próprio país, o que me fez pensar bastante sobre a minha identidade cultural e pessoal e também admiravelmente percebi como o ser humano é capaz de entrelaçar as diferenças. Vejo, portanto, que a afirmação de Galindo (2004) ao mencionar Berger e Luckmann (1976) é muito pertinente, ao tratar a identidade como um fenômeno de aprendizagem e complemento com as palavras de Romero (2008, p. 405): “a cultura é dialética e paradoxal, ou, em outras palavras, plena de alternativas, plena de possibilidades de se criar e recriar vários “eus””.

Enfatizando, por ter tido um relacionamento próximo com pessoas do meu próprio país, admito ter vivido uma experiência em que me fez enxergar para além do que eu pensava sobre o que era o Brasil. Pude entender, então, que o meu país tem uma diversidade muito maior do que eu pensava e que este conceito de cultura nacional refere-se também a culturas regionais, locais, educacionais, familiares e outros; e o fato de pessoas fazerem parte de uma mesma nacionalidade, se torna somente uma característica entre elas, conforme argumentou Tílio (2007).

É de suma importância o aprendizado da cultura da língua alvo aprendida, o estudante precisa deste conhecimento e também relacioná-lo a sua cultura que não pode ser esquecida, de acordo com o estudo de Tílio (2007). Assim deve-se aprender sobre elas e com elas, pois isso influencia e facilita o aprendizado da língua. Contudo, ressalto que este conhecimento se dá de forma natural para estudantes de intercâmbio, que estão intrinsecamente ligados ao país, à cultura que estão vivendo, a fim de aprender uma língua.

3.1.4.2 QUAIS FATORES AUXILIARAM A APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESPANHOLA?

A aprendizagem de língua é muito complexa, sendo que vários componentes e agentes integram este processo. Assim, é importante levar em conta a particularidade de cada ser humano ao aprender um idioma.

Percebi por meio da minha narrativa, que foi feita depois do meu intercâmbio, alguns fatores que acabaram me auxiliando a aprender a língua espanhola na Colômbia. Dentre eles estão: a repetição, a leitura, a escrita, como também escutar música e prestar uma atenção maior ao ouvir o outro falar. Mas sem sombra de dúvidas o fator mais importante foi a interação com as pessoas e com a cultura de modo geral. A seguir um recorte da minha narrativa, falando das estratégias utilizadas por mim:

Acredito que minhas estratégias foram utilizar da repetição, ter muita atenção nas falas das pessoas, nas leituras, comunicar bastante com os colombianos sem me importar com as minhas limitações e erros e questioná-los como se falava tal palavra, ou como se chamava tal objeto e se divertir com toda essa forma de aprendizagem, tão diferente de cursinhos ou algo mais formal.

Vê-se então que as estratégias que utilizei foram essenciais para o meu aprendizado. Contudo, é importante, ressaltar, que a aprendizagem de cada indivíduo é particular, e essas apresentadas foram pertinentes para que eu aprendesse a língua espanhola no tempo em que estive na Colômbia.

Relacionando os fatores que me auxiliaram na aprendizagem de língua espanhola com a pesquisa de Oliveira (2006), destaco também a importância da leitura, na qual 49% das pessoas utilizam esse recurso para aprender a língua espanhola. Como estudava em uma universidade em Bogotá, havia muitos textos para serem lidos, e por meio destas leituras fui aprendendo a língua. Segue um recorte da narrativa, sobre o recurso da leitura para a aprendizagem da língua:

Os textos das disciplinas também me ajudaram bastante, ler era muito mais fácil do que falar, e por vezes, lia em voz alta, para ouvir minha pronúncia, mas a leitura completa era feita em silêncio para eu ter compreensão do texto, além disso, estas leituras me ajudaram a adquirir um maior vocabulário.

Das estratégias, a leitura contribuiu em grande parte para o meu aprendizado de língua espanhola, e me fez também conhecer a literatura do país por meio de textos da aula de Literatura Colombiana, além de me proporcionar novos saberes.

Em seguida, outro fator que foi falado por 9% das pessoas na pesquisa de Oliveira (2006), e que foi uma estratégia que utilizei também, é a escrita. Conforme disse a autora, a escrita não é uma tendência geral ao se aprender uma língua adicional, contudo, eu a utilizava muito devido aos meus estudos acadêmicos, em que tinha que fazer

trabalhos, provas, exercícios e outros. Assim, segue um recorte da narrativa sobre a escrita e também sobre o uso da estratégia de música e filmes, e que na pesquisa de Oliveira alguns dos pesquisados se apropriaram dela também:

Aprendia muito ao escrever sobre os textos que as disciplinas pediam, as provas eram feitas em espanhol também, o que de certa forma me obrigava a aprender a escrever na língua, mas alguns erros os professores relevavam, mas de maneira geral me saía muito bem. Também o aprendizado através de músicas e filmes ajudou bastante, sempre que tinha um tempo, ia ao cinema, e buscava sempre músicas colombianas e outras para ouvir.

Em virtude dos exemplos acima e, analisando-os, pude perceber que ao longo do tempo minha dificuldade de comunicar estava diminuindo, pois estava mais integrada à cultura colombiana, e interagia muito com a família que vivia, como também com o pessoal da universidade, e isso foi crucial para o meu aprendizado, pois estava me comunicando com falantes nativos da língua alvo que estava aprendendo. Vale ressaltar a importância desse convívio também por meio da pesquisa de Oliveira (2006) a interação com nativos foi apontada por 22% das pessoas, contudo, a interação de modo geral, foi mencionada como a estratégia mais usual com 54.8% das pessoas entrevistadas.

Mediante a pesquisa da autora e a minha experiência de viver em um ambiente que se falava a língua nativa, o que tornava o aprendizado do idioma mais natural, sem pressões, de maneira contextualizada e motivadora, pois havia um propósito, resalto mais uma vez a importância da interação no aprendizado de línguas. Como diz Schmidt (2014, p. 86), “a linguagem é parte constitutiva e constituinte do ser humano, sendo que decorre da necessidade de interação e da vida em sociedade do homem com o(s) outro(s); o ser humano não existe fora da linguagem, sendo que o acesso do sujeito à realidade é mediado pela linguagem”.

Assim no recorte a seguir explícito a importância que estas questões trouxeram no meu aprendizado:

Acredito que essa convivência familiar, enriquece muito a experiência intercambista, e o contato com várias pessoas daquele país e de outros também. Penso que, meu maior aprendizado da língua se deu através do contato com o pessoal da universidade e principalmente da casa. Por exemplo, na hora do café da manhã, do almoço e da janta, era o momento que eu ia para a mesa e então lá encontrava com os outros estudantes da casa e então me esforçava para conversar.

Percebe-se a importância da interação com as pessoas, e como isso facilita o aprendizado de uma língua, uma vez que, com o outro, dividimos experiências, culturas, informações, ou seja, usamos a língua para nos comunicarmos e vivermos, que é sua função primordial.

Por fim, outra estratégia de aprendizagem que utilizei foi a repetição, não mencionada na pesquisa de Oliveira. Como me comunicava muito, então, sempre tirava dúvidas com as pessoas que estavam próximas a mim, principalmente, questões gramaticais que às vezes não eram fáceis, e então, quando não entendia certas palavras, as repetia em voz alta, até soarem bem. No recorte da narrativa a seguir, destaco sobre este recurso de aprendizagem:

Um dos métodos que mais utilizei para aprender um pouco o espanhol, foi a repetição; quando eu errava, as pessoas próximas a mim, corrigiam-me e então eu repetia em voz alta a palavra.

Estas estratégias foram utilizadas por mim, mas é importante ressaltar que o sujeito é único e por isso mesmo, seu aprendizado também é individual. O importante é encontrar as estratégias que façam com que seu aprendizado de línguas te proporcione um maior aprendizado de forma efetiva.

3.1.4.3 QUAIS AS PRINCIPAIS DIFICULDADES PARA APRENDER A LÍNGUA ESPANHOLA E O QUE A PESQUISADORA FEZ PARA SUPERÁ-LAS?

As dificuldades de aprender a língua espanhola ocorreram por alguns motivos específicos, sendo um deles, em primeiro instante, a rapidez com que os colombianos falavam, o que gerou em mim outro conflito, que era o medo de me relacionar com as pessoas e não conseguir me expressar de alguma forma, pois não sabia falar a língua. Além disso, o fato de sempre pensar na língua portuguesa para responder na língua espanhola e a pronúncia de algumas letras ou palavras. A seguir, um recorte da minha narrativa sobre esta dificuldade:

[...] Uma dificuldade na pronúncia do espanhol foi com palavras que tinha a double R ou o R no início de frase, como por exemplo, “carro”, “ratón”, pois este som não tem no português, e o som da letra R no português é o som da letra J no espanhol.

Esta dificuldade ocorreu, pois na língua portuguesa não é comum utilizar o som do R como na língua espanhola. Porém, como toda dificuldade é superada, essa também foi, pois era necessário falar da forma correta, já que eles não entendiam o que eu dizia quando utilizava o R como na língua portuguesa.

Outra dificuldade encontrada, e acredito que seja a maior dificuldade de brasileiros que aprendem a língua espanhola, é a conjugação dos verbos, pois assim como na língua portuguesa existe o tempo, modo, a pessoa e o número.

Esta é uma dificuldade que ainda enfrento até hoje ao falar a língua espanhola e é um fator importantíssimo, pois se trata do verbo de uma frase. Segue o recorte da narrativa que tratei deste aspecto:

Algo que foi difícil no meu aprendizado e que ainda tenho dificuldades é a conjugação dos verbos em espanhol, pois sempre que vou me comunicar tento lembrar de certos verbos e como eles são conjugados e utilizados na frase. Alguns que foram mais utilizados no dia-a-dia já se internalizaram, contudo, outros não. Meu recurso sempre era recorrer aos amigos, e era o que eles mais me corrigiam quando eu me comunicava. Por exemplo, o verbo “trazer” é um dos que eu tinha mais dificuldade, contudo, foi possível ainda assim, me comunicar bem, mas sempre me atentava a estas questões, pois o verbo é importantíssimo em uma frase.

Os verbos na língua espanhola são complexos como na língua portuguesa. Assim, essa dificuldade foi apontada o que me faz ver que necessito estudar mais os verbos, pois ainda encontro um pouco de dificuldades.

Consequentemente, à medida que fui adaptando meu pensamento a língua espanhola e a minha maneira de falar e expressar, como também a utilização de palavras comuns na linguagem dos colombianos e o entendimento de piadas e gírias, fui me desenvolvendo mais no aprendizado, ou seja, o contato com a cultura de forma mais intrínseca, nos dá a oportunidade de aprender o idioma mais facilmente e de forma mais natural e agradável.

De acordo com Santos (1996), a cultura está ligada às ideias de um povo. Além disso, como complementa Tílio (2007), a cultura é fundamental para o entendimento da natureza da linguagem, pois influencia nossa maneira de pensar por meio da própria linguagem.

Na construção deste aprendizado, uma palavra muito usada pelos colombianos e que me acarretou uma imensa dificuldade de entendê-la, foi a palavra “Chévere”, usado propriamente por eles, para dizer que algo era “legal”. Diante dos recortes da narrativa, compartilho desse aprendizado:

Não poderia deixar de dizer sobre as expressões, em especial, de uma que me fez gastar tempos para aprendê-la, e também por ser a que mais gostei e que mais me marcou, pois me fazia quase me sentir uma colombiana, que foi a palavra: “Chévere” que significa algo bom, legal, divertido, e tanto uma pessoa como um objeto ou evento pode ser “Chévere”. Todos falavam essa palavra, e eu não conseguia porque parecia que ouvia cada um falando de uma forma. Então, busquei saber como escrevia e comecei a falar da forma que estava escrito,

porém, nunca conseguia falar como eles, então percebi que quando colocava toda a minha atenção voltada para esta palavra eu não conseguia fala-la como gostaria, mas quando a usava espontaneamente, ela soava da forma que me dava à impressão de que estava falando certo e na verdade estava, e como eles a usavam muito, eu passei a usa-la bastante também e falar da forma correta depois de um tempo.

De muitas expressões que se utiliza na Colômbia, essa me marcou, justamente porque era muito comum no linguajar dos jovens e porque eu precisei de algum tempo para aprendê-la, ou seja, tive dificuldade e então queria superá-la.

Outra dificuldade constante que tive ao aprender a língua espanhola foi em relação às palavras que tinham a letra V devido à sonoridade, pois na língua espanhola, muitas palavras que tem V se leem como B, e então, ao escrever também. Por exemplo, um verbo como “escribir”, sempre surgia a dúvida se era com B ou V. Relato essa dificuldade na narrativa, e por meio do recorte a seguir, apresento:

Uma dificuldade de comunicação, que acredito que todos os falantes de língua portuguesa têm ao aprender o espanhol, é o som da letra V, que tem na maioria das palavras o som de B, e se não pronunciar de forma correta eles não entendem às vezes, além disso, me confundia muito quando ia escrever, pois não sabia se era com “v” ou “b”, pois na escrita acontece a variação e confesso que até hoje tenho certas dúvidas ao escrever.

Como as dificuldades eram presentes, buscava um meio de superá-las, e as estratégias eram diversificadas, todavia, habitualmente eu utilizava da repetição, principalmente, quando não entendia certas palavras, ou seja, pedia a pessoa para repetir a palavra e também explicar o que era, e então fazia o processo de repetir em voz alta.

Além disso, a leitura foi uma estratégia, como mencionado anteriormente, para adquirir mais vocabulário; prestava atenção nas falas das pessoas, dos professores. Então, buscava sempre estar atenta, e interagia o máximo, sem medo e sem importar com minhas limitações e erros. Com isso me divertia aprendendo e assim melhorava cada vez mais.

A minha interação para aprender o idioma ocorreu de forma natural, pois estava em um contexto em que aprendia a falar a língua espanhola com nativos desta mesma língua, o que torna uma experiência de aprendizado mais focado na comunicação que se dá por meio de contextos, do que de fato na adequação sistemática da língua. Contudo,

com o passar do tempo se torna necessário a atenção e utilização de regras gramaticais, porque somente os significados não sustentam uma comunicação. Mas, acredito que o importante é aprender com o outro, seja dentro de uma sala de aula ou em uma viagem de intercâmbio.

Vejo, então, a relevância do estudo não somente desta língua como das demais. O ensino de língua adicional permite que os indivíduos saiam do lugar em que se encontram, permite de alguma forma conhecer o mundo, possibilita a interação com diversas pessoas, pois a comunicação e os meios tecnológicos se expandiram tanto, a ponto de o mundo todo se relacionar de modo bem próximo.

Assim, percebo essa correlação entre identidade e cultura, concordando com Tílio (2007), quando este afirma que as determinantes da identidade de um indivíduo se dão por meio das diversas culturas às quais o sujeito pertence. Sendo assim, compreendo também que a linguagem é uma ferramenta mediadora na constituição do sujeito (SCHMIDT, 2014a), e que esse indivíduo pós-moderno vai se construindo, pois não possui uma identidade inata ou fixa, estando sempre em constante mudança, como apontado por Hall (2006). Cada pessoa tem um modo particular de aprender, de viver, ou seja, o indivíduo, além de ser complexo, é único. O sujeito se constrói diante de contextos diversificados, como culturas distintas, e por meio da linguagem é que ele interage com outros seres humanos, assim, (re) criando dinâmicas e constantemente sua identidade, suas ideias, o seu eu.

3.1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante de toda reflexão feita, percebi a importância de contextualizar a cultura da língua alvo aprendida e o efeito na identidade, além de estratégias que me possibilitaram uma melhor forma de aprender.

Por meio deste aprendizado e de como ele se deu, faço relação com o meu aprendizado de língua inglesa e levarei também para futuros aprendizados de outras línguas. Ressalto a importância da interação em todos os aspectos na vida do ser humano, pois se agrega e se aprende bem melhor com o outro.

Realizar esta pesquisa foi como lembrar a minha melhor experiência de vida, que foi o meu intercâmbio, pois, como identificado no artigo anteriormente, foi um crescimento em diversas áreas da minha vida e, além do mais, o aprendizado da cultura em que eu estava imersa contribuiu e facilitou meu aprendizado de língua espanhola, resultando em um desenvolvimento positivo, ao que concerne a identidade pessoal, já que a cultura também promove essa mudança. Ficou evidente que a interação com diversas pessoas de distintos lugares do mundo e da própria Colômbia

e toda essa diversidade me permitiram ser um pouco mais conhecedora do mundo, de ter novas ideias, objetivos e me deram uma visão mais compreensível em relação ao outro.

Em relação ao ensino-aprendizagem de uma língua adicional, percebi como é diferente aprender em um contexto que é propício para aprender aquela língua e que é possível mesmo não sendo da mesma maneira e intensidade trazer um pouco da cultura da língua ensinada para a sala de aula, pois assim permite-se que o estudante interaja de alguma forma com o mundo, o que lhe proporciona mudanças e transformações, até mesmo do seu próprio eu.

Tenho interesse em aprofundar mais nestas questões de diferenças culturais juntamente com o aprendizado de língua. Gostaria, ainda, de relatar experiências de diversos estudantes que tiveram a mesma oportunidade que eu, e saber mais sobre como esta experiência impactou em seu aprendizado e em sua identidade, e como viver na cultura da língua alvo o influenciou.

Em suma, além da minha experiência, aprender também mais sobre a experiência de outras pessoas e também aprofundar mais sobre como melhorar o ensino de línguas dentro de uma sala de aula, seja escola pública ou privada e até mesmo em cursinhos ou na própria universidade, o que me parece um caminho instigante para futuras pesquisas.

3.1.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BLOCK, D. **Interrogando entrevistas de histórias de vida: narrativas, entrevistas, identidade e teoria do posicionamento.** In: FERREIRA, A. de J. (Org.). *Narrativas Autobiográficas de Identidades Sociais de Raça, Gênero, Sexualidade e Classe em Estudos da Linguagem.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2015, p. 209-234.

BORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. **O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação.** *Entretextos (UEL)*, v. 13, p. 231-256, 2013.

CANAGARAJAH, S. **TESOL as a Professional Community: A Half-Century of Pedagogy, Research and Theory.** *TESOL Quarterly*, vol. 50, issue 1. 2015, p.7-41.

COELHO, R. P. **Diferentes olhares sobre a formação de professores de português como língua adicional no estado de Minas Gerais.** 2015, p.97. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015, 97p.

DESLANDES, S. F.; GOMES, R.; MINAYO, M. C. S. (org) **Pesquisa social: Teoria, Método e Criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes. 2004. 80p.

GALINDO, W. C. M. A construção da identidade profissional docente. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 24, n. 2, p. 14-23, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v24n2/v24n2a03.pdf>>. Acesso em: 03 de Maio de 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992, Rio de Janeiro, 11ª edição em 2006, 102 p., tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

KRAVISKI, E. R.; BERGMANN, J. **Interculturalidade e motivação na aprendizagem de línguas estrangeiras**. Revista Intersaberes, v.1 n. 1, p. 78-86, jan-jun 2006.

LEFFA, V. J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf> Acesso em: 09 de Junho de 2016.

MORAES, F. S. **Ensino de língua espanhola desafios a atuação docente**. 2010, 139 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2010. Disponível em: <http://www.unimep.br/phpg/bibdig/pdfs/docs/10032011_120607_dissertacao.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

OLIVEIRA, A. P. A. **Análise de narrativas de aprendizagem de espanhol sob a perspectiva da teoria do caos**. In: XV SEMANA DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UFMG, 2006, Belo Horizonte. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/alves.pdf>> Acesso em: 19 de Maio de 2016.

OLIVEIRA, A. A. **As voltas que o mundo dá**. In: ROMERO, T. R. de S. *Elas por Elas: Percursos Autonarrados de Educadoras*. 01. ed. Timburi/SP: Cia do e-Book, 2015. v. 01. pp. 37-45

ROMERO, T. R. S. **Construindo a inclusão de futuros professores de inglês**. In: SILVA, K. A. da; (Org.). *A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - volume I*. 1 ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 173-198.

- ROMERO, T. R. S. Linguagem e memória no construir de futuros professores de inglês. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v.8, n.2, p. 401-420, 2008.
- SANTOS, J. L. **O que é cultura**. 16ª edição. São Paulo: Brasiliense, 1996. (Coleção Primeiros Passos, n. 110), 110p.
- SCHMIDT, C. **Identidade do professor e do aprendiz de língua alemã: um levantamento eletrônico de alguns estudos brasileiros**. Revista Expectativa (Impresso), v. 13, n.13, p. 139-157, 2014a.
- SCHMIDT, C. **Memórias e trajetórias: implicações na construção da identidade do profissional de línguas**. Línguas & Letras (Online), v. 15, n. 28, p. 85-95, 2014b.
- SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. **Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira**. In: PLE: Pensar línguas estrangeiras, ano. 1, n. 1, 2012, p. 1-21.
- TEIXEIRA, C. S.; RIBEIRO, M. A. A. Ensino de língua estrangeira: concepções de língua, cultura e identidade no contexto ensino/aprendizagem. **Linha d'Água**, v.25, p.1-2, 2012.
- TÍLIO, R. C. A evolução da teoria da relatividade lingüística e a interface língua-cultura no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. VI, n. XXI, p. 105-124, 2007.

3.2 APRENDER LÍNGUA ESTRANGEIRA, APRENDER SOBRE SI MESMO: DUAS FACES DE UMA MESMA MOEDA

Mônica Ferreira Mayrink

A concepção do que é aprender língua se transformou ao longo dos tempos. Muitos foram os saltos dados, desde a ideia de reprodução de modelos, de um mero instrumento para a comunicação e para o trabalho, até a perspectiva formativa da aprendizagem de uma língua. Se antes se pensava essa atividade como uma ferramenta para alcançar diversos fins, hoje a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) é entendida em um espectro mais amplo, pelas possibilidades que esta abre para o conhecimento do outro e de sua cultura, ao mesmo tempo em que permite a descoberta do eu e de seu próprio mundo e cultura. Duas faces de uma mesma moeda, dois lados de um espelho. Não importa a metáfora, a aprendizagem de uma LE se revela como uma experiência complexa de construção de identidades, (re)significação de idéias, pré-conceitos, representações, estereótipos, visões de mundo.

Neste texto, me proponho a refletir sobre como a aprendizagem de uma LE em situação de intercâmbio pode favorecer a formação identitária do estudante que se desloca de seu mundo aparentemente estabilizado para outro novo e desconhecido, o que lhe permite dirigir um olhar reflexivo para si mesmo, bem como para sua língua e cultura. Para alcançar esse objetivo, me debruço sobre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) elaborado por Luana, aluna de graduação em Letras – Inglês, que viveu, durante um semestre letivo, a experiência de estudar em um país falante de espanhol. Buscarei em seu texto evidências de tais deslocamentos e reflexões, a fim de ilustrar como seu processo de

aprendizagem de uma nova língua – o espanhol – contribuiu para seu auto-conhecimento e a constituição de sua identidade.

3.2.1 A EXPERIÊNCIA DE APRENDER

Em sua Teoria das Experiências, Dewey (1938/1967) valoriza a *experiência* como um aspecto fundamental na constituição do indivíduo, pois é a partir das interpretações que ele dá às suas experiências que constrói sua identidade. Para Dewey (1938/1967), a experiência pode ser entendida como conhecimento acumulado e a articulação entre diferentes experiências é fruto da reflexão. Relacionado a essa idéia, está um dos princípios fundamentais da teoria desenvolvida pelo filósofo: o princípio da *continuidade*, segundo o qual uma experiência prepara o caminho para outra, subsequente, dando-lhe continuidade e permitindo o desenvolvimento de uma cadeia - um contínuo experiencial - que, se mantida, se configura como uma seqüência de experiências educativas. Segundo o autor, experiência educativa não é somente aquela que promove aprendizagem, mas se caracteriza por ampliar o conhecimento e permitir uma melhor compreensão das relações entre as experiências passadas e as futuras, colaborando para marcar positivamente a vida do indivíduo. De forma articulada, manifesta-se outro princípio caracterizador do contínuo experiencial apontado por Dewey: o princípio da *interação*, o qual permite a compreensão da forma como experiências passadas se relacionam a experiências presentes e de como elas, juntas, possibilitam a interpretação de experiências futuras.

Entretanto, na perspectiva de Dewey (1933:4), a interpretação das experiências somente é possível por meio do *pensamento reflexivo* pois a reflexão:

(...) não envolve simplesmente uma seqüência de ideias, mas uma consequência – uma ordenação consecutiva em que, de uma certa forma, cada ideia determina a próxima como um resultado apropriado, enquanto cada idéia, por conseguinte, recosta-se ou se refere à ideia anterior. (Minha tradução)¹

O conceito de *pensamento reflexivo* amplia o escopo do simples *pensar* (ação que faz parte de nossa rotina). Para Dewey, (1933:9), essa outra forma de pensar se revela mais profunda e complexa, pois se caracteriza por uma:

¹ No original: “Reflection involves not simply a sequence of ideas, but a con-sequence – a consecutive ordering in such a way that each determines the next as its proper outcome, while each outcome in turn leans back on, or refers to, its predecessors.”

consideração ativa, persistente e cuidadosa de qualquer crença ou suposta forma de conhecimento à luz das bases que a sustentam e das consequências ulteriores às quais ela conduz. (Minha tradução)²

Segundo Dewey (1933:35), a atitude de pensamento reflexivo não se estabelece naturalmente, mas deve ser desenvolvida e cultivada e, nesse sentido, a educação assume um importante papel, pois contribui para a aquisição do hábito de refletir. O contexto particular da formação inicial de professores de línguas pode assumir uma função central no desenvolvimento da capacidade reflexiva dos futuros docentes, ao promover a vivência de experiências que os levem a tomar consciência do processo de aprendizagem pelo qual estão passando. A realização de intercâmbios acadêmicos interinstitucionais e o engajamento do aluno – futuro professor – na elaboração de estudos como o que se apresenta como foco deste artigo podem constituir o ponto de partida para um exercício reflexivo que culmine em uma melhor percepção da experiência de aprender uma língua estrangeira e de aprender sobre si mesmo.

3.2.2 APRENDER LÍNGUA APREENDENDO O MUNDO

Conforme já foi mencionado, a compreensão que temos hoje sobre o que é aprender uma língua estrangeira vem se distanciando, cada vez mais, da visão instrumental que durante muito tempo orientou o desenho de cursos e materiais didáticos e que estabelecia objetivos comunicativos focados no desenvolvimento de alguma(s) ou todas as habilidades linguísticas (produção e compreensão oral e escrita)³.

Partindo do entendimento da aprendizagem como uma experiência social que é resultado das interações do indivíduo com o meio e com o outro através da linguagem e da ação, a visão atual dialoga de forma mais próxima com a teoria sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1930/1998; 1934/1999). Tal perspectiva tem orientado o ensino das línguas estrangeiras na escola regular, definindo, de forma diferenciada, o papel que esta pode exercer na formação cidadã do estudante. Ganha destaque, agora, a valorização da aprendizagem da língua estrangeira como uma ferramenta que contribui, de um lado, para o desenvolvimento da consciência crítica do aluno a respeito da heterogeneidade e diversidade sociocultural e linguística que caracteriza o idioma que aprende e, do outro, para uma compreensão mais ampla e profunda de seu próprio mundo. Nessa direção, criam-se oportunidades para que o estudante se torne

² No original: “Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it and the further conclusions to which it tends.”

³ Reconhecemos que esta é uma característica ainda muito marcante das propostas de ensino de língua estrangeira em vigência, principalmente, nas escolas de idiomas. Por outro lado, nas escolas de ensino regular, uma nova concepção de ensino-aprendizagem vem ganhando terreno, graças às reflexões propostas em documentos oficiais como, por exemplo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (OCEN).

mais consciente de que “falar uma língua estrangeira envolve deslocamentos de posições e, até mesmo, novas identificações do sujeito” (Grigoletto, 2003, p. 231).

Dessa forma – e tomando as OCEM (2006) como ponto de partida – o ensino-aprendizagem de LE ganha um novo status, ao desempenhar o importante papel de colaborar para que o estudante se constitua como sujeito a partir do contato e exposição ao outro e à diferença. Cria, também, a oportunidade para que ele compreenda que existem diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana, bem como de realizar interações sociais por meio da linguagem (Brasil, 2006, p. 92). Indo ainda mais além, entende-se que a aprendizagem de idiomas pode colaborar para que o estudante se torne mais sensível em relação à compreensão de seu lugar no mundo. É nesse sentido que se constrói a formação cidadã antes aludida, uma vez que

“ser cidadão” envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela? Essa posição o inclui ou o exclui de quê? Nessa perspectiva, no que compete ao ensino de idiomas, a disciplina Línguas Estrangeiras pode incluir o desenvolvimento da cidadania. (Brasil, 2006, p. 91)

Considerando o potencial formativo da aprendizagem da LE, passarei a discutir sobre a maneira como uma experiência de intercâmbio acadêmico e de elaboração de uma reflexão sobre essa vivência pode contribuir não somente para a aprendizagem da língua em si, mas também para uma nova apreensão do mundo.

3.2.3 UM OLHAR PARA A EXPERIÊNCIA DE LUANA

Em 2015, Luana, estudante do curso de Letras – Inglês da Universidade Federal de Lavras, viveu uma experiência de intercâmbio acadêmico na Colômbia e dela nasceu o trabalho *Identidade, cultura e língua adicional: aprendizagem de intercâmbio*. Em suas páginas encontramos não somente a voz da pesquisadora em formação que se debruça sobre teorias e abordagens metodológicas que lhe permitem traçar o caminho investigativo a que se propõe, mas também a voz da estudante-aprendiz que toma distância de uma experiência vivida para melhor compreendê-la e compreender a si mesma. Em um movimento reflexivo permanente, Luana quer entender os efeitos dessa experiência na constituição e transformação de sua identidade, bem como no seu processo de aprendizado de língua espanhola, “considerando a imersão na cultura e a importância disto na formação do indivíduo e na eficácia da aprendizagem”.

A postura assumida ao longo de seu trabalho – de dirigir um pensamento reflexivo à experiência vivida (DEWEY, 1933) – culmina nas descobertas que Luana faz sobre o processo de construção de sua identidade:

(...) muitas mudanças ocorreram durante o período de intercâmbio, e todo esse processo contribuiu para compor o meu “eu”, seja por meio dos estudos, viagens, relacionamentos e outras experiências.

De seu texto se depreende que Luana toma consciência de que sua experiência foi muito além da aprendizagem de uma nova língua (o espanhol), pois essa lhe possibilitou apreender o mundo com um outro olhar e ressignificar sua própria visão de cultura. Se antes do intercâmbio entendia “a palavra cultura no singular e com ‘C’ maiúsculo, que implica na existência de uma única cultura”, agora tem consciência de que cultura e língua mantêm uma relação mais ampla e indissociável:

“Durante a minha experiência de intercâmbio na Colômbia, percebi que os ensinamentos estavam para além de aprender apenas uma nova língua, e que para estudar esta língua eu estava conhecendo uma nova cultura. Durante minha estadia na Colômbia, eu conheci pessoas que faziam parte desta cultura, como também, estava conhecendo outras de diversas partes do mundo, e pessoas de outros estados do meu próprio país, o que já insere diversidade. Percebi que vários aspectos da experiência internacional estavam me impactando de modo a me transformarem de forma positiva, pois estava tendo visões e ideias distintas daquelas que foram comigo para esta viagem. Sendo assim, considero relevante para minha formação refletir o processo de aprendizagem de uma língua adicional e sua estreita relação com a cultura.”

Convencida de que “o convívio com outras culturas nos permite transformações identitárias”, Luana reconhece no estudo de uma nova língua a possibilidade de mudar

“para com as pessoas e tudo que está a sua volta, assim, lidando de uma melhor forma com as diferenças e expandindo seus conhecimentos, por meio do saber de novas culturas, da interação, do conhecer o que não lhe é comum.”

O depoimento da aluna contribui para corroborar a ideia antes apresentada por Grigoletto (2003), para quem a relação com uma língua estrangeira promove deslocamentos de posições e novas identificações do sujeito. Essa percepção de Luana se faz notar em diversos momentos de seu texto:

“O convívio com pessoas que moram em outro estado do meu país me levaram a uma reflexão de identidade cultural e pessoal (...)”

“Trata-se da importância de se aprender um novo idioma, de situar-se a uma nova realidade e perspectiva e, assim como as demais línguas, aprender a língua espanhola também acarreta contribuições profissionais, um crescimento pessoal, pois entramos em contato com uma nova cultura, uma nova dimensão.”

“A experiência de conhecer outra cultura e ter um conhecimento sobre ela, entender de alguma forma como os colombianos pensavam e agiam, fez com que eu tivesse um crescimento pessoal importantíssimo. Durante o tempo que eu estive na Colômbia, fui percebendo algumas mudanças em mim e no meu modo de ver o mundo, de encarar a vida, e de como eu agia mediante certas situações, ganhando sempre novas ideias e objetivos.”

“A imersão em outra cultura e os aspectos culturais colombianos que fui percebendo ao longo do meu intercâmbio, fez com que mudanças ocorressem em mim, trazendo novos conhecimentos e experiências para o meu desenvolvimento pessoal, ou seja, a auto-transformação identitária acontece por meio da cultura e é um fator importantíssimo.”

A percepção de que a experiência de aprender um idioma pode ter reflexos importantes na maneira como o indivíduo vê seu próprio país e cultura também se manifesta nas reflexões de Luana:

“Neste tempo, convivi com diferentes culturas, diferentes pessoas não somente da Colômbia, mas de outros países e inclusive do Brasil. Convivi com ideias distintas e aprendi muito sobre o mundo, sobre a vida. Nessa troca de experiência com as pessoas pude perceber o quanto ainda tenho que descobrir principalmente sobre o meu próprio país, o que me fez pensar bastante sobre a minha identidade cultural e pessoal e também admiravelmente percebi como o ser humano é capaz de entrelaçar as diferenças.(...) por ter tido um relacionamento próximo com pessoas do meu próprio país, admito ter vivido uma experiência em que me fez enxergar para além do que eu pensava sobre o que era o Brasil. Pude entender, então, que o meu país tem uma diversidade muito maior do que eu pensava e que este conceito de cultura nacional

refere-se também a culturas regionais, locais, educacionais, familiares e outros; e o fato de pessoas fazerem parte de uma mesma nacionalidade, se torna somente uma característica entre elas (...).”

Como se vê, as reflexões compartilhadas por Luana em seu TCC são um verdadeiro testemunho de que a experiência de aprender uma língua acarreta transformações de diversas índoles e contribui para a formação identitária do indivíduo. Entre as referências teóricas que traz para seu texto, resgato a citação que faz a Borella e Schroeder (2013), que sintetizam muito bem o processo pelo qual ela mesma, Luana, passou em situação de intercâmbio:

“A aprendizagem de língua adicional contribui, em muito, no processo educacional do aluno. Com ela, além de desenvolver capacidades linguísticas e de conhecer melhor a linguagem, o aprendiz consegue ter uma visão maior do que é o “seu mundo” ao compará-lo com as diversas culturas estudadas, conseguindo também, muitas vezes, ter a capacidade de aceitar as diferenças nas maneiras de expressão e comportamento existente ao seu redor. Portanto ao promover o desenvolvimento integral do aluno, o ensino de língua adicional dá a ele uma nova experiência de vida.” (BORELLA; SCHROEDER, 2013, p.236, *apud* Santos, 2016, p. 18)

3.2.4 DE OLHO NO FUTURO...

Luana teve o privilégio de construir uma compreensão mais profunda sobre a experiência de intercâmbio na Colômbia, no momento em que se dispôs a dirigir a ela um olhar retrospectivo e reflexivo. Ao resgatar essa vivência, tomou consciência do processo transformador pelo qual passou:

“Realizar esta pesquisa foi como relembrar a minha melhor experiência de vida, que foi o meu intercâmbio, pois (...) foi um crescimento em diversas áreas da minha vida e, além do mais, o aprendizado da cultura em que eu estava imersa contribuiu e facilitou meu aprendizado de língua espanhola, resultando em um desenvolvimento positivo, ao que concerne a identidade pessoal, já que a cultura também promove essa mudança. Ficou evidente que a interação com diversas pessoas de distintos lugares do mundo e da própria Colômbia e toda essa diversidade me permitiram ser um pouco mais conhecedora do mundo, de ter novas ideias, objetivos e me deram uma visão mais compreensível em relação ao outro.”

Foi assim que conheceu melhor a si mesma e o seu próprio mundo. O saldo, sem dúvida, foi positivo e marcará suas experiências futuras. Já não é a mesma de antes e agora sabe que estará sempre em estado de mudança, aberta à construção e descoberta permanente de sua identidade pessoal.

3.2.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BORELLA, S, G.; SCHROEDER, D. N. O livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. **Entretextos** (UEL), v. 13, p. 231-256, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. (2006). **Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações Curriculares para o Ensino Médio**, vol. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Dewey, J. 1933. *How we think*. D.C. Heath and Company, 139p.

_____ 1938/1967. **Experience and Education**. Collier Books, 116p.

GRIGOLETO, M. (2003). Representação, identidade e aprendizagem de língua estrangeira. In: Coracini, M. J. (Org.), **Identidade e discurso. Discursos sobre e na sala de aula** (pp. 223-235). Campinas, SP: Ed da UNICAMP / Chapecó, RS: Argos Ed. Universitária.

VYGOTSKY, L.S. 1930/1998. **A formação social da mente**. Martins Fontes, 1991, 191p.

_____ 1934/1999. **Pensamento e Linguagem**. Martins Fontes, 2001, 135p.

CAPÍTULO 4

AVALIAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA



4.1 REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO NO ENSINO-APRENDIZAGEM DE INGLÊS NAS ESCOLAS

Júlia Pieri Delatorre

4.1.1 INTRODUÇÃO

A ideia inicial desta pesquisa surgiu a partir de observações provenientes do período de dois anos no estágio supervisionado em Língua Inglesa, nove meses como bolsista do PIBID-Inglês, além de discussões realizadas na disciplina Metodologia e Prática de Ensino de Língua Inglesa, no 7º período do curso de Letras – Português Inglês e suas Literaturas da Universidade Federal de Lavras.

Observei a avaliação sendo usada, por vezes incontáveis ao longo de minha experiência como estudante, como controle disciplinar de estudantes. Para que uma atividade fosse realizada, bastava a professora dizer que seria atribuída nota. O importante era entregar a tarefa e receber a média, não importando o teor das respostas, ou seja, um ensino extremamente quantitativo, voltado apenas para o produto final.

Ao trabalhar com uma turma de 6º ano, ingressante no ensino de língua inglesa, constatei a vontade e euforia que os estudantes demonstravam em aprender inglês, motivados pela curiosidade pela língua e a ânsia em descobrir uma cultura diferente da que conheciam. Em séries finais, todavia, descobri estudantes completamente desmotivados, que rejeitavam por completo a língua. Lembranças de minha própria experiência como aluna de ensino fundamental e médio me mostraram que pouco ou nada havia mudado na forma como se ensina e avalia inglês nas escolas.

Ao atentar para dificuldades de aprendizagem recorrentes nas quatro escolas pelas quais passei (três públicas e uma particular), enxerguei nas abordagens avaliativas uma grande problemática do ensino de Língua Inglesa.

Dito isso, resolvi tratar sobre essa abordagem tradicionalista mais recorrente, comumente voltada para aspectos gramaticais, preenchimento de lacunas e memorização de vocabulários, dessa forma apresentando novas concepções de avaliação, focadas no processo que leva o estudante a aprender, na contramão de uma avaliação voltada simplesmente para um produto final.

A pergunta que conduziu a pesquisa foi “quais as abordagens avaliativas que podem promover a aprendizagem de LE”?

Com o intuito de respondê-la, dividi o trabalho em quatro partes; primeiramente, realizo uma contextualização da avaliação em LE, com breve circunstância histórica, e apresento tipos de avaliação tradicional, com alguns exemplos. Na segunda parte, discuto como as crenças já internalizadas de educadores influenciam diretamente na propagação de algumas modalidades de avaliação não condizentes com os propósitos especificados em documentos oficiais atuais. Logo após, corroboro os tipos de avaliação já discutidos com respaldo nos documentos-base de ensino, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira (PCN – LE), o Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira (CBC – LE) e o mais recente, ainda em discussão nacional, Base Nacional Comum Curricular de Língua Estrangeira Moderna (BNCC – LE). Por último, trago alguns exemplos de abordagens e atividades avaliativas voltadas a aprendizagem de competências comunicativas no aprendiz de Língua Inglesa.

4.1.2 CONTEXTUALIZANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

“O ato de avaliar é tão rotineiro na vida do homem como respirar. Ele está presente, de maneira natural, em todas as nossas atitudes, que envolvem componentes cognitivos, motores e afetivos”.
(OLIVEIRA et al., 2007:p. 40)

Há muito, o ato de avaliar é parte integrante do cotidiano escolar e, por conseguinte, indissociável dele. Não há nada mais natural ao processo ensino-aprendizagem do que a avaliação, com todas as suas formas possíveis.

Nos últimos tempos, vemos uma profusão de nomenclaturas para conceituar tipos e enfoques de avaliação. A seguir, discuto as mais usadas especificamente no ensino-aprendizagem de língua inglesa como língua adicional.

Culturalmente, podemos afirmar que, na maioria das vezes, o ensino nas escolas brasileiras é pautado no que Luckesi (2008, p. 21) denomina de “pedagogia do exame”, aquele focado nos resultados de provas e na atribuição

de notas. É a nota que justifica e legitima o aprendizado, tanto para professores, coordenadores e diretores, quanto para pais e estudantes, ou seja, a comunidade escolar num todo.

Esse tipo de avaliação mais comum é denominada *Avaliação somativa* (FIDALGO, 2012), que possui duas finalidades: a de verificar o conteúdo que o estudante foi capaz de apreender durante um determinado período de tempo e a de gerar a nota para o arquivo da escola.

Nesse processo avaliativo, as respostas dos estudantes se constituem de um “corta e cola” do que foi passado pelo professor, e a memorização é peça chave para se aprender (ROMERO, 2007). É o conceito de educação bancária (FREIRE, 1987), aquela em que o professor é detentor de todo e qualquer conhecimento, e o discente mero receptor e arquivador do conteúdo. Assim sendo, a avaliação fica, em vários casos, dissociada de qualquer relação que o estudante possa estabelecer com sua vivência.

Luckesi (2008, p. 22) sustenta que, nessa situação, a avaliação da aprendizagem é utilizada como “disciplinamento social dos alunos”, quando a prova passa a ser mecanismo de ameaça, sob pena de fracasso e consequente reprovação.

Historicamente, tais fatores não são aleatórios, mas tem suas raízes nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, mais precisamente nas práticas jesuíticas, que tinham atenção especial no ritual das provas e exames (LUCKESI, 2008). Luckesi (2008) pontua que tais mecanismos de controle foram aperfeiçoados pela sociedade burguesa; entre eles, a seletividade escolar e os processos de formação das personalidades dos educandos, que perduram até hoje, séculos mais tarde.

Duboc (2014) aponta que essa acepção de currículo e avaliação que prioriza a objetividade, linearidade e homogeneidade será questionada apenas na segunda metade do século XX, quando a educação passa a dialogar com contribuições advindas da sociologia, antropologia e da teoria crítica. Toda avaliação é, no fundo, subjetiva, pois está sujeita a elaboração e correção por alguns sujeitos com preferências, humores e atitudes diferentes em momentos diversos, o que é inerente ao ser-humano, afinal (FIDALGO, 2006).

Deve se salientar que, por se tratar de uma área muito complexa, que envolve aspectos técnicos, além de sociais e políticos e, acima de tudo, poder, a avaliação é território em que mudanças são difíceis de serem implementadas (SCARAMUCCI, 2014).

Ainda de acordo com Fidalgo (2012), a avaliação que se opõe à somativa é chamada de avaliação formativa. Há ainda a avaliação diagnóstica, que cumpre o papel da anteriormente citada, mas em um momento anterior ao ensino propriamente dito.

A avaliação formativa, diferente da somativa - que possui seu cerne na nota - tem interesse principal pelos procedimentos que levam o aluno a aprender (FIDALGO, 2012). É, portanto, um processo avaliativo contínuo, que não se estabelece em momento único, e busca desenvolver no estudante a autonomia - e consciência - para tornar-se conhecedor e condutor de seu próprio aprendizado, mediado, e não monopolizado pela figura do professor. Dessarte, a avaliação formativa se caracterizaria por formas de avaliar que abrem espaço para a reflexão e discussão.

A fim de que a avaliação seja formativa, também é necessário estabelecer objetivos. Um planejamento coerente apresentado ao estudante também oportuniza que ele conduza e organize sua aprendizagem, novamente tornando-o menos dependente do professor e mais autossuficiente na sua aquisição pessoal. O desacordo entre o que é apresentado no planejamento do professor/da disciplina/da escola e o que é de fato ensinado e, conseqüentemente, avaliado, pode levar ao fracasso da avaliação (MULIK, 2014).

A avaliação diagnóstica possui propósitos semelhantes à avaliação formativa, porém é realizada no início de um período letivo a fim de identificar as particularidades do aluno na área a ser estudada (FIDALGO, 2012).

Independentemente de sua natureza, Fidalgo (2012) estabelece que o processo avaliativo deve ser organizado a fim de permitir a reelaboração do planejamento, a autorregulação do professor quanto ao que foi ensinado, a autorregulação do estudante quanto ao que aprendeu, o *feedback* de cada uma dessas partes para a outra, promovendo o diálogo, e ao final, também sirva para gerar uma nota, não sendo ela o centro do processo ensino-aprendizagem, e sim consequência dele.

A avaliação conduz o processo de ensino e permite realizar intervenções pedagógicas neste a fim de gerar diagnóstico tanto para o professor, quanto para o estudante, tornando-o mais autônomo e crítico em relação a sua própria aprendizagem. Quando usada em momento estanque, apenas para produção de nota, seu real objetivo se perde.

Se um dos objetivos de uma avaliação plena é gerar autonomia no estudante, tornando-o conhecedor de suas próprias capacidades e planejador de suas ações futuras, é através da linguagem que isso será possível (FIDALGO, 2006). A função primordial da linguagem, na perspectiva vygotskyana, é a comunicação, a interação social. Duboc (2014, p. 44) concebe língua para além da definição de “ferramenta que comunica uma ideia ou que desempenha uma função, mas, sim, como uma ferramenta para o agir crítico”, tornando o estudante capaz de “responder” ao seu entorno, participando ativamente e de maneira plena das práticas sociais.

Tal fator demonstra a relevância da autoavaliação ao diagnosticar e conduzir práticas pedagógicas. A autoavaliação não é apenas útil ao melhorar a percepção que o estudante possui de si, mas também fornece material para a autorregulação do professor e sua práxis.

O ensino de língua inglesa como língua adicional na escola básica, conforme pude perceber durante meus anos escolares e na formação inicial, traz consigo as problemáticas que perpassam o conceito da avaliação com foco somativo. Isso porque ainda é tangível o eixo na gramática pura e descontextualizada e a memorização de listas de vocabulário, que possivelmente não possuirão utilidade num contexto de interação social real.

São recorrentes as *fill-in-the-blanks*, isto é, o preenchimento de lacunas com vocabulário solto, omitido de um trecho da frase, como exemplificado nas questões a seguir, retiradas de uma prova aplicada no 2º ano do ensino médio de uma escola particular em Minas Gerais.

1ª Questão: Choose the letter of the correct answer to complete each sentence.

The parcel seemed to get _____ as I carried it along the avenues.

- a) more heavy
- b) heaviest
- c) heavier and heavier
- d) the heaviest
- e) most heavy

2ª Questão: Choose the letter of the correct answer to complete each sentence.

You look _____. Have you put on weight?

- a) more fat
- b) more thin
- c) fatter
- d) the thinnest
- e) the fattest

Figura 1

Nos dois exemplos seguintes, dessa vez retirados de provas dedicadas ao 6º ano do fundamental, também é perceptível a modalidade *fill-in-the-blanks*:

1 - Fill in the blanks with Simple Present or Simple Future:

- He will wash up before he _____ (to go) to bed.
- When it _____ (to get) cold I'll light the fire.
- When the Queen _____ (to arrive) the audience will stand up.
- She _____ (to give) the children their dinner before he comes home.
- I will pay you when I _____ (to get) my cheque.
- She _____ (to stay) in bed till the clock strikes seven.
- He'll have to behave better when he _____ (to go) to school.
- When he _____ (to return) I'll give him the key.

Figura 2
Fonte: PT.SLIDESHARE

10) Fill in the blanks with this, his, or her.

- a) This is my brother. His name's John.
- b) _____ is my sister. _____ name's Carol.
- c) This is my father. _____ name's Mike.
- d) _____ is my friend. _____ name's Mariana.
- e) _____ is my friend. _____ name's Bill.

Figura 3
Fonte: IMAGE.SLIDESHARECDN.

Além disso, pouco se explora a oralidade, o que pode ocasionar problemas de fala e pronúncia. As aulas, em grande parte, são conduzidas em língua portuguesa, com traduções excessivas, o que reflete diretamente na familiaridade do estudante com a língua adicional e como vai se constituindo seu significado na escola. Tais estratégias de ensino e avaliação em uso tradicionalmente justificam a quota de estudantes que saem do ensino médio sem contemplar habilidades linguísticas básicas de língua inglesa, além de, desmotivados pela abordagem, apresentarem bastante resistência e temor à língua. Para eles, aprender inglês resume-se a saber gramática e listas de vocabulário, sem relação com a língua em uso em contextos da realidade.

Por meio da autoavaliação, seria possível verificar a sensação do estudante sobre o processo de ensino-aprendizagem vigente e suas expectativas em relação à assimilação de uma segunda língua, dessa forma conduzindo avaliações posteriores de acordo com os dados recolhidos, uma *avaliação diagnóstica*, anterior ao ensino (FIDALGO, 2012).

A autoavaliação assume a heterogeneidade da classe, mesmo que não seja possível desenvolver estratégias individuais. Ela permite inferir as dificuldades, mas também as potencialidades mais recorrentes entre um grupo de estudantes, e traçar estratégias de acordo com essas reincidências. A avaliação de cunho puramente somativo toma a classe como homogênea, rejeitando as diferentes competências e habilidades que convivem em simultâneo num grupo de pessoas, naturalmente dissemelhantes entre si (FIDALGO, 2012).

4.1.3 O PAPEL DAS CRENÇAS NA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA

Embora não exista uma definição uniforme a respeito de crenças sobre aprendizagem de línguas, em termos gerais, elas podem ser definidas como opiniões e ideias que professores (e alunos) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, e uma das mais importantes características das crenças refere-se a sua influência no comportamento (BARCELOS, 2004).

A sociedade, em geral, também possui seus pensamentos em relação ao ensino-aprendizagem de línguas, no tocante ao melhor lugar para se aprender (cursinhos de língua x escola pública x escola particular), o despreparo do professor da educação básica, entre outros, e esses pressupostos são, muitas vezes, carregados pelos acadêmicos durante a permanência na universidade, e inclusive na sua vida profissional (MULIK, 2014).

De tais causas provém também uma das dificuldades em se realizar mudanças concretas no campo da avaliação. Um professor que em sua trajetória como aluno de língua adicional tenha sido exposto ao tipo de avaliação

tradicional, com excessivo foco em resultados finais e não no processo, voltada unicamente à aspectos gramaticais, tenderá a receber essas influências, com chance maior de reproduzi-las ao assumir uma sala de aula: quase um círculo vicioso. A cultura de avaliar do professor recebe, portanto, influência de experiências anteriores de aprender e ensinar, que na ausência de reflexão, são repetidas e transmitidas inconscientemente (ROLIM, 1998).

Há, ainda, falha das disciplinas pedagógicas e práticas ofertadas no curso de Letras em não favorecer oportunidades de reflexão, questionamento e compreensão dos pressupostos teóricos e concepções contemporâneas da avaliação (ROLIM, 1998).

O futuro professor de Inglês como língua adicional deve ser preparado teórica e metodologicamente para inculcar a autonomia em seus aprendizes, e isto só será possível se nos cursos de formação de professores houver espaço para que se reflita sobre os aspectos compreendidos no complexo processo de ensino-aprendizagem de LE (SILVA, 2005).

Sem uma formação adequada, o professor acaba se baseando intuitivamente em concepções ultrapassadas, crenças e mitos, construídos e transmitidos ao longo de experiências de ensino-aprendizagem do que seja avaliar, o que resulta na legitimação (inconsciente) dessa prática baseada nesses mitos já incorporados (ROLIM, 1998).

4.1.4 A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM LÍNGUA INGLESA NA ÓTICA DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A concepção da avaliação puramente somativa, como controle disciplinar e de atribuição de notas, já está superada nos documentos que regulamentam os ensinos fundamental e médio, como nos PCN-LE (Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira), no CBC-LE (Conteúdo Básico Comum de Língua Estrangeira), que atua no estado de Minas Gerais, e no recente BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que se encontra em trâmite e consulta para tornar-se o mais novo e unificado documento norteador do ensino.

Os PCN conceituam a avaliação somativa como “a que é feita ao final do processo de aprendizagem, geralmente por meio de um teste, sem permitir ajustes no ensino” (1998, p. 80). Do aluno, espera-se uma resposta pré-estabelecida, que vá ao encontro da expectativa do professor. É uma interação assimétrica, ou seja, iniciada, conduzida e avaliada a fim de produzir respostas que o professor já sabe, visto que o tópico também é proposto por ele (BRASIL, 1998). O conhecimento construído nesse tipo de interação é limitado à resposta, o que não permite que o aluno o transfira para outros contextos de uso da língua, podendo sua autonomia.

Os PCN assinalam que “para que o aluno tenha voz, o professor tem de se acostumar a sair de cena, por assim dizer, de modo que o tempo possa ser preenchido com a fala do aluno” (1998, p. 60). Assim, o processo avaliativo torna-se uma constante no cotidiano escolar, e não é convergido para um único momento estanque na forma do teste ou prova, mas construído em conjunto na relação aluno-professor.

Para os Parâmetros, a função da avaliação é “alimentar, sustentar e orientar a ação pedagógica e não apenas constatar um certo nível do aluno” (1998, p. 79). Na avaliação somativa, o desempenho do estudante limita-se à sua nota, num processo de *hierarquização* do ensino. Não se consideram os conhecimentos e as potencialidades extraclasse, tampouco proporciona ao aluno conhecer e conduzir o seu processo de aquisição.

O processo avaliativo não se firma apenas nos conteúdos conceituais, mas também nos procedimentais e nos atitudinais (BRASIL, 1998). Concebe-se, então, a avaliação como atividade iluminadora e alimentadora do processo ensino e aprendizagem, dessa forma dando o *feedback* ao professor sobre como aprimorar o ensino, possibilitando retoques no percurso, e também ao aluno sobre seu próprio desenvolvimento (BRASIL, 1998).

A avaliação não pode, enfim, ser confundida apenas com testes - frequentemente usados na avaliação de língua estrangeira, sempre voltados ao eixo gramatical da língua - pois se constituem da avaliação de um único dos múltiplos aspectos do processo de aprendizagem, priorizando o produto em vista do desempenho (BRASIL, 1998). Ainda se respaldando pelos PCN “Não podem jamais constituir-se em instrumentos de ameaça ou intimidação, para mostrar apenas o que o aluno não sabe, situando-se acima de suas possibilidades” (1998, p. 79). Amiúde se observa o uso das provas e testes como ferramenta de ameaça, contenção e como controle disciplinante de alunos.

A recomendação dos parâmetros é de se preconizar o “durante” do processo ensino-aprendizagem, de forma a remediar e contornar possíveis dificuldades. Quando o aluno é avaliado unicamente através de testes com respostas engessadas, não se oportuniza a construção do conhecimento através das ricas interações humanas e pedagógicas que podem e devem emergir do ambiente da sala de aula.

Uma avaliação que se proponha apenas responder às perguntas “Funcionou? O que aconteceu?” não permite mais consertos no desenvolvimento, e não se caracteriza como processual, na qual se consideram todas as etapas da aprendizagem. O que interessa à avaliação de cunho formativo é encontrar meios de responder às perguntas “Está funcionando? O que está acontecendo?”, assim redirecionando o percurso, quando necessário (BRASIL, 1998).

As orientações do CBC de língua estrangeira também vão ao encontro do que propõem os parâmetros. O CBC concebe a noção de aprendizagem como um processo dinâmico em que o aluno é protagonista, e do qual

participa ativamente, questionando, fazendo uso de conhecimentos prévios, desenvolvendo estratégias de aprendizagem e assumindo maior controle e uma posição crítica em relação ao que está sendo aprendido. Por conseguinte, o processo avaliativo deve oportunizar esse crescimento pessoal em torno da autonomização e da aquisição de pensamento crítico.

O CBC também prioriza o foco comunicativo da aprendizagem de língua estrangeira, voltado para situações reais de comunicação das modalidades oral e escrita. Assim, “as formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais” (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

É inexpressivo, para o aluno, saber diferenciar as estruturas do presente com as do presente contínuo, por exemplo, se ele não tem oportunidade de usar tais formas para expressar suas intenções comunicativas (MINAS GERAIS, 2005).

O CBC aponta para um avanço dessas práticas pedagógicas centradas nos conteúdos gramaticais em práticas que focalizem os processos mentais da aprendizagem e uso de estratégias cognitivas.

Também as atividades e avaliações da aprendizagem tornam-se mais autênticas e passam a refletir os usos reais da língua estrangeira nas práticas comunicativas cotidianas, deixando de apenas cumprir o papel de tarefas, testes e provas escolares com fins à construção de conhecimento voltado para estruturas gramaticais e de aspectos lexicais (MINAS GERAIS, 2005)

O BNCC de língua estrangeira moderna já inicia apontando para a superação de uma visão tecnicista da língua, reduzida a explicações gramaticais ou a repetição de frases descontextualizadas, e para a priorização de uma perspectiva discursiva, que enfatiza a produção de sentidos por parte dos alunos, independentemente do nível de conhecimento da língua (BRASIL, 2015). É apresentada uma visão positiva da heterogeneidade presente na sala de aula, pois tais diferenças potencializam situações de troca de conhecimento e aprendizagem, a depender da abordagem que o professor dá a essas diferenças presentes em sua turma.

A base pontua que a vivência em língua estrangeira deve propiciar oportunidades para: compreender e produzir textos orais e escritos na língua estrangeira; fruir textos na língua estrangeira; resolver desafios de compreensão e produção de textos orais e escritos; compreender e refletir sobre características de gêneros orais e escritos na língua estrangeira; apropriar-se de recursos linguístico-discursivos para compreender e produzir textos orais e escritos na língua adicional; compreender e valorizar o plurilinguismo e a variação linguística e refletir sobre a própria aprendizagem (BRASIL, 2015).

Com algumas poucas diferenças de abordagem, todos os principais documentos-base apresentam questões bastante similares em relação ao ensino de inglês como língua adicional na educação básica, frisando para a aprendizagem de uma língua realizada em contextos de situação e uso, de forma a tornar o aluno capaz de expressar-se na língua-alvo.

4.1.5 EXEMPLOS DE ABORDAGENS AVALIATIVAS EM LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ADICIONAL

É importante que as atividades e avaliações apresentem um panorama da língua, seus aspectos culturais e de produção, buscando o interesse dos iniciantes para o aprendizado, o que provavelmente irá repercutir em experiências futuras. Antes mesmo de introduzir a atividade, o conhecimento da língua deve ser justificado pelas potencialidades e a liberdade de se saber ler, escrever e compreender inglês, tendo-se em mente as diversas esferas a nível global em que ele atua.

Muitos pesquisadores da área têm defendido o uso de portfólios como instrumento avaliativo. Romero (2007, p. 151) aponta que os portfólios possibilitam “o desenvolvimento da aprendizagem autorregulada, o envolvimento do aluno e a negociação de significados, processos e produtos com o professor e oportunidades de reflexão conjunta”.

Dessa forma, os portfólios funcionariam como avaliação processual do aprendizado, ou seja, uma **avaliação formativa**. A avaliação processual é imprescindível para que o ato de avaliar faça sentido, pois cada etapa do processo de ensino-aprendizagem precisa ser avaliada, e para isso existem inúmeras formas e instrumentos (MUNIK, 2014).

Paiva orienta que, no caso de aprendizagem de LE, os portfólios podem:

“[...] incluir as várias versões de produções escritas; relatos de leituras; gravações em áudio e vídeo, como apresentações individuais ou em grupo; resultados de projetos; glossários ilustrados feitos pelo aluno; e fichas de autoavaliação. Esse material deve ser acompanhado de reflexões do próprio aluno”. (2012, p. 156)

O portfólio também é profícuo como elemento motivador do ensino, o que remove o foco das avaliações voltadas à atribuição de nota, colocando no centro da aprendizagem o estudante e sua produção durante todo o período de trabalho.

No final desse período, é importante que ele propicie também a interação aluno-professor para gerar a nota, caso isso seja exigência do sistema educacional em questão. Esse momento oportuniza novamente a inserção da

autoavaliação, de forma que o estudante reflita sobre seu desempenho e dialogue com o professor sobre a forma como ele conduziu as atividades.

Enquanto o portfólio trata de um conjunto de avaliações que gerariam um produto para atribuição de nota, são várias as formas de avaliar em língua inglesa que podem estar aliadas em um portfólio.

Sendo uma das funções primordiais da linguagem a comunicação, a interação humana, uma avaliação em língua inglesa, portanto, deve contemplar habilidades linguísticas que permitam ao falante de inglês como língua adicional expressar-se em situações reais de uso da fala ou escrita.

Romero (2007) defende o uso dos *role-plays* como componente de aulas de inglês e como instrumento avaliativo. De acordo com o Merriam-Webster's Collegiate Dictionary (2012), *role-play* é “*a learning activity in which you behave in the way somebody else would behave in a particular situation*”¹. Nos *role-plays* os estudantes interpretariam diferentes papéis em uma situação que poderia ser proposta tanto pelo professor, quanto pelos próprios discentes.

Em classes iniciais, por exemplo, as atividades de interpretação seriam organizadas em conformidade com os desejos e capacidades do grupo de estudantes debutante na língua inglesa.

Os *role-plays* poderiam ser conduzidos em atividades cotidianas mais simplificadas, que não limitem o alcance do conhecimento, mas que sejam congruentes ao dia-a-dia do estudante. Sugere-se aqui que se volte o olhar para aspectos presentes na vida de uma criança ou pré-adolescente: filmes de animação, jogos ou video-games, esportes, entre outros, estando atento também às particularidades e predileções da sala a qual se dirige, tendo-se em mente o traço heterogêneo do ensino, que promova engajamento.

O **Anexo A** traz uma proposta de atividade de *role-play* ambientada em um restaurante. A atividade é dividida em vários cartões, que trazem desde características, preferências e humor do personagem a ser interpretado, até cartões de problematizações para a interpretação, e ainda, um menu de restaurante, com aperitivos, pratos principais e sobremesas. Os personagens são divididos em membros de duas famílias, a família Swan e a família Mallet, e em mais dois atendentes.

A atividade inicia-se com o professor solicitando dez voluntários para a interpretação. Os cartões de atendentes (Waiter 1 e Waiter 2 role cards) são dados à dois desses voluntários, que irão ler as instruções e preparar-se para a interpretação. O resto dos estudantes voluntários são divididos nas duas famílias (The Swan Family e The Mallet Family role cards), que irão, entre si, escolher seus papéis nas famílias, ler as instruções e

¹ Trad. Minha “Atividade de aprendizado na qual você se comporta da maneira que alguma outra pessoa iria se comportar numa situação em particular”

também preparar-se para a atuação. Os outros alunos da sala irão fazer uma roda, e no meio da sala prepararão duas mesas com quatro cadeiras em volta de cada uma. Quando os *role-players* estiverem prontos, o professor entregará a cada um dos dois atendentes quatro cardápios, e irá guiá-los dizendo que eles deverão recepcionar as famílias, anotar os pedidos, entregar a comida e servir os clientes até que eles paguem e vão embora. O professor convidará as famílias a entrarem, sentarem e fazerem seus pedidos. Em momentos apropriados durante o *role-play*, o professor entregará aos atendentes os *ProblemCards*. Depois da interpretação, o resto da sala irá comentar sobre o *role-play*, e se possível, também repetir a atividade.

Essa atividade é bastante positiva ao exercitar nos estudantes a solução de divergências e a negociação, usando a língua no plano do contato, do diálogo e da interação.

Já em classes do ensino médio, poderiam ser propostas atividades consoantes com a nova realidade do adolescente: uma entrevista de emprego; uma situação comunicativa ao recém chegar em um país estrangeiro; uma entrevista de intercâmbio, entre outras múltiplas propostas.

No **Anexo B**, propõe-se uma atividade de *role-play* com foco em uma entrevista de emprego. A classe é dividida em dois grupos principais; cada membro do grupo pega uma carta aleatória, fornecida pelo professor, que os dividirá em um grupo dos empregadores (dono de restaurante, dono de loja, diretor) e um grupo de empregados, que se candidatam a diversas vagas (garçom, atendente de loja, professor particular). Logo após, os estudantes preparam-se para a entrevista respondendo às perguntas que possam conduzir a encenação. No caso dos empregadores:

Quais são os critérios para conseguir o cargo?

- Quais são os critérios para conseguir o cargo?
- Qual o valor do salário?

E no caso dos candidatos:

- Falar sobre seus potenciais, habilidades.
- Falar sobre sua maior fraqueza.
- Falar sobre seus objetivos de carreira, planos futuros.
- Fazer “propaganda” de si mesmo.
- Falar sobre suas expectativas de salário.

O plano de aula propõe também perguntas que serão feitas durante a entrevista:

- Fale sobre si mesmo
- Quais suas maiores forças, melhores habilidades?
- Qual sua maior fraqueza?
- Quais são seus objetivos de carreira e planos futuros?
- Por que devemos te contratar?
- Quais suas expectativas de salário?

Ao final da atividade, os empregadores irão escolher os que se saíram melhor e irão explicar o porquê da escolha. É importante que os papéis sejam invertidos, a fim de que todos os estudantes experimentem ambas as posições.

Romero (2007) sustenta que esses jogos teatrais podem gerar um clima mais relaxado no contexto escolar, livre das pressões e ameaças que acompanham a concepção de avaliação tradicional.

Para Fidalgo (2012), essa avaliação de caráter oral seria realizada em fases que incluiriam: (1) A planificação do texto a ser dramatizado; (2) A dramatização do texto previamente planejado, inicialmente em duplas. Posteriormente, pode ocorrer a dramatização em tríades, nas quais dois atores são avaliados por um colega que tem fichas com exemplos de língua como suporte; (3) A negociação: como consequência dessa avaliação do terceiro membro, há um debate. Os alunos acatam ou rejeitam a avaliação, sempre justificando seu ponto de vista com exemplos; (4) A revisão escrita seguida do replanejamento, seguindo-se à interação em grupo e novamente à negociação, possibilitando rever os instrumentos e, se necessário, modificando-os e corrigindo-os; (5) A negociação da nota com o professor, baseando-se no trabalho realizado em todas as fases anteriores – que deve ter sido acompanhado pelo professor (ou gravado, quando possível).

Fidalgo (2012) pondera em relação ao trabalho que envolve todo esse processo por parte do professor, o que não seria congruente a uma sala que conceba a função da avaliação como mera atribuição de nota final ou parcial. Defende-se, então, considerar a avaliação em uma visão de “ensinar-aprender-avaliar-ensinar-aprender-e-assim-por-diante” (FIDALGO, 2012, p. 169).

Existe potencialidade nos projetos em grupo para o aprendizado de línguas, pois, de acordo com Romero (2007), são nessas situações que residem as oportunidades de exercitar as resoluções de problema e conflitos, as socializações e interações verbais, as exposições de ideias, entre outros. Dessas interações que surge a consciência linguística, e os ajustes de fala conforme a situação e o público ao qual se dirige.

Todavia, é possível avaliar o aluno em suas habilidades individuais, sem abrir mão do desenvolvimento do pensamento criativo e crítico. Paiva (2012) propõe o uso do diário de aprendizagem como uma forma de autoavaliação, no qual o discente faria anotações pessoais sobre seu processo de aquisição, incluindo o que foi apreendido, as dificuldades enfrentadas no percurso, as atividades mais ou menos motivadoras e seus sentimentos sobre as aulas. Se partilhado com o professor, o diário ainda serviria como ambiente de diálogo.

Na contramão de “demonizar” a concepção do “teste”, Romero (2007) pontua que um teste dissertativo pode ser composto de perguntas que levem o aluno a argumentar de modo criativo, crítico e autônomo. Quando utilizado de maneira a fomentar o raciocínio, a autorreflexão e a autonomia, um teste pode ser aplicado individualmente em relação ao conteúdo que foi trabalhado anteriormente em pares ou grupos. A avaliação do tipo somativa espera do estudante respostas automatizadas, memorizadas mecanicamente, o que não gera reflexão.

Propor mecanismos de avaliação em consonância com as TIC pode se tornar artifício até mesmo de aproximação dessa geração Z, que possui bastante destreza e naturalidade ao lidar com os dispositivos tecnológicos. De acordo com Duboc (2014, p. 21), “o entendimento das novas formas de avaliar nesses tempos digitais e globais depende da compreensão das novas categorias da contemporaneidade”.

Com a facilidade que os estudantes do século XXI possuem de manusear tais recursos, eles podem até mesmo conduzir e auxiliar o professor em relação ao que se propõe em sala de aula e como se organizam essas atividades abarcadas nas TIC. A palavra de ordem quando se discute avaliação em plena era digital é **colaboração**, pautada numa nova forma de produção de saberes, na distribuição, compartilhamento, na autoria colaborativa e pública (DUBOC, 2014).

Os dispositivos tecnológicos podem expandir as oportunidades de contato com a língua inglesa e inclusive aproximar os discentes de outros falantes de inglês, como primeira ou segunda língua, através dos *chats* e redes sociais.

A avaliação oral torna-se mais frutífera com a infinidade de *podcasts*² e vídeos em língua inglesa disponíveis online para orientar pronúncia. Para Botenttuit Junior e Coutinho (2007, p. 837), o *podcast* também permite ao professor “disponibilizar materiais didáticos como aulas, documentários e entrevistas em formato áudio que podem ser ouvidos pelos estudantes a qualquer hora do dia e em qualquer espaço geográfico”

No www.eslpod.com/website, por exemplo, dois professores com Ph.D. em linguística aplicada, Dr. Lucy Tse e Dr. Jeff Mcquillan, produzem *podcasts* de livre acesso com diálogos e histórias que auxiliam no

² “[...] entende-se por podcast uma página, site ou local onde os ficheiros áudio estão disponibilizados para carregamento; podcasting é o acto de gravar ou divulgar os ficheiros na web; e por fim designa-se por podcaster o indivíduo que produz, ou seja, o autor que grava e desenvolve os ficheiros no formato áudio” (BOTENTTUIT JUNIOR E COUTINHO, 2007, p.839)

aprendizado e na aquisição da pronúncia em língua inglesa. Os *podcasts* são divididos em categorias, como relacionamento, saúde, negócios, vida cotidiana, entre várias outras, o que permite que o aluno conduza seu próprio aprendizado baseado no assunto no qual possui maior interesse.

A internet possibilita ainda a produção de vídeos e o posterior compartilhamento, podendo até serem desenvolvidos *blogs* e *sites* dedicados à turma e o material proveniente dos processos avaliativos.

Soares et al. (2009, p.4-5) defende que:

“A estrutura dinâmica dos blogs possibilita que os usuários – no caso professores e alunos – desenvolvam projetos de pesquisas, atuem na busca seletiva de informações, reinterpretem conceitos e dados, promovam debates, resolvam problemas, desenvolvam trabalhos colaborativos. Enfim, o blog educativo favorece a construção de novos saberes e, desse modo, cumpre ao professor atuar como mediador de todo o processo, proporcionando ao aluno o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, de maneira autônoma, crítica e criativa”

Articulando conhecimentos linguísticos e discursivos com um objetivo pedagógico mais amplo, a sala de aula de língua estrangeira transforma-se num espaço mais complexo e, portanto, mais significativo ao aluno, cuja produção de sentidos extraclasse já se realiza de forma mais adversa, complexa e interessante (DUBOC, 2014). Duboc (2014) ainda estabelece que a prática avaliativa também deve ser revisitada, de maneira que seja possível incluir outras estratégias, habilidades e formatos para além daqueles conteúdos avaliados com mais frequência.

4.1.6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através dos estudos empreendidos, foi possível notar a complexidade que envolve o campo da avaliação em LE, e as diversas variáveis que surgem à medida que se desenvolve um trabalho baseado nessa área tão multifacetada. Dessa sensação que surgiu a necessidade de dividir esse artigo em quatro eixos, com diferentes importâncias, mas que trazem perspectivas distintas do mesmo objeto de estudo.

Constatou-se a relevância de tratar a avaliação como *processo*, ainda que prevaleça a noção arcaica de avaliação com foco em resultados finais, a fim de hierarquizar um grupo de alunos, desprezando toda a pluralidade que reside no ambiente da sala de aula.

De maneira breve, discorreu-se sobre a necessidade de pensar no sistema de crenças e percepções do professor, e como esse sistema auxilia na perpetuação mecânica de concepções de avaliação antigas, que já não mais funcionam em novos ambientes de aprendizado.

É dessa urgência de mudanças palpáveis que muito carece a área do ensino de línguas, com enfoque especial no ensino de Língua Inglesa como língua adicional, considerando-se o foco comunicativo da língua, e a premente necessidade de tornar nossos estudantes melhores formadores de ideias e participantes dinâmicos de um mundo multicultural e plurilinguístico.

Com o auxílio dos documentos-base, corroborou-se a já apresentada noção de ensino que objetiva à avaliação formativa, processual e colaborativa. Todos esses documentos também se empenham em tratar do propósito comunicativo da língua, atentos à imprescindibilidade da aprendizagem voltada à contextos de interação social.

Embora o foco do trabalho realizado seja a avaliação e suas formas possíveis, sugere-se aqui pensar na avaliação como parte de um projeto maior – o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser atentamente estudado, questionado e analisado, baseando-se em fundamentos teóricos e reflexão crítica da prática educativa (FIDALGO, 2004).

Espera-se que esse estudo ampare professores ao repensar a atividade da docência, refletindo sobre a diversidade e a riqueza do ambiente escolar, e como tornar frutuosa essa heterogeneidade, não reduzindo alunos à suas notas, mas percebendo-os como seres-humanos dotados de diferentes habilidades e capacidades, que, se bem exploradas, irão muito além do que estabelece o currículo.

Finalizo recorrendo à Luckesi (2008, p.180), que conclui seu livro *Avaliação da Aprendizagem Escolar* ao dizer:

“O ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento “definitivo” sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo. A avaliação se destina ao diagnóstico e, por isso mesmo, à inclusão; destina-se à melhoria do ciclo de vida. Deste modo, por si, é um ato amoroso. Infelizmente, por nossas experiências histórico-sociais e pessoais, temos dificuldades em assim compreendê-la e praticá-la. Mas... fica o convite a todos nós. É uma meta a ser trabalhada, que, com o tempo, se transformará em realidade, por meio de nossa ação. Somos responsáveis por esse processo”.

4.1.7 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino (UCPel)**, Pelotas - RS, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

_____. Metodologia da pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: Estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 1, n.1, p. 71-92, 2001.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B.; COUTINHO, C. P. **Podcast em Educação: um contributo para o estado da arte**. In: IX Congresso Internacional Galego Português de Psicopedagogia, 2007, A Coruña. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*. A Coruña: Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. e Almeida, I. (Eds.), 2007. v. 1. p. 837-846.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Linguagens**. Brasília: 2015, 600p.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira – 3º e 4º Ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998, 120p.

BUSY TEACHER. **Job Interview Roleplay**. Disponível em < <https://busyteacher.org/12694-job-interview-roleplay.html> > Acesso em 24/01/16.

DUBOC, A. P. M. **Ensino e avaliação de línguas estrangeiras: tendências em curso**. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras: diálogos, pesquisas e reflexões*. 1ed. Campinas: Pontes, 2014, v. 1, p. 21-47.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987. 96p.

FIDALGO, S. S. A avaliação na escola: um histórico de exclusão social-escolar ou uma proposta sociocultural para inclusão?. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 6, p. 15-32, 2006.

_____. **Avaliação em Língua Estrangeira.** In. LIBERALI, F. C. *Inglês.* Coleção: a reflexão e a prática no ensino. São Paulo: Blucher. 2012. p.157-171.

_____. A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês. **Contexturas**, APLIESP, v. 7, p. 9-24, 2004.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** 19. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008. 180p.

MERRIAM-WEBSTER'S Collegiate Dictionary. **Eleventh Edition.** Springfield, Massachussets, U.S.A.: Marriam-Webster Incorporated. 2012, 2006p.

MINAS GERAIS. Secretaria De Educação De Minas Gerais. **Proposta Curricular- CBC.** Língua Estrangeira, 2005, 56p. Disponível em: <<https://www.trescoracoes.mg.gov.br/does/seduc/cbc-anos-finais-lingua-estrangeira.pok>>. Acesso em 2019.

MULIK, K. B. Crenças sobre avaliação em Língua Inglesa: um estudo com professores da educação de jovens e adultos. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). **Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões.** 1ªed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 123-150.

PAIVA, V.L.M. O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática.** 1. ed. São Paulo: Edições SM, 2012. v. 1. 180p.

PT.SLIDESHARE. **Apostila ingles ensino fundamental t2 teachers guide Apostila inglês ensino fundamental.** Disponível em < <http://pt.slideshare.net/greicyy/3346862-apostilainglesensinofundamentalt2teachersguide> > Acesso em 24/01/16.

OLIVEIRA, E.S.G.; CUNHA, V.L.; ENCARNAÇÃO, A.P.D.; SANTOS, Lázaro; NUNES, R.S.. **Uma experiência de avaliação da aprendizagem na educação a distância. O diálogo entre avaliação somativa e formativa..** Revista Electrónica Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio enEducación, v. 5, p. 2, 2007.

ROLIM, A. C. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto da escola pública.** Campinas, 1998. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 161p.

ROMERO, T. R. de S. **Avaliando na Perspectiva Sócio-Cultural**. Cadernos CENPEC, v. 01, p. 147-152, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. **A Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas e nas Pesquisas em Linguística Aplicada**. In: MULIK, K. B.; RETORTA, M. S. (Org.). Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras: Diálogos, Pesquisas e Reflexões. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2014, v. 1, p. 257-262.

SOARES, E. A. L.; RODRIGUES, M. C. B.; RIBEIRO, L. A. **O ensino-aprendizagem de língua estrangeira por meio do edublog: por uma dimensão interacional da linguagem**. In: III Encontro Nacional sobre Hipertexto - CEFET MG, 2009, Belo Horizonte. III Encontro Nacional sobre Hipertexto - CEFET MG, 2009, 15p.

SILVA, K. A. **Crenças e aglomerados de crenças de alunos ingressantes em Letras (Inglês)**. Campinas, 2005. Dissertação (mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, 243p.

4.1.8 ANEXO A

<h2>Restaurant role-play</h2>	
The Swan Family Role Card	
Mr. Swan You like meat. You never eat dessert	Mrs. Swan You like fish and vegetables. You smoke
George You like pizza and ice cream.	Mary You are not hungry. You only want a glass of water.
The Mallet Family Role Card	
Mr. Mallet You never eat an appetizer or dessert. You like fish.	Mrs. Mallet You don't eat meat or spicy food. You love potatoes.
Philip You like salad. You always eat dessert.	Sam You like hot and spicy food. You are very hungry.
Waiter 1 Role Card You are very tired. You don't like your job. You want to go home as soon as possible. You never smile.	<p><u>Appetizers</u> Called Tofu Tomato Soup Mixed Salad</p> <p><u>Entrees</u> Baked Fish Beef Curry Stir-fried Spicy Noodles Sweet and Sour Chicken Cheese and Mushroom Pizza Mushroom Omelette Grilled Steak</p> <p><u>Desserts</u> Strawberry tart Chocolate Cake Vanilla Ice Cream</p>
Waiter 2 Role Card You are very happy and a good waiter. You always smile and help the customers.	
Problem Cards There is no more fish.	
Problem Cards There is no more ice cream.	
Problem Cards There is a no smoking restaurant.	

Fonte: PT.SLIDESHARE .

4.1.9 ANEXO B

JOB INTERVIEW ROLEPLAY

(DESIGNED BY MR. VO VAN SI)

Preparation:

1. Divide class in to two major groups by having them randomly pick up a card which tells them who they will be:
 - + Grou of employers (parent, shop owner, restaunt owner)
 - + Grou of employers (who apply to be a tutor, shop assistant, and waiter/waitress)
2. Get students to prepare for their interview by answering the following questions:
 - For employers:
 - + What criteria of the position
 - + How much Money do you want to pay
 - + ...
 - For applicants:
 - + Tell about your personal identification (Asked by the employer)
 - + Tell you strengths, best skills (Asked by the employer)
 - + Tell your biggest weakness (Asked by the employer)
 - + Tell your career goals, future plan (Asked by the employer)
 - + Advertise to sell yourself (Asked by the employer)
 - + Tell your salary expectation
3. Set the tables enabling students to practice their conversations as employers and applicants.
4. Conclusion: Ask the employer to report about who wins, why they are chosen.

Index: Questions for the interview

- a. Tell about yourself
- b. What are your strengths, best skills?
- c. What is your majar weakness?
- d. What are your career goaless, future plans?
- e. Why do we hire you?
- f. What salary do you expect to have? Explain?

You're a parent	You're a shop owner	You're a restaurant owner
You are parent	You're a shop owner	You're a restaurant owner
You apply to be a tutor	You apply to be waiter/waitress	You apply to be a shop assistant

Fonte: BUSY TEACHER

4.2 AVALIAÇÃO DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS: RESENHA SOBRE UM TRABALHO ACADÊMICO

Sueli Salles Fidalgo

O trabalho *Reflexões sobre avaliação no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas*, desenvolvido por Delatorre, sob orientação da professora doutora Tania Regina de Souza Romero como Trabalho de Conclusão de Curso e apresentado ao Colegiado do Curso de Letras da Universidade Federal de Lavras para obtenção do título de licenciada trata de questão bastante importante – e um tanto negligenciada em escolas (e mesmo na Academia, se considerarmos que poucos são os cursos de licenciatura do país que têm uma disciplina sobre o assunto). A avaliação, como já discuti em outro texto (FIDALGO, 2005), vem a reboque de todas as modificações propostas para o processo de ensino-aprendizagem, quando deveria ser parte desse processo – e, portanto, modificada juntamente com ele – em uma organização dialética em que um alimenta e ressignifica (em alguns casos, transformando, de fato) o outro .

Infelizmente, no entanto, como afirma Delatorre , a avaliação ainda é utilizada na maioria das escolas como instrumento de controle e punição, além da mera realização de tarefas:

O importante era entregar a tarefa e receber a média, não importando o teor das respostas, ou seja, um ensino extremamente quantitativo, voltado apenas para o produto final (idem)

Trata-se, como afirma a autora, com base em Luckesi (2008), de uma prática que vem desde o século XVI:

Historicamente, tais fatores não são aleatórios, mas têm suas raízes nas pedagogias dos séculos XVI e XVII, mais precisamente nas práticas jesuíticas, que tinham atenção especial no ritual das provas e exames

Com efeito, com a publicação da *Ratio Studiorum*, em 1599, os Jesuítas definiram muitas das práticas escolares que temos hoje. De acordo com Luckesi (1992), os Jesuítas (católicos, portanto), por um lado, e John Amós Comenius (protestante) que, no século XVII, publicou sua *Didática Magna*, por outro lado, são responsáveis pelo modelo avaliativo utilizado na educação até os dias de hoje. Como explicado por Torre (2016, p. 9), trata-se de uma avaliação-exame, que serve a uma pedagogia também com base em exames, ou o que Luckesi (1992) chamaria de docimologia. Se buscarmos a *Ratio Studiorum* (COMPANHIA DE JESUS, 1599, s.p.), encontraremos orientações como:

Repetições gerais. - No fim do ano deverá organizar-se a repetição de todas as lições passadas de modo que, se não houver impedimento em contrário, se lhe reserve um mês inteiro livre, não só das aulas como também das repetições acima.

que se assemelham bastante não só às provas para as quais o professor orienta que os alunos “estudem tudo porque pode cair qualquer coisa ensinada durante o ano” ou dizem que “matéria dada, matéria estudada”, quando um aluno reclama que tem muito conteúdo para estudar para a avaliação. Se buscarmos mais especificamente a seção que orienta as provas escritas, veremos que os professores devem cuidar que:

(...)

4. *Forma.* - (...) *O que for duvidoso será interpretado no sentido falso; as palavras omitidas ou mudadas sem razão para evitar dificuldade, considerem-se como erros.*

5. *Cuidado com os que sentam juntos.* - *Tome-se cuidado com os que sentam juntos, porque, se porventura duas composições se apresentam semelhantes ou idênticas, tenha-se ambas como suspeitas por não ser possível averiguar qual o que copiou do outro.*

(...)

7. *Entrega das provas.* - *Terminada a composição, poderá cada um, em seu lugar, rever, corrigir e aperfeiçoar, quanto quiser o que escreveu; porque, uma vez entregue a prova ao Prefeito, se depois quiser fazer alguma correção, já lhe não poderá ser restituída. (...)* (COMPANHIA DE JESUS, 1599, s.p.)

Como discute Delatorre, essa visão de avaliação como exame é, ainda hoje, bastante forte nas salas de aula de ensino de língua inglesa, cujos professores persistem em instrumentos que pedem aos alunos que memorizem aspectos

gramaticais e lexicais da língua para preencherem lacunas infundáveis – a despeito das orientações oficiais que, como também afirma a autora, priorizam

o foco comunicativo da aprendizagem de língua estrangeira, voltado para situações reais de comunicação das modalidades oral e escrita. Assim, “as formas gramaticais deixam de ser aprendidas/enfatizadas como um fim em si mesmas para serem entendidas e internalizadas como meios pelos quais é possível expressar propósitos comunicativos de acordo com o contexto das interações sociais” (MINAS GERAIS, 2005, p. 14).

E, complementando, explica que

É inexpressivo, para o aluno, saber diferenciar as estruturas do presente com as do presente contínuo, por exemplo, se ele não tem oportunidade de usar tais formas para expressar suas intenções comunicativas

De fato, via de regra a prática de repetição ou de preenchimento de lacunas em nada ajudará o aluno em sua vida já que nenhuma comunicação em vida real se dá por preenchimento de lacunas ou repetições (a menos que haja uma falha na comunicação e seja necessário repetir uma ou duas vezes o mesmo conteúdo anteriormente expresso e, mesmo nesse caso, as intenções sociais serão outras e a intonação será outra, como consequência das intenções). Na realidade, até os vestibulares e o ENEM já se afastam desse modelo quando o assunto é a avaliação de conhecimentos em língua estrangeira. Mas ele resiste nas salas de aula e em vários livros didáticos (Cf. FIDALGO, 2002, 2007).

Delatorre, no entanto, embasando-se em Fidalgo (2012), afirma que esse tipo de avaliação – que se assemelha ao exame – seria chamada de somativa. Há que se esclarecer que, a avaliação somativa, embora vista como antônimo da formativa, cujo foco está na formação do indivíduo – é mais do que isso. Ela é um requisito de toda escola já que, para fins administrativos – e por uma questão de validade aparente ou validade de face (Cf. FIDALGO, 2012) – a escola precisa ter uma nota com a qual determina o rendimento do aluno. Em outras palavras, mesmo avaliações menos tradicionais do que os exames serão, ao final, instrumentos para uma nota, sem a qual a escola não determina se o aluno foi aprovado no sistema de ensino que temos no país. A avaliação usada como exame poderia ser chamada, sem causar dúvidas em relação ao seu uso, de avaliação bancária. Romão (1999) a definiu como aquela em que o aluno devolve ao professor os depósitos feitos por este ao usar um método de ensino que utiliza a transmissão (ou depósitos) de conhecimentos. Romão está, evidentemente, embasado na metáfora de educação bancária de Freire (1970), que

Delatorre também discute. Em Fidalgo (2002), amplio a explicação do conceito de Romão, afirmando que a devolução ocorrida na avaliação bancária deve vir sem juro, correções monetárias ou deduções. Em outras palavras, não é aceitável, na avaliação bancária, que o aluno escreva respostas como as entendeu, com suas palavras, mas exatamente como o professor explicou. Foi nesse sistema que foram criados os famosos questionários de preparação para a prova: o professor dita perguntas para os alunos; eles as respondem em casa ou em aula; o professor corrige – oralmente na maioria das vezes –, praticamente ditando as respostas. O aluno as copia, estuda e reproduz na prova. Assim, quando, encontrando um professor que não utiliza os questionários ou sistemas semelhantes, o aluno não sabe “exatamente o que vai cair na prova,” não sabe estudar.

Contrária a essa visão de avaliação, Torre realizou uma pesquisa que se pautou pela busca por abordagens avaliativas que poderiam promover o ensino-aprendizagem de língua inglesa – o que segue a proposta de se pensar na avaliação como parte do processo de ensino-aprendizagem. Com esse foco em mente, a autora discute os sentidos (que ela, na realidade, embasando-se em Barcelos (2001), chamou de crença - enraizados nas práticas avaliativas dos professores – a maioria dos quais, como já discutido, demonstra uso de avaliação por punição e para verificar os fragmentos linguísticos ensinados, como se esses fragmentos pudessem garantir a composição ou compreensão de um texto – conforme sugerido pelo PCN de Língua Estrangeira, que a autora cita.

Entretanto, a autora ressalta que não se trata de se “demonizar” a avaliação por meio de provas (ou testes – termo utilizado em ensino de língua inglesa, por influência da palavra em inglês, “tests”). Lembra que Romero (2007)

pontua que um teste dissertativo pode ser composto de perguntas que levem o aluno a argumentar de modo criativo, crítico e autônomo. Quando utilizado de maneira a fomentar o raciocínio, a autorreflexão e a autonomia, um teste pode ser aplicado individualmente em relação ao conteúdo que foi trabalhado anteriormente em pares ou grupos.

Além disso, acredito que qualquer prova, ainda que tradicional, pode ser utilizada na sala de aula de forma a fomentar a autorreflexão, a argumentação e a autonomia quando, por exemplo, o professor, devolvendo as notas, pede que os alunos analisem o instrumento, a prova, pensando como eles poderiam tê-la realizado de outra forma e que tipo de perguntas o teriam ajudado a produzir melhores respostas; ou em que medida as perguntas o guiaram adequadamente para produzir a resposta necessária ou, contrariamente, o confundiram, justificando, sempre, as suas reflexões. Dessa forma, a prova serve como instrumento de aprendizagem para aluno e professor, transformando a prática de ambos.

Delatorre termina o seu trabalho dizendo que

Embora o foco do trabalho realizado seja a avaliação e suas formas possíveis, sugere-se aqui pensar na avaliação como parte de um projeto maior – o processo de ensino-aprendizagem, que deve ser atentamente estudado, questionado e analisado, baseando-se em fundamentos teóricos e reflexão crítica da prática educativa (FIDALGO, 2004).

E, antes de concluí-lo, sugere o uso de alguns instrumentos que podem pautar-se na colaboração e/ou na reflexão, servindo de *input* ou de *output* nas avaliações: dispositivos tecnológicos (com *blogs*, *chats*, *podcasts*), diários, etc. Certamente, uma perspectiva mais dialógica de avaliação deve levar em consideração o contexto avaliativo, que engloba desde a preparação de aulas e de provas (as vozes trazidas para esses momentos), até o momento final de atribuição de notas; engloba a avaliação dos pares (ideal sempre que possível, para permitir uma triangulação de notas (Fidalgo, 2012)) e o debate que se dá sobre esse instrumento; engloba a avaliação do professor, a negociação de notas entre aluno e professor ou entre aluno e seus pares, a negociação de valores do que significam essas ações pedagógicas e, principalmente, o amadurecimento de todos os agentes envolvidos sobre a valoração de suas ações. É por isso que, em Fidalgo (2002), chamo esse tipo de avaliação de mediada e mediadora (ou mediad(or)a: porque ela está a serviço da mediação do processo de ensino-aprendizagem e é por ele mediada.

4.2.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino** (UCPel), Pelotas - RS, v. 7, n.1, p. 123-156, 2004.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1649/2002, 595p.

Companhia de Jesus. **Ratiostudiorum**. 1599. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/1_Jesuitico/ratio%20studiorum.htm Acessado em março de 2017.

FIDALGO, S. S. **A avaliação de ensino-aprendizagem: ferramenta para a formação de agentes críticos**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC-SP, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. 2002, 178p.

_____. A avaliação da aprendizagem em livros didáticos de inglês. *Contexturas*, São Paulo: APLIESP, v. 7, p. 9-24, 2004.

_____. Há que se pensar o ensino-aprendizagem, mas sem negligenciar a avaliação. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada**. São Paulo: Associação de Linguística Aplicada do Brasil/PUC-SP. s.p. publicado em CD.2005.

_____. Livros Didáticos e Avaliação de Aprendizagem: uma Revisão Teórico-Prática. In DAMIANOVIC, M. C. **Material Didático: Elaboração e Avaliação**. Taubaté: Cabral - Editora e Livraria Universitária. 2007. pp. 287-318.

_____. Avaliação em Língua Estrangeira. In. LIBERALI, F. C. **Inglês. Coleção: a reflexão e a prática no ensino**. São Paulo: Blucher. 2012. p.157-171.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Educação. PUC-SP. Vol. I e II. 1992, 235p.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez Editora. 2008. 180p.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1970. 96p.

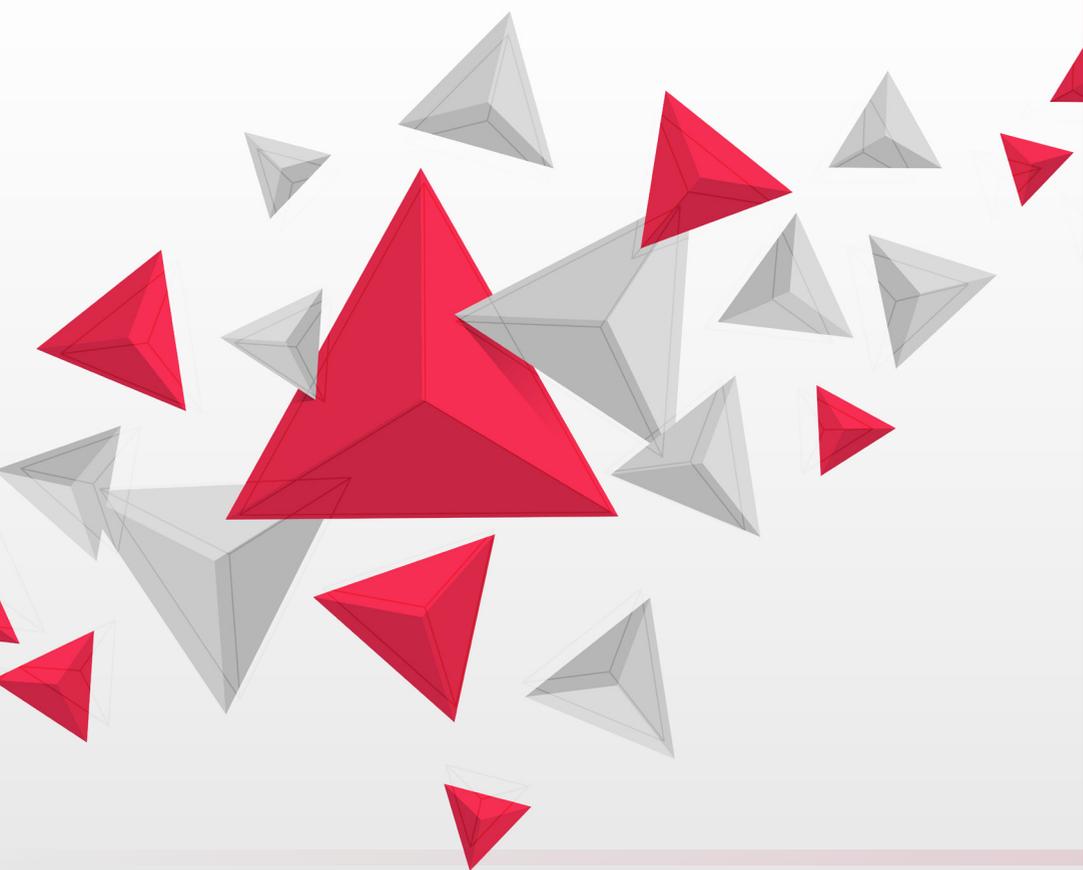
MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Proposta Curricular- CBC. Língua Estrangeira**, 2005, 56p.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica: desafios e perspectivas**. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire. 1999, 98p.

Romero, T. R. de S. Avaliando na Perspectiva Sócio-Cultural. **Cadernos CENPEC**, v. 01, p. 147-152, 2007.

CAPÍTULO 5

PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL



5.1 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: ENTENDENDO A PROFISSÃO PELAS VOZES DOS PROFISSIONAIS

Tânia Mayra Lopes de Melo

5.1.1 INTRODUÇÃO

Atualmente, nove países possuem a língua Portuguesa como sua língua oficial. Sendo eles: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné- Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor- Leste. Existe uma comunidade que engloba todos estes países, a chamada comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Esta comunidade é um projeto político que visa não só a união e igualdade destes países falantes de Língua Portuguesa, mas também possui projetos de intervenções focados nas necessidades específicas de cada um deles e ainda estimula estratégias para a promoção e difusão da Língua Portuguesa no mundo.

Tais medidas desse e de outros projetos têm impulsionado o ensino de Português pelo mundo, ensino que existe desde a chegada dos portugueses no Brasil, porém só passa a ter estudos específicos para melhoria da área a partir das décadas de 80 e 90. Hoje, esta modalidade de ensino tem ganhado maior importância devido ao processo de internacionalização da Língua Portuguesa, juntamente com o grau de importância de seus países em âmbitos turísticos, econômicos, sociais, etc.

Como justificativa desta temática, trago a minha curiosidade pelo trabalho com PLA (Português como Língua Adicional), que existia em tempo anterior ao meu ingresso na universidade. Enquanto estudante de Letras, durante os quatro anos da graduação, sequer ouvi mencionarem o termo em aulas e/ou eventos em que participei no decorrer do curso, nenhuma disciplina cursada trouxe informações a respeito, com isso, pude perceber a grande lacuna do curso para estudantes que pretendem seguir carreira nesta área. Acredito que nos últimos anos, o interesse pelo

Português tenha crescido em alguns países, tanto por conta dos eventos importantes que o Brasil tem recebido, quanto pela própria “popularização” do país.

Por mais que tal área tenha crescido em número de professores e alunos interessados, no Brasil, a formação pré-serviço destes professores é atribuída ao curso de Letras. Porém, na maioria dos cursos de Letras, todavia, nenhuma atenção é voltada para a formação peculiar desses professores de PLA. Temos hoje três Universidades no país que ofertam a graduação específica para o trabalho de Português como Língua Adicional, conforme afirma COELHO (2015) em sua pesquisa. São elas: Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA). Não entrarei aqui nas especificidades de cada Universidade e respectivo curso, quero somente dar destaque para a carência de formação destes profissionais no Brasil.

Existem muitos professores desta área que não são formados em Letras. Aliás, fora do Brasil o número de pessoas que não são formadas em algum curso de licenciatura específico e trabalham com o ensino de Português para não falantes desta língua parece ser bem maior que o número de professores graduados que ensinam português como língua adicional no Brasil. PINTO (2014) afirma que é comum que professores de outras línguas estrangeiras, como Espanhol e Inglês sejam convidados a ministrar aulas de PLE por já estarem familiarizados com o ensino de línguas. Mas, a maior parte de professores de PLE é oriunda de mestres e doutores que seguem a área como sua linha de pesquisa

A partir desse pressuposto, apareceram vários questionamentos meus acerca das dificuldades enfrentadas por estes professores em relação aos planejamentos de suas aulas e suas respectivas formações. Foi a partir daí que decidi transformar tais questionamentos em uma pesquisa de trabalho de conclusão de curso.

Dentre estas dificuldades, pode-se ressaltar a grande necessidade dos professores em encontrar materiais didáticos que atendam necessidades específicas dos alunos, já que os alunos que pretendem aprender português são falantes nativos de diversas línguas, e com propósitos variados, o que dificulta ainda mais o professor a encontrar metodologias adequadas a serem aplicadas em suas aulas.

Tendo em vista que as fontes de pesquisa são escassas, este trabalho se desenvolveu por meio de questionário aberto aplicado a professores que já tem experiência na área, para, assim, eu poder melhor entender a profissão. O corpus é composto por respostas de 3 professores de PLA que responderam a questionários abertos.

Esta pesquisa tem como objetivo geral entender alguns aspectos da prática do ensino de PLA, consultando profissionais que atuam na área. Especificamente, entender a motivação para a atuação na área, saber que materiais

didáticos são usados e que conhecimentos e habilidades os profissionais consideram importantes para o futuro professor.

Para orientar-me, elaboro as seguintes perguntas ou problemas de pesquisa:

- O que levou os professores a escolherem trabalhar com PLA?
- Qual o material didático usado e por quê?
- O que os professores atuantes consideram importante para se iniciar a profissão?

As respostas a cada pergunta de pesquisa originam-se das respostas dadas pelos participantes – 3 professores atuantes em PLA – por meio de um questionário enviado por e-mail, após obtido o aceite para participação na pesquisa. Deve-se mencionar que consultei seis profissionais, mas somente três aceitaram o convite.

A discussão dos dados será feita à luz da teoria que serve como base para meu olhar, que é enfocada a seguir, especificamente o ensino-aprendizagem de língua adicional, um pequeno histórico sobre o Ensino de Português como língua adicional e um levantamento de materiais didáticos disponíveis.

5.1.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Discurso a seguir sobre aspectos considerados básicos para a aprendizagem de uma língua adicional, localizo a área por meio de um histórico para, a seguir, focar e discutir sobre alguns dos mais conhecidos livros didáticos de PLA disponíveis no mercado.

5.1.2.1 ENSINO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ADICIONAL

É importante destacar que nos dias atuais o ensino de língua adicional tem ganhado forte importância não só no âmbito educacional, mas também no mercado de trabalho de forma geral, mercado este que começa a exigir fluência em outras línguas que não somente a sua língua materna, o que tem impulsionado a carreira de professores de Línguas adicionais, tais como o inglês e o espanhol, e, conseqüentemente, o professor de PLA se vê com uma maior demanda de alunos, tanto no Brasil, como em outros países. Gerando assim, interesse nos alunos por aprender e adquirir fluência na língua e em outros professores por também se ingressarem na área de PLA.

Segundo Lightbown e Spada (1993) existem alguns fatores que nos levam ao sucesso na aprendizagem de uma língua adicional. As autoras apresentam cinco características que julgam ser facilitadoras da aprendizagem de uma

segunda língua. São elas: Motivação, Aptidão, Personalidade, Inteligência e Estilo de Aprendizagem. As autoras afirmam que quanto mais motivados os alunos estão, maiores serão suas chances de sucesso na aprendizagem, e esta é uma relação de correlação, pois na medida em que eles têm sucesso, também se sentem mais motivados. É por este motivo que, dentre as características apresentadas pelas autoras, quero destacar aqui, somente a parte em que elas explicam com mais detalhes a 'Motivação'. Para elas, motivação pode ser definida por dois fatores: as necessidades comunicativas do aluno e as atitudes dos alunos em relação à outra comunidade linguística. Lightbown e Spada ainda afirmam que se o aluno tem que usar a língua adicional em diversas situações sociais ou cumprir tarefas profissionais, este aluno irá, então, perceber a importância daquela língua e sua motivação poderá ajudá-lo a conseguir proficiência nela.

Mais adiante, as autoras tratam da distinção entre a aprendizagem de língua adicional quando ocorrida em ambiente de sala de aula e quando ocorrida 'na rua', expressão esta que elas utilizam para falar do aprendizado de língua de maneira natural, quando ocorrido por intermédio da convivência entre falantes daquela língua. As autoras diferenciam Aquisição Natural da Língua e Ambiente de Ensino Tradicional. É afirmado no texto que o processo de aquisição natural da língua deve ser entendido como aquele em que o aprendiz é exposto à língua no trabalho, em interação social, ou se o aluno é uma criança e convive com a língua em escola onde a maioria dos alunos é falante nativo. O aprendizado em ambiente tradicional de ensino é onde a língua é ensinada em ambiente específico para esse fim, geralmente para um grupo de aprendizes estrangeiros que tem, comumente, o foco na própria língua e não na informação que aquela língua carrega.

Em outras palavras, as autoras apontam para a necessidade de aulas e materiais didáticos que vão ao encontro das necessidades de aprendizagem do aluno, nesse contexto, também é de suma importância que o professor faça com que suas aulas aconteçam em um ambiente próximo ao natural, em que as atividades e conteúdos trabalhados sejam reais e úteis para o dia a dia dos alunos, e não focadas em regras de vocabulário e gramática, como nas aulas em ambiente de ensino tradicional, em que, segundo Lightbown e Spada, o objetivo dos alunos é muitas vezes somente passar em exames, ao invés de usar o idioma para interação comunicativa.

É importante destacar que, para Figueiredo, Osório e Miranda (2016 *apud* (CORBETT, 2003; FIGUEIREDO, 2010; KACHURU, 2008, REES, 2002; RISAGER, 2010), o ensino intercultural de línguas está pautado na aquisição dos aspectos estruturais e culturais associados à língua adicional, com o intuito de desenvolver, no aprendiz, a capacidade de entender a outra cultura e usar a língua nas mais variadas situações, de modo a compreender e a se fazer compreendido. Segundo Ribeiro (2013):

Confirma-se então a impossibilidade de conhecer uma LE isolada do seu contexto de uso, como se fosse independente da comunidade cultural que a mantém viva. Uma língua existe na interação e toda interação pressupõe relação social. Por outro lado, também se deve pensar nas comunidades linguísticas como portadoras de diversas expressões culturais, devido a sua heterogeneidade constitutiva. Ao aprender outra língua, o aluno entra em contato com outras culturas, ampliando seu conhecimento de mundo e fortalecendo seu posicionamento crítico na sociedade, já que, a partir do outro, passa a conhecer se melhor e a ver-se com outro olhar. (RIBEIRO, 2013, p. 250)

Essas, no meu entender, são questões fundamentais para que um professor de língua adicional tenha em conta para o exercício de sua profissão. Vejamos a seguir o percurso histórico do ensino de PLA.

5.1.2.2 PERCURSO HISTÓRICO DO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Inicialmente, vejamos o motivo pelo qual, em meio a tantos outros, a escolha da utilização do termo PLA foi feita. Primeiramente, deve-se levar em consideração o fato de que existem muitos termos que são utilizados para definir o ensino de português como língua não materna e nenhum deles consegue generalizar o ensino, uma vez que cada um tem suas especificações. Alguns exemplos dessas terminologias são: PL2/PSL (Português como segunda língua), PLH (Português como língua de herança), PBE (Português do Brasil para Estrangeiros), PFOL (Português para falantes de outras línguas), PLA (Português como língua adicional) e PLE (Português como língua estrangeira). Os termos PLE e PLA são os mais utilizados no Brasil, por isso, convém se explicar em que sentidos estes se diferenciam.

O termo PLE, segundo Leiria (2004), faz menção a uma língua que pode ser aprendida em lugares distantes dos países falantes de português e, muitas vezes, tem aulas ministradas por professores falantes não nativos. Em alguns casos, pode ser uma matéria a mais no currículo escolar. Já o PLA tem uma perspectiva mais voltada para as intenções do aluno que quer aprender a língua, ou seja, o aluno vê como uma língua que se busca adicionar aos conhecimentos, diferente da língua estrangeira que pode ser vista como o inglês é visto em escolas no Brasil, algo um pouco mais imposto do que escolhido espontaneamente. É fato que não existe um consenso quanto ao que designa estes termos, e todos eles se diferenciam quanto aos objetivos da aprendizagem, sendo assim, esta é, portanto, uma definição superficial dos termos.

Segundo COELHO (2015, p. 24):

Não se deve em absoluto, negar que cada nomenclatura utilizada na área contém, imbricada em sua razão de ser, traços que revelam aspectos de um contexto muito específico de ensino, permeados pela complexidade que envolve tais maneiras de se ensinar e aprender o Português, bem como a necessidade de se envolver além de materiais e métodos específicos, políticas linguísticas que se ocupem dos diversos contextos.

Quando falamos em Português como língua estrangeira no Brasil, segundo Figueiredo, Osório e Miranda (2016, em fase de editoração) temos o primeiro registro de ensino remetido aos Padres Jesuítas que ensinaram o português de Portugal aos índios, além de doutrinas católicas. Porém, é só a partir das décadas de 80 e 90 que as pesquisas na área começam a ser realizadas nas Universidades Brasileiras, e a partir daí começa-se a produzir nacionalmente materiais didáticos para a nossa variante da língua. Durante a década de 90, o ensino de português passa por um grande salto, que é a criação do exame Celpe- Bras, o exame de proficiência na língua portuguesa do Brasil. Pinto (2014), afirma que o Celpe- Bras é aplicado em mais de 20 países e é o “único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil”. Pinto ainda descreve o exame:

O exame avalia quatro pontos fundamentais da língua sendo eles: a compreensão oral e escrita, a produção oral e escrita. Dividido em duas etapas, sendo que a primeira é escrita com aproximadamente 3 horas de duração envolvendo duas tarefas de compreensão oral e escrita e outras duas tarefas unindo as práticas de leitura e produção textual e a segunda etapa que constitui em tarefas orais com duração de aproximadamente 20 minutos relacionando atividades de interesse do aluno previamente mencionadas na ficha de inscrição e conversas sobre tópicos do cotidiano com base nos elementos provocadores. (PINTO, 2014, p. 05)

Segundo Figueiredo, Osório e Miranda (2016, em fase de editoração), só muito recentemente, com o aumento do número de alunos estrangeiros que vêm ao Brasil para participar de programas de intercâmbio ou para fazer cursos de graduação, que algumas universidades brasileiras passaram a ter, efetivamente, a oferta da disciplina Português para Estrangeiros ou Português como Língua Estrangeira. Pode-se afirmar, então, que, depois de certos avanços e várias modificações ocorridas na língua, a língua portuguesa possui uma enorme riqueza lexical e tem ganhado importância em escala global nos dias de hoje, e com isso, vem crescendo o ensino desta língua para falantes não nativos.

5.1.2.3 MATERIAIS DIDÁTICOS DISPONÍVEIS

Entende-se que a maioria dos professores que trabalham com PLA já trabalharam com o ensino de alguma outra língua adicional, na maioria das vezes, o inglês e, por isso, eles tenham certa “facilidade” em conduzir as aulas e preparar suas sequencias didáticas. Mas é sempre importante ressaltar que o ensino de línguas adicionais se diferencia entre as línguas e o português tem suas características específicas, conforme explicita (SAMPAIO, 2011, p. 06) abaixo:

Em virtude do constante e crescente número de estrangeiros, bem como da grande procura de cursos especializados para o ensino e aprendizagem da língua brasileira, os estudos nessa área têm crescido enormemente. Enquanto, no início da década de 90, o número trabalhos publicados era quase inexistente, hoje podemos dizer que essa área no Brasil evoluiu muito se considerado o que havia há 40 anos. Vários livros têm sido publicados (ALMEIDA FILHO; LOMBELLO, 1989; 1992; ALMEIDA FILHO, 1993; 1995; 1997; 1999; CUNHA; SANTOS, 1999, 2000; JÚDICE, 1996; 2000; 2002; SILVEIRA, 1998), bem como grande número de teses e dissertações tem sido igualmente desenvolvido.

Como afirma o autor, podemos dizer que nos dias atuais, temos um número muito maior de publicações na área, porém ainda não podemos dizer que seja um número suficiente para que haja uma boa formação destes professores no Brasil, principalmente tendo em vista que este não é o único fator do qual a qualidade no ensino de PLA depende. A formação dos professores de PLA também depende do entendimento de todos que o professor de qualquer língua estrangeira precisa de uma formação específica e não de treinamentos. Coelho (2015) em sua dissertação, investiga a formação destes professores nos cursos de Letras do estado de Minas Gerais e observa que, em algumas instituições, o incentivo pelo PLA só existiu devido ao grande fluxo de imigrantes recebidos pelas Universidades e que em algumas das instituições o incentivo até acabou depois de algumas medidas.

Não é difícil levantar hipóteses sobre o que aconteceria com as iniciativas de formação para professores de PLA nessas instituições se, por algum motivo, a instituição não recebesse alunos estrangeiros por um determinado período de tempo, uma vez que as iniciativas surgem para suprir demandas específicas de convênios internacionais. (COELHO 2015, p. 81)

A autora também afirma com base em sua pesquisa de campo que:

A maior parte dos entrevistados alegou uma falta de preparo para tratar as questões gramaticais em sala de aula, afirmando ter dificuldades para lidar com esse aspecto. A falta de iniciativas relativas à elaboração de materiais didáticos e de ações comparativas entre o Português e outras línguas também aparece como aspectos não contemplados na formação. Tais depoimentos podem indicar uma lacuna gerada pela falta de iniciativas prévias para preparar esses docentes. (COELHO, 2015, p. 87)

Ou seja, ainda há muito o que melhorar quando falamos em formação de docentes para o ensino de português como língua adicional, visto que, como já afirmado acima, existem apenas três universidades em todo o território nacional que se comprometem a formar tais professores.

Aqui, cito alguns materiais didáticos disponíveis para acesso gratuito de professores de Português como língua adicional. Silva (2009) afirma que atualmente o livro didático é apenas um dos suportes da Língua Estrangeira na sala de aula, pois a Língua Estrangeira está em todo lugar e os recursos oferecidos pela internet suplantam muitos livros didáticos em qualidade e relevância. Ou seja, é importante relatar que não busco neste levantamento, informar somente a respeito de livros didáticos existentes, mas também de materiais didáticos de todos os tipos, desde que funcionem como auxiliares do papel do professor em sala.

Assumimos aqui que, em uma aula de língua não materna, o discurso de professor deve ser visto como material didático também. Consequentemente, precisa ser planejado como qualquer outro recurso pedagógico, objetivando o desenvolvimento da competência textual: a habilidade de construir textos/ discursos (orais e escritos) adequados às interações de que participamos. (SILVA, 2013, p. 71)

O site mais conhecido pelos professores de Português é o Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPPE), que se encontra no link: <http://www.ppppe.org/o-portal> e é, segundo Mulon e Vargas (2014) “uma plataforma on-line, que tem como objetivo central oferecer à comunidade de professores e interessados em geral, recursos e materiais para o ensino e a aprendizagem do português como língua estrangeira”. Ainda segundo esses autores, as atividades propostas pelo portal possuem 100% de material autêntico: cardápio, convites comemorativos, roteiros de viagem, poesia, artigos de revista, encartes publicitários. Por ser um portal exclusivamente para professores, disponibiliza planos de ensino e material para aplicar a atividades didáticas.

Um segundo site, aparentemente, também bastante conhecido pelos professores de Português como língua Adicional é o da Unicamp, site que surgiu de trabalhos desenvolvidos em algumas disciplinas do curso de Licenciatura e Bacharelado em Letras (Português), tal site pode ser localizado pelo link: <http://www.unicamp.br/~matilde/index.html>, e conta com itens de informações para cursos de Português (para alunos), teses e artigos publicados na área, lista de materiais didáticos disponíveis, exames de proficiência, trechos de diários e depoimentos. O site é bastante útil para quem procura se informar sobre a área, pois conta com número bastante extenso de publicações e uma lista de materiais didáticos publicados de alta qualidade. Apesar disso, os estudos realizados e publicados datam de 2007, o que faz com que o professor pesquisador precise procurar por outras fontes também, já que nesse ínterim muitos trabalhos foram aprimorados.

Um terceiro e último site pesquisado é o da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, que pode ser localizado através do link: http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=frontpage&Itemid=1. Esta sociedade foi fundada devido a um congresso realizado na Unicamp e tem como objetivo incentivar o ensino e pesquisa de PLE e PL2 ou PSL, implementar troca de contatos profissionais, promover divulgação e intercâmbio, e também apoiar a criação e melhoria de cursos de graduação e pós-graduação em PLE e PL2. O site conta com divulgação de eventos da sociedade, notícias a respeito do Português no mundo, cursos da área, publicações e ainda encaminha a páginas relacionadas, o que pode guiar consideravelmente o professor na hora da pesquisa. Todos estes sites são muito bem informados e podem ajudar muito o professor que se interessar.

Agora, partindo para uma visão um pouco mais específica quanto ao uso de livros didáticos, Cristovão (2009), ao tratar de livros didáticos para o ensino de línguas, pontua que:

Kleiman e Moraes (1999), por sua vez, mostram, que o livro didático ainda se apresenta com uma concepção de trabalho pedagógico linear e sequencial. Na mesma perspectiva Grigoletto (1999a) também critica o livro didático por este ser homogeneizador em relação à criação dos sentidos, buscando uma uniformização de interpretações como se o *sentido verdadeiro* pudesse ser extraído do texto. Critica-se ainda o uso frequente de perguntas de compreensão que dependem apenas do reconhecimento ou localização de ideias no texto. Além disso, o texto é também, muitas vezes usado como simples pretexto para o ensino de gramática, de vocabulário ou de outra estrutura linguística. (CRISTOVÃO, 2009, p. 313)

Para tanto, Figueiredo, Osório e Miranda (2016, em fase de editoração), lembram que é preciso enfatizar aos professores de Português como Língua Adicional, a necessidade de que a cultura e língua sejam trabalhadas de forma integrada. Sendo então um instrumento de expressão das experiências culturais de professores e alunos, de modo que, por meio do contato com o outro e suas culturas e também da língua que estão aprendendo, possam desenvolver não só sua competência linguístico- comunicativa, mas também a competência intercultural. Para Silva (2009):

Os livros didáticos podem servir aos propósitos do professor em fomentar comportamentos autônomos em sala de aula, mas para que isso ocorra é preciso que eles deixem de ser o centro do processo de ensino e aprendizagem e passem a ser um apoio para tal finalidade. Os professores, por sua vez, devem se preparar melhor e ser eles mesmos autônomos na busca das melhores soluções para cada contexto de aprendizagem. [...] O livro didático assume assim uma parte importante no processo, servindo de apoio e de recurso para que a aprendizagem ocorra. (SILVA, 2009, p. 75-76)

Os materiais mais conhecidos entre nós são séries como “Tudo Bem” de Raquel Ramallete, “Avenida Brasil” de Emma Eberlein de Lima et all e “Fala Brasil” de Elizabeth Fontão e Pierre Coudry.

A título de ilustração, tomemos como exemplo para uma rápida análise, o livro ‘Novo Avenida Brasil 1’ de Emma Eberlein O. F. Lima et all. Borella e Schroeder (2013) disponibilizam fichas para análise de livros didático, das quais seleciono três perguntas especialmente relevantes para a discussão aqui enfocada.

1. O livro leva o aprendiz a ter um maior conhecimento de mundo, via discussão/ apresentação de assuntos variados, que lhe digam respeito?
2. Permite que o aprendiz apresente suas visões/ experiências para realizar as tarefas?
3. Trazem um conhecimento que poderá ser utilizado pelo aluno no seu dia a dia?

Respondendo à primeira pergunta, o livro traz exercícios com nomes de países e nacionalidades, que são extremamente parecidos com os trazidos pelos livros didáticos de Língua Inglesa, porém não trabalha conhecimentos específicos a respeito de tais países. O livro foca mais na cultura brasileira, cada unidade didática traz uma característica de nosso país e as atividades de discussão são voltadas para as atividades que os alunos irão desenvolver aqui. Por exemplo, perguntas como: Você vai viajar? Para onde? Quanto tempo vai ficar? são precedidas de uma atividade a respeito do Rio de Janeiro, o que pressupõe que o professor deverá selecionar cidades brasileiras que o aluno conhece ou

ainda vai conhecer. Na página 40 há uma atividade muito interessante em que existem duas fotos de casas, ambas com a legenda “casa própria”, porém uma delas é extremamente simples, enquanto a outra, muito mais luxuosa. A atividade pede para que os alunos discutam as imagens, o que exige que eles entendam um pouco a respeito de desigualdade social no Brasil, podendo comparar tal realidade brasileira com a de seus respectivos países. Nenhuma atividade, entretanto, pede que façam relação com outras culturas, isso teria que partir do professor da turma.

O livro não contempla a pergunta de número 2, pois não traz nenhuma atividade em que o aluno é incentivado a expor seu ponto de vista a respeito de algum assunto, todos os exercícios são de respostas curtas e pré-estabelecidas, que já foram mencionadas em um diálogo anteriormente proposto e que é composto de informações substituíveis, na maioria das vezes focados em um conteúdo gramatical a ser trabalhado posteriormente. Na lição 6 (página 43), tem-se um exemplo claro de uma atividade que poderia ser muito interessante no sentido de ouvir do aluno suas opiniões e troca de experiências. A unidade é sobre o dia a dia de duas mulheres tipicamente brasileiras e a lição traz a história das duas donas de casa e depois pede para que os alunos respondam exercícios, para, por fim, trabalhar o pretérito perfeito. Essa unidade poderia trazer uma abordagem mais ampla quanto ao dia a dia dos próprios alunos, fazendo com que eles se envolvessem mais com a atividade.

O livro responde parcialmente à pergunta de número 3. É bem relativo quando tentamos elencar o que o aluno pode ou não usar em seu dia a dia, pois, além de serem alunos diferentes, são alunos que estão envolvidos em rotinas e grupos de pessoas também muito diferentes. O Novo Avenida Brasil traz conteúdos que poderiam ser tomados como não tão úteis. Por exemplo se for usado em aulas para um aluno intercambista que passará pouco tempo no Brasil, conteúdos como números, nomes de países e nacionalidades não seriam informações muito úteis, a meu ver.

Segundo Corrêa (2013 *apud* Morita (1998, p. 18), “antes, de adotar qualquer material, é de suma importância que os objetivos do curso, as necessidades e as expectativas dos alunos estejam bem definidos”. Ou seja, nenhum material é certo ou errado, o professor deve saber adaptá-los às suas necessidades e à de seus alunos para que a aprendizagem necessária seja alcançada.

5.1.3 METODOLOGIA

Este trabalho será um Levantamento de caráter descritivo, encaixando-se, pois, na categoria de pesquisas descritivas e, como já dito acima, contará com as respostas de questionários abertos de 3 professores. Distribuí esses

questionários a 06 professores, encontrados com muita dificuldade, porém um deles foi descartado pela inviabilidade de contato, outro se recusou a responder o questionário depois de enviado em seu e-mail e um terceiro foi inutilizado devido ao fato de ser de uma professora de inglês que trabalhou com o PLA uma única vez, sendo assim, suas respostas não foram úteis.

Uma pesquisa descritiva, segundo Rizzini, Castro e Sartor (1999) se caracteriza por: “determinar a natureza e a intensidade de dado fenômeno. A coleta de dados não objetiva estabelecer relações ou fazer previsões. O objetivo é a descrição das condições existentes”. Escolheu-se pois, trabalhar com questionário abertos devido à inviabilidade de se entrevistar os colaboradores, pois como já mencionado, inicialmente esta pesquisa contava com 06 professores, porém dois deles moram fora do país, o que impossibilitaria o recurso de entrevistas. Sendo assim, questionários segundo Wallace (1998) podem poupar tempo e são relativamente fáceis de serem projetados.

Caracterizo os três colaboradores por nomes fictícios para preservar a identidade dos mesmos. Do sexo masculino, com 27 anos de idade, chamarei o primeiro de Giovanni, cidadão de Lavras-MG. As outras duas participantes são do sexo feminino, com 29 e 55 anos de idade, cidadãs de Belo Horizonte- MG e São Paulo- SP, serão identificadas aqui como Raíza e Silvana, respectivamente.

Giovanni trabalha com PLA há 05 anos e também ensina Francês e Inglês, trabalha com aulas particulares devido ao número reduzido de alunos. Raíza trabalha com PLA há 11 anos, desde que ingressou no curso de Letras na cidade onde vive. Ela diz trabalhar somente com PLA atualmente, mas já trabalhou com PLM (Português como Língua Materna) e Inglês. E lá trabalha com demandas de alunos da própria Universidade onde se formou. E, por fim, Silvana leciona PLA há 21 anos, e diz trabalhar somente com esta modalidade, sabe Italiano mas não leciona. Hoje em dia, trabalha somente com aulas particulares e individuais de PLA.

5.1.4 ANÁLISE

Neste item respondo cada pergunta de pesquisa, referindo me às respostas obtidas no questionário respondido pelos participantes e as discuto com o apoio no item de fundamentação teórica.

1. O que o levou a escolher trabalhar com PLA?

As respostas obtidas dos colaboradores foram:

“O que, primeiramente, me levou a trabalhar com PLA foi a minha experiência de ensinar português como língua adicional no exterior, durante um intercâmbio, o que, por sua vez, me deu uma série de razões para eu ingressar em estudos na área. A minha maior dificuldade ao começar a ensinar PLA era encontrar materiais didáticos que atendessem às necessidades dos alunos, que fossem motivadores e que apresentassem diversidade de metodologia para que o professor pudesse optar por aquela com que ele e seu alunos melhores se alinhavam. Com o passar do tempo, percebi a relevância do estudo de PLA devido ao número de falantes nativos e uma demanda crescente de interessados em aprender o português como língua adicional. A minha preocupação agora não se limitava às minhas aulas, mas se estendeu aos demais professores de PLA que, como eu, ainda não encontram apoio e materiais para o ensino de português para seus alunos estrangeiros. Iniciando meu curso de Letras, comecei a procurar apoio em pesquisas em PLA e percebi a sua carência na área. Como sou professor de inglês, percebo também a defasagem metodológica. Todas essas razões culminaram para que eu pudesse pesquisar e tentar contribuir no ensino de PLA pelo mundo.”

Giovanni

“A minha primeira experiência com o ensino de PLA foi durante um intercâmbio, porque alguns colegas queriam aprender português e eu comecei ensinando um pouco de vocabulário e frases do dia a dia. Confesso que nessa época eu não via o PLA como uma área de atuação. A escolha veio quando eu cursava uma disciplina isolada do Mestrado e percebi que existia ali um grupo de pesquisa estruturado e com pessoas atuantes.”

Raíza

“Quando saí da faculdade, em 1985, dei algumas aulas de PLE em uma escola em Moema, SP. Foram bem poucas. De 1985 a 1995, trabalhei como secretária bilíngue e como educadora de rua na Secretaria do Menor de SP. Em 1995, estava folheando um jornal quando vi um anúncio de vagas para professora de PLE em uma escola de idiomas. Enviei currículo, fui chamada, passei por seleção e treinamento e, desde então, não parei mais.”

Silvia

Dos três entrevistados, portanto, dois relataram terem tido experiências em intercâmbios que os influenciaram em suas escolhas, a outra participante iniciou a carreira na área de Português como Língua Adicional acidentalmente e continua na área até os dias de hoje. A segunda participante se sentiu motivada a ingressar na área por conta de incentivos recebidos por sua Universidade, o que é o mais frequente dos casos, pois a maioria das pessoas que ingressam nesta área são movidas por contato com grupos de Universitários que já trabalham nesse campo.

Percebe-se que nenhum dos entrevistados havia feito uma escolha de carreira com grande antecedência, quando crianças ou adolescentes, por exemplo. O ingresso deles no ensino de PLA se deu devido a oportunidades surgidas em suas experiências e com a constatação da necessidade.

2. Você tem dificuldades com materiais didáticos? Quais e por que os usa?

“Como relatei, ele foi uma barreira constante em meu ensino. Por mais adequada que pareça ser a ideia de preparar seus próprios materiais, essa prática é inviável e romântica caso você dependa financeiramente do ensino de PLE. Os livros que gostei de usar foram os da coleção Novo Avenida Brasil, pois ele tinha uma abordagem um pouco mais comunicativa, apesar de artificial e estereotipada da cultura brasileira. Falar, Ler e Escrever é um livro bom para ensinar gramática. Bem Vindo é outro livro bastante usado pelos professores de PLE, focado em situações comunicativas e gramática e com textos interessantes sobre a cultura brasileira para serem trabalhados com os alunos. Nunca consegui seguir apenas um livro, sempre recortava unidades ou exercícios desses livros, complementava com materiais da internet para então montar a minha aula.”

Giovanni

“Acho que essa é uma constante para professores de PLE. Apesar de termos materiais desenvolvidos para fins específicos, a oferta ainda é pouca e os contextos exigem materiais que atendam a demandas locais e muito pontuais. Como os cursos oferecidos pela minha universidade são de imersão, os materiais são elaborados pelos professores com tópicos cotidianos, mas há livros como Terra Brasil e Muito Prazer que são boas fontes para consulta.

Raíza.

Quando comecei, a escola para a qual trabalhava não adotava livro didático. Ela produzia o próprio material. Nessa época os materiais para PLE eram bem poucos e não atendiam as necessidades do aluno. Hoje há mais produções em PLE, mas eu continuo desenvolvendo meu próprio material e sempre voltado às necessidades e interesses dos alunos.

Silvia.

O colaborador Giovanni reafirma sua dificuldade em relação à escolha de materiais didáticos que atendam suas necessidades e as dos alunos. Ele relata ter usado e gostado dos livros *Novo Avenida Brasil* (brevemente discutido no item 1.3) e *Bem Vindo*. Ele afirma ser inviável a produção do próprio material didático, devido ao fato de que este tipo de atividade pode gastar muito tempo, o que para alguns professores acaba por gerar uma sobrecarga, já que alguns deles não trabalham em uma única escola e possuem muitas aulas. Já as outras participantes, mesmo que de maneiras diferentes e por motivos diferentes, relatam produzir o próprio material didático. Silvia produz sozinha, os próprios materiais para suas aulas e Raíza produz em conjunto com os professores da Universidade em que trabalha.

Pelas respostas obtidas, pode-se verificar a importância que estes professores dão para seus materiais, pois, mesmo quando não encontram disponíveis materiais de seu agrado, eles produzem o próprio, prática que é bastante comum entre professores de línguas. Raíza chega a citar dois nomes de livros, por ela considerados bons. Todos os professores relatam trabalhar com os materiais de maneira a adequá-los aos alunos, seja adaptando materiais existentes ou produzindo o próprio, todos eles visam a motivação do aluno em relação aos conteúdos a serem estudados, conforme postulado por Lightbown e Spada, anteriormente.

Giovanni relata nunca ter usado apenas um livro, mas fazer recortes de diferentes unidades didáticas. Para ZOGHBI (2013 *apud* GRANNIER-RODRIGUES; LOMBELLO (1989, p.42)) “o objetivo mais geral do ensino de segunda língua em todas as abordagens é propiciar ao aprendiz o conhecimento dessa nova língua para fins de comunicação”. Zoghbi (2013, p. 176) ainda acrescenta: “Conhecer uma língua compreende, necessariamente, o desenvolvimento de habilidades linguísticas e socioculturais.”

É importante ressaltar que mesmo não sendo este o foco da primeira pergunta, Giovanni relata suas dificuldades na área, que além das em relação às escolhas de materiais didáticos, são em relação às metodologias para uso em sala de aula. O que mais chama a atenção é o fato de ele ter decidido continuar seus estudos na área por acreditar

que suas pesquisas poderiam ajudar não somente a ele próprio, mas também aos outros professores que passam pelas mesmas dificuldades.

Por mais que se tenham materiais de pesquisa disponíveis via internet para professores de PLE, ainda é preciso que tais materiais cresçam em consistência teórica e metodológica para que consigam orientar melhor os professores em formação que irão trabalhar na área, e até mesmo os professores já atuantes na área que não possuem formação alguma.

Com base nas respostas dos professores, que aqui são detalhadas, pode se perceber que as maiores dificuldades encontradas no ensino de português como língua estrangeira estão na escolha do material didático a ser utilizado, o que acarreta na elaboração do plano de aula e a abordagem a ser utilizada.

Que recomendações você daria para um estudante de graduação que pretende trabalhar com PLA?

“Que o façam! A área é muito rica e cheia de possibilidades de pesquisa, o contrário de outras que já estão saturadas. É um caminho árduo, pois muitos professores o encorajarão a pesquisar algo mais em voga. Uma sugestão de pesquisa seria sobre a metodologia de gêneros no ensino de PLA, pois até hoje não encontrei livros com essa abordagem metodológica.”

Giovanni, 27 anos.

“Conheça as abordagens de ensino e suas características e aplicações, leia criticamente os materiais disponíveis e, principalmente, esteja sensível às necessidades de aprendizagem de seus alunos.”

Raíza, 29 anos.

“Que ele pense português como língua estrangeira e não como materna. Que ele tenha sempre em mente que ensinar língua é ensinar também a cultura e a identidade de um povo. Que veja a sala de aula como um espaço de troca, de crescimento, de reflexões e transformações.”

Silvia, 55 anos.

Esta pergunta objetiva saber o que estes professores que já atuam na área entendem como relevante e, portanto, sugerem para quem está pretendendo se inserir. Os professores se mostram bastante motivadores e dão importantes sugestões para quem se interessa. Um dos professores relata ser uma área cheia de possibilidades, também dá sugestão para um aprofundamento em pesquisa, que seria o trabalho com gêneros. A segunda professora pede para que o interessado conheça bem as abordagens de ensino e leia criticamente os materiais disponíveis, para, por fim, estar sensível às necessidades dos alunos. Por último, uma das professoras diz ser muito importante para o professor de PLA, não ver a área da mesma maneira que vemos PLM, e acima de tudo, entenda que ensinar uma língua também significa ensinar uma cultura. Tais recomendações espero não terem sido relevantes somente para minha própria carreira, mas também para a de todos os que ainda forem consultar este material.

5.1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude de tudo o que foi mencionado, pude concluir que o PLA é uma área que está em crescimento e que por mais que ainda seja uma área precária quanto a materiais didáticos e pesquisa, estamos em uma boa época para este ramo, já que a língua portuguesa tem ganhado forte interesse internacional. A maior dificuldade dos professores continua sendo o material didático, lembrando que, para Hymes (1972 *apud* SILVA, 2013), o material didático para o ensino de uma língua não materna precisa ser pensado como um espaço discursivo que crie experiências significativas de interação, garantindo, assim, um ambiente adequado para o desenvolvimento da competência comunicativa. Tendo isto em vista, é importante que o professor pense ensino de língua adicional e materiais didáticos como a aquisição de uma nova identidade cultural, e que os alunos precisam de algo motivador e com forte relação com a realidade social para, assim, haver maior interesse por adquirir fluência no novo idioma.

Esta pesquisa teve como objetivo entender as práticas da profissão pelas vozes dos profissionais. Por meio dela, pude perceber que mesmo de maneiras diferentes, todos são motivados a continuar pesquisando, elaborando ou adaptando materiais que atendam às necessidades específicas de cada turma e aluno. Todos entendem as dificuldades encontradas não só em materiais didáticos, como também em metodologias e no próprio ingresso e formação na área. Todavia, estes professores incentivaram-me a continuar pesquisando sobre a área, entender mais a respeito das peculiaridades desta modalidade de ensino, sempre tendo em mente as necessidades de aprendizagem de cada aluno. E nós como professores, temos que ser também pesquisadores e entender que aprendizado é algo construído, ou seja, temos que construir nosso conhecimento a cada dia, e com ele, nossas aulas.

5.1.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- COELHO, R. P. **Diferentes Olhares Sobre a Formação de Professores de Português como Língua Adicional no Estado de Minas Gerais**. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2015, 110p.
- CORRÊA, L. **Português como Língua Estrangeira no Mercosul: O caso da Argentina**. Em: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (orgs.) *Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces*. Campinas: Pontes Editora, 2013, 221p.
- CRISTOVÃO, V. L. L. **Sequências Didática para o Ensino de Línguas**. Em: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas- SP: Mercado de Letras, p.305-344, 2009.
- FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OSÓRIO, P.; MIRANDA, F. **Contribuições da Linguística Aplicada para o Ensino e a Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira**. In: FERREIRA, M. C. F. D.; REICHMANN, C. L.; ROMERO, T. R. S. (orgs.) *Construções Identitárias de Professores de Línguas*. Campinas, SP: Pontes Editora, 2016. 142p.
- LEIRIA, I. *Português Língua Segunda e Língua Estrangeira: Investigação e Ensino*. 2004. Idiomático. **Revista Digital de Didáctica de PLN**, 3. Centro Virtual Camões. Disponível em: < <http://cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf>>. Acesso em: 25 de Junho de 2016, 11p.
- LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. M. **How Languages are Learned**. 1rd ed. Oxford: Oxford University Press, 1993, 257p.
- MULON, K. B. G.; VARGAS, S. L. *Materiais didáticos na internet para ensino de português como língua estrangeira*. 2014, **Revista Ao pé da Letra – Volume 16. 1 - 2014**. Disponível em < http://www.revistaaopedaletra.net/volumes-aopedaletra/Volume%2016.1/Volume16-1_Katia-Barbara-Gottardi&Simone-Luciano-Vargas.pdf >. Acesso em: 25 de Junho de 2016.

ORELLA, S. G.; SCHROEDER, D. N. O Livro didático de língua estrangeira: uma proposta de avaliação. 2013, **Revista Entretextos**, Londrina, v. 13, n. 1, p. 231-256, jan/jun. 2013. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/14283>>. Acesso em 25 de Junho de 2016.

PINTO, N. C. de O. **O Ensino de PLE no Brasil – História, Formação e Conceitos**. 2014. Disponível em: < https://www.academia.edu/17469422/O_Ensino_de_PLE_no_Brasil_Hist%C3%B3ria_Forma%C3%A7%C3%A3o_e_Conceitos >. Acesso em 25 de Junho de 2016, 21p.

RIBEIRO, M. D'A. A. (Re) Significações no Ensino de Português Língua Estrangeira: Teoria e Aplicação. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (orgs.) **Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces**. Campinas: Pontes Editora, 2013.

RIZZINI, I.; CASTRO, M. R.; SARTOR, C. S. D. **Pesquisando...: guia de metodologias de pesquisa para programas sociais**. Rio de Janeiro: USU Ed. Universitária, p. 14-24, 1999.

SAMPAIO, G. H. **Português como Língua Estrangeira: Um estudo das relações entre experiências, crenças e motivações**. Monografia (Licenciatura em Letras Português/Inglês)- Universidade Federal de Viçosa-MG, 2011.

SILVA, R. T. O Discurso do Professor como Material Didático nas aulas de Português como Língua não Materna em Macau: Construção da Competência Textual. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (orgs.) **Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces**. Campinas: Pontes Editora, 2013, 21p.

SILVA, W. M. Livros Didáticos: Fomentadores ou Inibidores da Autonomização?. In: DIAS, R.; CRISTOVÃO, V. L. L. (orgs.). **O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas**. Campinas- SP: Mercado de Letras, p. 34-44, 2009.

ZOGHBI, D. M. O. Língua e Cultura no Ensino- Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVA, K. A.; SANTOS, D. T. (orgs.) **Português como Língua (Inter) Nacional: Faces e Interfaces**. Campinas: Pontes Editora, 2013, 21p.

WALLACE, M. J. **Action Research for Language Teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1998, 273p.

5.2 UMA VOZ SOBRE AS VOZES DE PROFESSORES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL

Marco Antonio Villarta-Neder

5.2.1 RADIOGRAFIA DE UM TRABALHO

O campo profissional de um professor de línguas constitui-se, como outras instâncias de trabalho docente, de incompletudes. Tais incompletudes podem ser pela concepção de linguagem ou por fatores ligados à atuação desse docente.

O objetivo desse capítulo é analisar aspectos de constituição identitária de um futuro professor de línguas adicionais a partir do Trabalho de Conclusão de Curso de uma aluna de Graduação em Letras.

O Trabalho de Conclusão de Curso – TCC daqui para a frente - de Tânia Mayra Lopes de Melo, intitulado *Português como língua adicional: entendendo a profissão pelas vozes dos profissionais* aborda o campo de atuação do professor de Português como língua adicional, além de discutir as condições de formação desse profissional.

Para isso, utiliza-se de pesquisa com questionários eletrônicos enviados para três profissionais que já atuam nesse campo. A autora da pesquisa colocou para os sujeitos-professores três questões: (a) quais são os motivos que os mantém trabalhando na área; (b) quais os materiais didáticos usados e possíveis dificuldades com eles; e (c) os aspectos que eles acham ser mais relevantes para quem quer iniciar a profissão.

A acadêmica invoca como referencial teórico autores da Linguística Aplicada. Assume, a partir de Lightbown e Spada (1993) um conjunto de fatores que levam ao sucesso da aprendizagem. Lista esses fatores como: motivação, aptidão, personalidade, inteligência e estilo de aprendizagem. Tais autores são também mobilizados para apontar as

diferenças entre uma aprendizagem de língua adicional ocorrida em sala de aula em contraposição ao que as autoras denominam de aprendizagem ocorrida “na rua”, sendo esta última por meio de convivência com falantes da língua. Nesse último caso, estaríamos diante de uma Aquisição Natural da Língua; já no primeiro, de um Ambiente de Ensino Tradicional.

A justificativa da autora do referido TCC sustenta-se na sua própria trajetória como aluna de um Curso de Letras:

Como justificativa desta temática, trago a minha curiosidade pelo trabalho com PLA (Português como Língua Adicional), que existia em tempo anterior ao meu ingresso na universidade. Enquanto estudante de Letras, durante os quatro anos da graduação, sequer ouvi mencionarem o termo em aulas e/ou eventos em que participei no decorrer do curso, nenhuma disciplina cursada trouxe informações a respeito, com isso, pude perceber a grande lacuna do curso para estudantes que pretendem seguir carreira nesta área. Acredito que nos últimos anos, o interesse pelo Português tenha crescido em alguns países, tanto por conta dos eventos importantes que o Brasil tem recebido, quanto pela própria “popularização” do país. (Melo, Neste Volume)

A acadêmica relaciona sua vivência com o horizonte dos currículos de Letras no Brasil. Ela aponta, baseada em Coelho (2015), que somente três universidades brasileiras oferecem graduação específica para Português como Língua Adicional.

Melo faz ainda uma contextualização da história dos estudos de Português como língua estrangeira e, posteriormente, como língua adicional, em nomenclatura mais recente. Passa também pelo processo de elaboração de materiais. A autora caracteriza a própria pesquisa como *descritiva*, segundo a classificação de Rizzini, Castro e Sartor (1999), qual seja: “determinar a natureza e a intensidade de dado fenômeno. A coleta de dados não objetiva estabelecer relações ou fazer predições. O objetivo é a descrição das condições existentes”

O TCC em questão realiza as análises das respostas dos professores que constituem os sujeitos de pesquisa da investigação. As conclusões, que serão discutidas mais adiante, são congruentes com os objetivos, com a metodologia e o referencial teórico mobilizado.

5.2.2 ANÁLISE DE UMA ANÁLISE

A autora analisa as respostas de seus sujeitos de pesquisa em função das perguntas que foram a eles apresentadas. Quanto à primeira (quais são os motivos que os mantêm trabalhando na área), aponta que nenhum dos três fez escolha com grande antecedência e que fatores externos à sua formação curricular no interior dos cursos de Graduação que realizaram. Para dois deles o interesse surgiu em função de intercâmbio e para o outro sujeito, em função de facilidades institucionais na universidade em que trabalhava.

A segunda questão (quais os materiais didáticos usados e possíveis dificuldades com eles) mostrou dois deles com práticas de preparação do próprio material de apoio didático e um deles que utiliza livro didático específico para português como língua adicional.

Por último, a terceira pergunta (os aspectos que eles acham ser mais relevantes para quem quer iniciar a profissão) propicia que a autora mostre que, embora os sujeitos de pesquisa apontem dificuldades para a realização de seu trabalho ou para a constituição do percurso que os levou a escolherem trabalhar com português como língua adicional, sentem-se satisfeitos com a escolha e elaboram recomendações para outros profissionais potencialmente interessados em adotar o trabalho nesse campo no sentido de selecionar aspectos que consideram cruciais para o sucesso da atuação.

Assim, no geral, apontam a necessidade de especificidade do objeto de atenção do campo, que é o trabalho com Língua Portuguesa para falantes não-nativos.

Tânia Melo conclui: *E nós como professores, temos que ser também pesquisadores e entender que aprendizado é algo construído, ou seja, temos que construir nosso conhecimento a cada dia, e com ele, nossas aulas.*

A partir do relato da trajetória desse TCC, podemos apontar marcas identitárias que estabelecem um percurso de sentidos entre a formação da aluna que veio a pesquisar o tema e produzir um TCC, os sujeitos pesquisadores que tiveram suas vozes registradas no trabalho e um público potencial, que podemos entender como uma mescla de profissionais que já atuam no campo e futuros profissionais que venham a ele se integrar.

Ao empreendermos um esforço analítico que situe o trabalho de Melo no contexto das identidades do futuro professor de línguas adicionais, partimos de uma consideração inicial que caracteriza o olhar dessa análise. Vamos buscar em Freire, quando este discute o ato de estudar, o sentido ético e epistemológico desse gesto:

Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões do conhecimento. (FREIRE, 2004, p. 1)

É do ponto de vista desse gesto interpretativo que tentaremos caracterizar a análise do trabalho de Melo dentro desse escopo. Como uma arqueologia interpretativa de seu estudo como indício de formação de professor de línguas (adicionais).

O ponto de vista teórico-epistemológico da análise empreendida será a do Círculo de Bakhtin. Desse lugar, concebe-se a linguagem como *diálogo*. Para um dos membros do Círculo, Volóchinov, a própria compreensão já é um diálogo:

Compreender um enunciado alheio significa orientar-se em relação a ele, encontrar para ele um lugar devido no contexto correspondente. Em cada palavra de um enunciado compreendido, acrescentamos como que uma camada de nossas palavras responsivas. [...] *Toda compreensão é dialógica*. A compreensão opõe-se ao enunciado, assim como a réplica opõe-se a outra no diálogo. A compreensão busca uma *antipalavra* à palavra do falante. (VOLÓCHINOV, 2017, p. 232)

Importa à discussão desse capítulo o conceito bakhtiniano de diálogo. Pode-se dizer que a própria escolha de área de atuação profissional de Melo foi um diálogo em forma de réplica a enunciados presentes em seu curso de graduação em Letras e à configuração da área. Réplica a uma ausência, a uma falta.

Pode-se tomar essa composição lacunar dos Cursos de Letras em relação à formação de professores de português como língua adicional como um *silêncio*. No caso de Melo, pode-se dizer, a partir da reflexão sobre silêncio de Villarta-Neder, que se trata de um *silêncio por ausência*, ou seja, “quando o efeito de sentido hegemônico no sujeito corresponde ao elemento interditado” (VILLARTA-NEDER, 2015). A autora do TCC, nesse caso, estabelece diálogo com um elemento interditado como dizer em sua formação, que é a existência de componentes curriculares que propiciem uma formação para ser professora de língua portuguesa como língua adicional.

Cabe ressaltar que esse silêncio poderia ser tomado como pontual ao caso do Projeto Pedagógico do Curso e da Universidade em que ela está se graduando. No entanto, a própria autora localiza em bibliografia sobre o tema a constatação de pouquíssimos cursos no Brasil com a disponibilidade de tal formação.

Se pensarmos conjuntamente o conceito bakhtiniano de diálogo e o de silêncio por ausência, mobilizados acima, podemos analisar que a autora, ao estabelecer uma compreensão desse silêncio, estabelece com ele e com a formação silenciada um diálogo, uma réplica.

Essa réplica pode ser analisada como um processo formativo, identitário. Nesse sentido, preferimos aqui tomar o termo *identificação* ao invés de o conceito de identidade. Cabe invocar Cuche:

Não há identidade em si, nem mesmo unicamente para si. A identidade existe sempre em relação a uma outra. Ou seja, identidade e alteridade são ligadas e estão em uma relação dialética. A identificação acompanha a diferenciação. Na medida em que a identidade é sempre a resultante de um processo de identificação no interior de uma situação relacional, na medida, também em que ela é relativa, pois pode evoluir se a situação relacional mudar, seria talvez preferível adotar como conceito operatório para a análise o conceito de ‘identificação’ do que a ‘identidade’. (GALISSOT, 1987, apud CUCHE, 1999, p. 183)

Nesse caso, a autora estabelece uma identificação com uma formação silenciada, por esse espaço lacunar, que é ser professor de português como língua adicional.

5.2.3 PARA NÃO DIZER QUE NÃO FALEI...

No entanto, cabe uma questão importante. Se essa (in)formação estava interdita, como Melo teve contato com ela?

A resposta a essa pergunta pode ser encontrada, ao nosso ver, numa dupla condição, de maneira inter-relacionada. Em primeiro lugar, pela natureza do próprio gênero acadêmico e da tarefa envolvida para sua consecução. O TCC instaura-se como um gênero acadêmico que alude a uma *totalização*, a uma visão de conjunto da trajetória acadêmica do aluno (do ponto de vista de onde chegou, a partir da trajetória acadêmica que percorreu). Moreto, ao analisar a experiência de TCC realizados em sua instituição, aponta esse papel enunciativo desempenhado pelos alunos no TCC:

No entanto, se levarmos em conta o contexto mais amplo, podemos observar as representações que os estudantes têm do papel assumido por eles e por seus interlocutores na realização da

escrita de textos desse gênero. Os estudantes passam a assumir o papel não apenas de alunos que almejam o diploma, mas de um aluno-pesquisador que pode contribuir com a ciência por meio de um trabalho de pesquisa que se diferencia dos demais realizados durante o curso de graduação. Seus interlocutores mais imediatos assumem além de professores, o papel social de colaboradores do mundo científico com a missão de trazer contribuições para a pesquisa que está sendo realizada. (MORETO, 2016, p. 10)

A constituição do aluno como sujeito-pesquisador desloca o lugar de um dizer de sua formação como enunciado único. Como pesquisador de seu tema e autor de seu trabalho acadêmico, ele coloca-se em outra perspectiva e enxerga o horizonte acadêmico de sua área de outra maneira. Além disso, e talvez mais importante, é a relação diferente que se instaura, deslocando, também, os interlocutores desse aluno-sujeito-pesquisador. O orientador, diferentemente da função dos professores, passa a ser um sujeito que inaugura uma alteridade, uma réplica constitutiva de sua compreensão.

Em segundo lugar, cabe apontar que há uma sobreposição das instâncias de sujeito e objeto no próprio ato de se pesquisar a linguagem e produzir, sobre essa investigação, um texto escrito, em gênero acadêmico. Bakhtin, ao discutir a questão das ciências humanas aponta essa peculiaridade na relação sujeito-objeto: “O objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante. Esse ser nunca coincide consigo mesmo e por isso é inesgotável em seu sentido e significado.” (BAKHTIN, 2011, p. 395)

Assim, o objeto de análise desse aluno-sujeito-pesquisador do TCC é sempre um processo de linguagem, no interior do qual sujeitos a constroem e são continuamente (re)construídos por ela. É um sujeito analisando mediações entre sujeitos. Essa natureza dinâmica do próprio objeto de análise e sua circunscrição fenomênica à linguagem como mediação é feita, também, num ato de linguagem, que é a escrita do trabalho. Esse jogo de espelhos em movimento, verdadeiro caleidoscópio enunciativo, permite posições de alteridade que põem em diálogo conhecimentos silenciados.

5.2.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto nesse capítulo foi analisar aspectos indiciais de um futuro professor de línguas adicionais a partir de seu TCC.

O TCC *Português como língua adicional: entendendo a profissão pelas vozes dos profissionais*, de Tânia Mayra Lopes de Melo indicia, como todo em qualquer texto um diálogo. Nesse caso, um diálogo com um espaço silencioso de

formação, que só foi possível ser revelado pela réstia de luz da interlocução criada no próprio ato de confecção do gênero acadêmico *Trabalho de Conclusão de Curso*.

No âmbito dessa tarefa, houve um diálogo com o orientador, com leituras de outros autores, com realidades de outros perfis de formação. Houve um processo de identificação, porque, no movimento de deslocamento de tornar-se outro sujeito, a autora do TCC teve que lidar, na própria pesquisa, com as falas e os lugares de outros sujeitos. Em seu trabalho, de maneira ainda mais aguda, já que o corpus foi constituído pelos depoimentos de três sujeitos-professores, que responderam às questões propostas pelo sujeito-aluno-pesquisador.

É na interação viva com outros sujeitos que esse lugar, antes improvável, começou a se construir. Lugar de construção contínua, porque *identificação* é, ao mesmo tempo, o ponto de vista do sujeito no mundo, pelos signos de si que produz, e o ato de mover-se continuamente para responder com esses (e outros signos) ao outro.

Foi essa trajetória que o trabalho de Tânia Melo apresentou. Ao dizer sobre a constituição dos sujeitos profissionais e trazer suas vozes para seu TCC, a autora, além de discutir o tema proposto, falou de si. Do lugar de sua constituição pelas mesmas refrações e pelos mesmos lugares oblíquos pelos quais esses sujeitos de sua pesquisa se tornaram professores de português como língua adicional. Com uma diferença, no entanto: nenhum deles teve a oportunidade de fazer um TCC sobre esse tema de pesquisa. Sobre esse interesse profissional. O TCC de Tânia Melo, ao contrário, é um dizer que faz, que já a constitui no lugar do qual ela sentiu a falta.

5.2.5 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M.M. **Estética da Criação Verbal**. Tradução do russo de Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011, 512p.

CUCHE, D. **A noção de cultura nas Ciências Sociais**. Bauru/SP: Edusc, 1999, 256p.

FREIRE, P. Considerações em torno do ato de estudar. **Revista Espaço Acadêmico**, N. 33 – Fevereiro de 2004, 4p.

MELO, T. M. L. **Português como Língua Adicional: entendendo a profissão pelas vozes dos profissionais**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de Lavras. Curso de Letras, 2016, 52p.

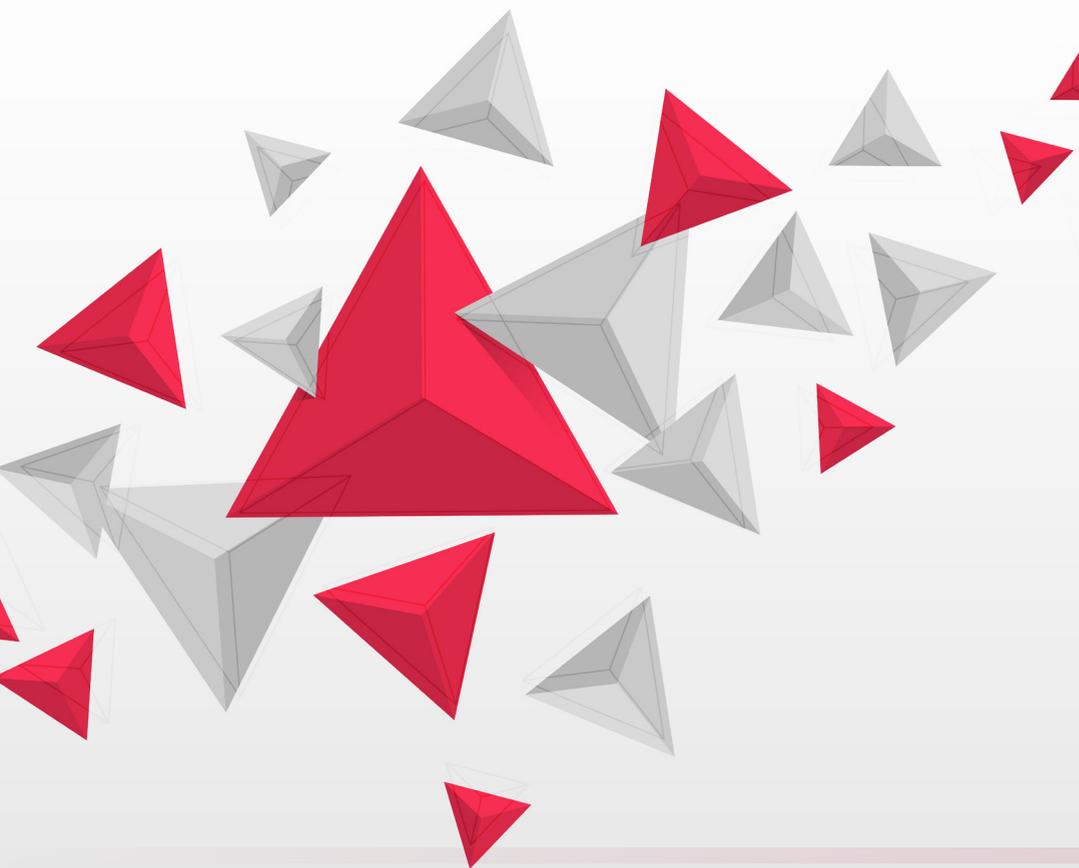
MORETTO, M. O Trabalho de Conclusão de Curso na Universidade: uma sugestão didática a partir da análise de textos concretos de referência. **Revista Intercâmbio**, v. XXXIII: 73-90, 2016. São Paulo:LAEL/PUCSP.

VILLARTA-NEDER, M. A. Silêncio e relações exotópicas em quadro de Fernando Botero sobre Abu Ghraib. In: SANTOS, J. B. C; GUILHERME, M. F. F. (Org.). **Estudos polifônicos em língua, literatura e ensino: laboratório de estudos polifônicos**. 1ed.Uberlândia, MG: EDUFU, 2015, v. 11, p. 169-184.

VOLÓCHINOV, V. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. Tradução do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Volkova. São Paulo: Editora 34, 2017, 376p.

CAPÍTULO 6

INGLÊS COM GAMES



6.1 DON'T STARVETOGETHER NA APRENDIZAGEM DE INGLÊS: MEDIAÇÃO DO PROFESSOR, DESENVOLVIMENTO DO ESTUDANTE

Fernanda Carvalho Souza

6.1.1 INTRODUÇÃO

Os jogos exercem um papel relevante no desenvolvimento e na aprendizagem da criança, como também se apresenta nas atividades dos adultos em diferentes esferas sociais. Levando em consideração a importância dos jogos, muitos estudos se ocupam dessa área. Devemos observar que, mesmo se tratando de diferentes enfoques, as pesquisas convergem ao considerar o jogo um constituinte importantíssimo no que diz respeito ao desenvolvimento psíquico da criança e no reconhecimento de regras, o que consequentemente influencia no seu comportamento social.

Considerando a expressiva função exercida pelos jogos no processo de desenvolvimento da criança, faz-se necessário um estudo acerca da transposição desse recurso da esfera cotidiana e social para a sala de aula. Sendo preservado em sua essência, mas mediado por um professor, o jogo se torna instrumento de ensino aprendizagem de língua adicional (língua inglesa).

Apesar dos jogos serem muito utilizados nas aulas de língua inglesa, não há muitas investigações com relação à sua contribuição no processo de aquisição da língua. Szundy (2005) realiza uma pesquisa profunda sobre o uso de jogos como instrumento de ensino-aprendizagem na sala de aula, enfocando o papel exercido por eles na construção do conhecimento da habilidade oral e também na promoção de reflexão dos professores participantes sobre o papel que o jogo desempenha na sala de aula. Já Tezani (2006) enfoca o jogo e seus aspectos cognitivos e afetivos no ato de jogar, evidenciando a importância do jogo em sala de aula.

É notável que muitos educadores, segundo observo em meu percurso, não utilizam os jogos como ferramenta motivacional e recreativa e, assim, acabam deixando de lado o grande potencial que pode ser explorado por esse meio.

Pelo que tenho testemunhado em minha experiência de formação, em grande parte, o jogo é inserido na sala de aula de maneira descontextualizada e totalmente a parte do conteúdo que vem sendo trabalhado. E é nesse nicho que esta pesquisa se insere, ou seja, objetiva mostrar e discutir que um jogo não pedagógico pode ser instrumento de ensino-aprendizagem, especialmente se for mediado pelo professor.

Sendo assim, esta pesquisa visa descrever um jogo comercial o *Don't Starve Together* e analisá-lo à luz de fundamentação teórica.

Os conceitos teóricos que nos orientam são: a importância que os jogos exercem sobre a habilidade cognitiva do aluno, o desenvolvimento da autonomia, o paralelo estabelecido pela criança no ato de jogar, possibilitando o desenvolvimento de um raciocínio elevado, o alto potencial comunicativo que os jogos apresentam, o componente auxiliar para aprender uma língua adicional, o favorecimento para aquisição de vocabulário, a descentralização do conhecimento por meio da interação entre alunos e o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento.

A fundamentação teórica apóia-se em Linguori (1997), Rego (2000), Rego (1999) Vygotsky, (1984), Oliveira (1999), Romero (2011), Lantolf e Thorne (2006), Augustinis Silva (2012), Gomes e Carvalho (2008), Szundy (2005), que destacam a importância dos jogos no ensino-aprendizagem, desenvolvendo habilidades cognitivas e o conceito de autonomia. Os autores citados frisam que os jogos também proporcionam desafios e, conseqüentemente, podem estimular o intelecto, possibilitando o desenvolvimento de um raciocínio elevado. Destacam também o poder comunicativo que os jogos apresentam e o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento. Inicialmente descrevo o jogo em questão, em seguida, analiso algumas das características do *Don't Starve Together* que potencialmente possam auxiliar a aprendizagem da língua inglesa em sala de aula. Finalizo tecendo considerações sobre a proposta e meu processo investigativo.

6.1.2 METODOLOGIA

A pesquisa realizada tem abordagem qualitativa. Segundo Triviños (1987), a abordagem qualitativa atua por meio dos dados e busca um significado, tendo como princípio a percepção do fenômeno dentro do seu contexto. O uso da descrição qualitativa procura perceber não só a aparência do fenômeno, mas também expor suas essências, explicar

sua origem, suas relações e as mudanças. Para complementar, Bogdan e Biklen (1994) ressaltam o pesquisador como seu principal instrumento para a coleta dos dados. E é com tais características que essa pesquisa se desenvolve.

Para analisar o jogo, observei cuidadosamente suas características, seus movimentos e considere o que o jogador (ou grupo de jogadores) precisa saber para ser bem sucedido. Atenção especial foi dada às instruções e palavras em inglês que o compõem.

6.1.3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O jogo não é apenas um passatempo para entreter e recrear, mas um importante objeto de estimulação na educação escolar. Segundo Linguori (1997), ele auxilia no desenvolvimento da habilidade cognitiva e ainda possui um caráter pedagógico, contribuindo, assim, para o crescimento, coordenação, desenvolvimento intelectual e a autonomia. Desse modo, quando usado adequadamente em sala de aula, o aluno passa a observar e problematizar não só as situações cotidianas, mas também todo o ambiente em que ele está inserido.

Por meio do jogo, a criança pode se divertir e se comportar naturalmente, o que possibilita que ela teste hipóteses e explore sua criatividade. O ato de jogar é fundamental para que ela possa desenvolver sua autonomia no processo de ensino-aprendizagem. A criança se descobre por meio da iniciativa individual e da criatividade.

Ecoando elaborações vygotskianas, Rego (2000, p. 79) salienta que usar os jogos permite aos alunos ambientes desafiadores, capazes de “estimular o intelecto”. E, desse modo, alcança-se estágios mais elevados de raciocínio. Para Vygotsky, pontua a autora, o brincar refere-se ao jogo de papéis, ao “faz-de-conta”, que possibilita a representação simbólica e o envolvimento em situações imaginárias. Pela imaginação, a criança pode abstrair características da realidade. Ao brincar, a criança é estimulada a agir em esferas cognitivas motivadas internamente, representando o mundo dos adultos, o mundo em que ela está prestes a se inserir. Rego (1999, p. 83) explica que:

“O esforço em desempenhar com fidelidade aquilo que observa em sua realidade faz com que ela atue num nível bastante superior ao que na verdade se encontra, no ‘brinquedo a criança sempre se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário: no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade” (VYGOTSKY, 1984, p. 117).

A experiência de jogar com outros colegas permite ao aluno que se coloque ativo e participativo em um ambiente lúdico, prazeroso e possivelmente novo, adquirindo a confiança que lhe permite desenvolver habilidades necessárias para a comunicação dentro do jogo. Assim, os jogos proporcionam à criança ou adolescente a expansão da comunicação com os outros.

Com relação à situação escolar, Oliveira (1999, p. 64) diz que:

“É interessante destacar que a interação entre os alunos também provoca intervenções no desenvolvimento das crianças. Os grupos de crianças são sempre heterogêneos quanto ao conhecimento já adquirido nas diversas áreas e uma criança mais avançada num determinado assunto pode contribuir para o desenvolvimento das outras. Assim como o adulto, uma criança também pode funcionar como mediadora entre uma outra criança e às ações e significados estabelecidos como relevantes no interior da cultura.”

Os jogos, então, apresentam um ambiente de grande potencial comunicativo no qual o ensino-aprendizagem é realizado de forma colaborativa. Acontece, portanto, a aprendizagem não só pela interação professor e aluno, mas também pela colaboração entre os próprios alunos.

Especificamente no que tange o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, Romero (2011), apoiando-se nas discussões de Lantolf e Thorne (2006), destaca que, entre os três principais requisitos para se aprender uma nova língua, o primeiro é um alto nível de regulação afetivo-cognitiva, o que pode ser propiciado pelo engajamento e situação relaxada típica de jogos. Tal regulação afetivo-cognitiva transforma e dinamiza a capacidade organizacional referente à informação e conhecimento. O segundo requisito é a imitação, que implica atenção seletiva, refletindo modelos sociais, práticas culturais. Para tanto, os aprendizes são instados a desenvolver repertório linguístico para realizarem intenções comunicativas em situações contextualizadas. Os dois primeiros requisitos favorecem o terceiro, que é a consciência linguística, referente a saber interpretar e se apropriar de conceitos culturais distintos, tais como gestos, expressões idiomáticas e metáforas. Alie-se a tais questões, ainda, outro fator inerente a jogos: o desafio, tão motivante especialmente para adolescentes. Ao ser desafiado, o aprendiz pode criar necessidades internas e buscar superar-se em sua performance. Isso é essencial para o desenvolvimento em língua adicional.

Com o advento da tecnologia computacional, a utilização de jogos eletrônicos se tornou mais recorrente, sobretudo nas aulas de língua adicional. De acordo com pesquisas realizadas, podemos dizer que eles são aliados dos professores e, se bem explorados podem potencializar a aprendizagem ou servir “como pontapé inicial”.

De acordo com os estudos realizados, deve ser ressaltado o poder dos jogos, mostrando o quão significativo para os alunos, o ato de jogar pode ser.

Os jogos parecem ser significativos para os alunos. Se eles reagem divertidos, irritados, intrigados ou se surpreendem, o conteúdo é claramente significativo para eles. Assim, o significado da linguagem, por meio das habilidades de ler, falar e escrever será mais vividamente e, portanto, potencialmente mais lembrado. Se aceita que os jogos podem proporcionar prática intensa e significativa da linguagem, conseqüentemente eles devem ser considerados como de alta relevância para o repertório didático de um professor.

A utilização de jogos como o que enfoco neste estudo pode trazer vantagens e eficácias na aprendizagem do vocabulário de várias maneiras. Primeiramente porque a diversão atrai os estudantes, e, assim, os ajuda a aprender e dar sentido a novas palavras. Em segundo lugar, os jogos normalmente envolvem competição amigável ou cooperação, mantendo assim os alunos interessados. Os jogos motivam os alunos, favorecendo o envolvimento e a participação ativa nas tarefas de aprendizagem de língua estrangeira. Em terceiro lugar, jogos que incluem vocabulário específico, trazem contexto do mundo quase real para a sala de aula, como é o caso do *Don't Starve Together*. Portanto, o papel dos jogos na aprendizagem do vocabulário não pode ser negado.

No entanto, a fim de conseguir o máximo de jogos de vocabulário, é essencial que os jogos sejam escolhidos adequadamente, levando em consideração o número de alunos, o nível de proficiência, o contexto cultural, o calendário escolar, o tema de aprendizagem. Em conclusão, a aprendizagem do vocabulário por meio de jogos é uma maneira que pode ser considerada eficaz e interessante de aprender língua adicional. Conforme argumenta Augustinis Silva,

Enquanto estão desbravando mundos virtuais por horas e horas, os jogadores definitivamente não estão perdendo tempo, mas sim aprendendo lições valiosas sobre diversos assuntos. Esta aprendizagem, por sua vez, é bem sucedida porque é parte de uma experiência real do jogador. (AUGUSTINIS SILVA, 2012, p. 72)

Pelo fato dos alunos terem uma afinidade com a tecnologia, eles acabam se empenhando e começam a “estudar” o inglês inconscientemente, conseguindo entender melhor o mundo em que eles estão inseridos e, a partir daí, dão continuidade ao seu jogo e seu envolvimento.

Segundo Gomes e Carvalho (2008), jogar online descentraliza o conhecimento e proporciona uma conexão entre cada indivíduo. Dentro do jogo, cada jogador desempenha uma tarefa e o sucesso ou fracasso está ligado

intimamente ao grupo e de acordo com o empenho de cada jogador em particular. Por conseguinte, cada jogador executa uma determinada função com diferentes habilidades que serão pré-definidas pelo próprio grupo, usando as ferramentas de comunicação disponíveis. Nas palavras dos autores:

É importante ressaltar que, a utilização de uma comunidade online sem o devido suporte não é garantia de aprendizagem, uma vez que ela depende não somente do tema tratado, mas também de experiências anteriores, da socialização entre os pares, das identidades individuais dos membros e da noção de coletividade que cada indivíduo possui. (GOMES; CARVALHO, 2008, p.138).

Tendo em vista que uma comunidade online pode apresentar um comportamento negativo se não tiver um devido suporte, cabe ao professor ser esse suporte e mediar o aprendizado dos alunos, mantendo um ambiente agradável e facilitador do conhecimento em sala de aula.

Para Romero (2011, p. 186), mediar é:

“(...) intervir por meio de ações entre o conhecimento e o objetivo de aprendizagem, agir de modo reflexivo e provocando reflexões para que transformações qualitativas ocorram. Assim, o trabalho do educador-mediador de língua inglesa incide acima de tudo sobre o desenvolvimento de artefatos simbólicos que auxiliam a aprendizagem de língua inglesa – tarefa que somente pode ser levada a cabo por meio de intensa interação entre os participantes envolvidos. Por esse motivo, cabe destacar que todos os envolvidos – professor(es) e aprendiz(es), somados a recursos culturais – em construção de conhecimento participam do processo de mediação, uma vez que a construção é social por natureza.”

Sendo assim, deve-se destacar o papel crucial do professor para que a aprendizagem de língua adicional ocorra ou, ao menos, seja incentivada.

Com base nos conceitos abordados acima, analiso alguns dos aspectos do jogo.

6.1.3.1 DON'T STARVE TOGETHER, DESCRIÇÃO DO JOGO



Figura 1¹

Don't Starve foi criado em abril de 2013 e inicialmente era jogado apenas por um jogador. Com o grande sucesso do jogo, a empresa Kley Entertainment criou o “*Don't Starve Together*”, que é uma expansão do jogo inicial com adaptações para multiplayer. O jogo ainda não está finalizado e, segundo sua produtora, ainda teremos novas atualizações no decorrer desse ano. O *Don't Starve Together* abrange uma diversidade de plataformas, como o Linux, Windows, Ps4 e Mac.

O jogador agora é convidado a interagir com outras pessoas que partilham de um mesmo objetivo: sobreviver em um mundo de fantasia gerado aleatoriamente e novo. Cada servidor pode contar com a participação de um ou até trinta jogadores simultâneos.

¹ As figuras de 1 a 7 neste capítulo foram reproduzidas a partir dos sítios <http://forums.kleientertainment.com/topic/44729-dont-starve-together-roadmap> e <https://www.kleientertainment.com/games/dont-starve-together>, acesso em 9 de maio de 2016.

Cada uma das pessoas controla um personagem que carrega uma habilidade ou característica própria em uma espécie de ilha. Esse local é habitado por diferentes animais e monstros que podem surpreender os jogadores. Saber gerenciar sua fome, sanidade e saúde são preceitos básicos necessários durante o jogo, que podem ser controlados por meio da coleta de recursos e da caça, possibilitando assim a construção e a transformação desses recursos em maquinários, roupas, armas e muitos outros objetos.

O jogo ainda conta com o mecanismo de dia e noite, biomas, chuva, temperatura, fases da lua, fenômenos climáticos e as diferentes estações. Todos esses fatores afetam tanto os jogadores quanto a vegetação e os animais presentes na ilha. Sem a cooperação dos jogadores o resultado é a morte e, como em qualquer outro jogo de sobrevivência, a morte resulta em perda total de todo progresso feito, desse modo os jogadores recomeçam em uma ilha completamente nova e diferente da anterior.

O jogo é riquíssimo em vocabulário na língua inglesa, já que ele é todo em inglês e conta com diferentes temas que podem ser explorados, tais como animais, roupas, estações do ano, comidas, ferramentas, objetos, vegetação, biomas, fases da lua, emoções, minérios, fenômenos climáticos e outros.

6.1.4 ANÁLISE DO JOGO

O *Don't Starve Together* possui uma gama de aspectos que podem ser abordados no ensino de língua adicional; contudo, faz-se necessário uma delimitação. Trato então dos pontos que julgo serem os mais relevantes no ensino de inglês.

A partir do momento em que o aluno abre o jogo ele já entra em contato com a língua inglesa:



Figura 2

Logo após, o jogador é convidado a criar o seu mundo e configurá-lo com o que achar necessário ou de acordo com o que a professora pretende trabalhar, levando em consideração a quantidade de comida (*meats, fishes, vegetables, fruits* e outros) de cada animal presente (*bee, pig, buffalo, rabbit, butterfly* e outros), da vegetação (*grass, tree, flowers, twigs* e outros), da frequência de fenômenos climáticos (*rain, storm, meteor, tornado* e outros). Sendo assim, os alunos são expostos a uma enorme quantidade de especificações, caracterizando a possibilidade de expansão lexical de forma contextualizada. Além do mais, o jogo apresenta a palavra seguida da imagem, logo o aluno pode fazer inferências, pois só é possível ler o que a imagem realmente significa quando o aluno posiciona o cursor do mouse em cima dela, como é mostrado nas ilustrações seguintes.



Figura 3



Figura 4



Figura 5

As imagens ajudam na aprendizagem lexical, já que a visualização, ao fazer parte do processo de ensino, contribui para a assimilação das novas palavras estudadas, sendo mais estimulante e mais concreta e tornando as atividades mais dinâmicas e significativas, o que amplia e possibilita a aquisição do conhecimento lexical.

O professor pode explorar diversos conceitos utilizando apenas a interface do jogo, efetuando, assim, a mediação fundamental para que o processo de aprendizagem se dê, conforme indica Romero (2011).

Vejamos a seguir algumas das opções:



Figura 6

O inventário (barra que aparece na parte inferior da tela, como mostrado na imagem anterior) possibilita ao professor trabalhar uma gama de materiais e também verbos no imperativo, já que, para que o aluno consiga encher seu inventário de recursos é necessário que ele colete os materiais (*rocks, log, coal, rope, goldnugget, ashes, manure, flint, papyrus, silk*), cace animais (*pig, buffalo, bird, rabbit, koalephant, gobbler, catcoon, goat*), ou produza objetos como ferramentas (*axe, pickaxe, shovel, rammer, razor, pitchfork*), armas (*spear, dart, trap*), e outras coisas (*compass, backpack, umbrella, tent, crock, chest, ice box, fishing rod, clothes, hats, lightning rod*). A partir da coluna no canto esquerdo da tela. Todas essas ações estão orientadas por verbos no imperativo (*pick grass, open ice box, attack*) que podem ser destacados pelo professor por meio de ações mediadoras e sistematizações.

No canto superior direito é possível que o professor trabalhe as horas do dia, as fases da lua (*new moon, full moon, wax in crescente moon, waning crescente moon*), as estações do ano (*spring, summer, winter, autumn*), tudo isso de acordo com o círculo maior que representa um relógio, que também faz a contagem dos dias sobrevividos pelos alunos. Logo abaixo temos três círculos menores que são informações específicas de cada jogador, como

mostra na imagem anterior. O primeiro é relativo à fome, o segundo é sobre a vida e o último é a sanidade. Como o jogo apresenta uma grande diversidade de ações e palavras, o professor pode contextualizar cada um desses itens com o conteúdo que ele deseja trabalhar com os alunos. Como exemplo: Esses três círculos são interligados, ou seja, se o aluno realiza muitas atividades no jogo, anda muito pelo mundo, corta muita madeira e outros, ele, conseqüentemente, ficará com fome, o personagem então pode dizer frases para alertar o jogador de que ele precisa se alimentar, (*The librarian needs food*) e para isso ele precisará recolher frutas (*berries, banana, watermelon, coconut*), legumes (*carrot, corn, pumpkin, potato*), fazer uma horta (*farm*) ou cozinhar (*roasted, grilled, cooked, fried*). Porém, isso também o deixaria com mais fome e quando se está com muita fome, sua barra de vida pode descer, ocasionando até mesmo a morte (*starving, killed, freezing, burning, being struck by lightning*). A realização de tarefas repetitivas, ficar muito tempo no escuro (*darkness, night*), na chuva (*rain, storm*), comer alguns alimentos como cogumelos (*mushroom*) ou ficar em alguns locais macabros como um cemitério (*graveyard*) podem descer sua barra de sanidade. Com a barra de sanidade vazia, o aluno começa a perder vida, ter alucinações como ver fantasmas e etc. (*Ghost, monsters, shadow creatures*), logo podendo levá-lo à morte.

Outro ponto forte do jogo é o mapa que fica no canto inferior direito da tela. Por meio dele é possível trabalhar as direções pontos de referência (*North(N), South(S), East (E) and West(W)*) e fazer com que os alunos se expressem a fim de dizer sua posição no mapa. Todos os jogadores têm acesso ao mapa global já explorado por eles, ou seja, só é possível ver as partes que pelo menos um dos membros do grupo tenha passado. O jogo ainda conta com ferramenta de zoom, por meio dela é possível ver pontos que podem facilitar a comunicação entre os jogadores como pontos de referência, casas, acampamentos, fogueiras (*house, plates, camping, campfire*), os diferentes biomas (*savanna, desert, wilds, forest, ocean*), os aglomerados de animais como uma manada de elefantes (*herd*), alcateias (*wolf pack*), colmeias (*bive*) e outros. Todos esses itens lexicais, ressaltado, estão contextualizados, o que acrescenta sentido à atividade lúdica desenvolvida para a aprendizagem e expansão de recursos linguísticos.



Figura 7

Sobreviver sozinho no *Don't Starve Together* é praticamente impossível, já que é necessário haver uma divisão de tarefas, estabelecer uma ordem das atividades e principalmente a manutenção de tudo que foi realizado. Para que os jogadores possam se comunicar o jogo disponibiliza um chat de fácil acesso, apenas pressionando a letra Y os jogadores podem trocar mensagens globais com todos outros participantes. O chat pode ser em inglês ou português, a critério do professor ou dependendo dos objetivos para aquele grupo específico. A interação entre os jogadores é de suma importância para a prática da língua em questão. Assim, vai-se ao encontro de um princípio vygotkiano, segundo o qual

as aprendizagens se dão em forma de negociação que é realizada por meio da interação entre essas pessoas. Aquele que ensina, tanto pode ser o professor como mediador do conhecimento como também um próprio colega durante do ato de jogar. Reforçando o efeito positivo, Szundy (2005) pontua que “*A língua inglesa não representa apenas o elemento mediador na atividade, mas o próprio objeto em constituição nas interações decorrentes dos jogos.*”.

Considerando que o *Don't Starve* é um jogo de mundo aberto no qual cada jogador escolhe o que fazer e que comportamento apresentar os alunos, ele consegue colaborar para o desenvolvimento da autonomia e independência, respeitando a diversidade dos outros participantes e formando vínculos afetivos que podem favorecer no ambiente social. O jogo é o possibilitador, sendo a linguagem a forma expressiva de comunicação. O jogo possibilita ao professor desenvolver em conjunto com os alunos uma consciência sobre o próprio processo de aprendizagem, pois, segundo os princípios vygotskianos, a partir do momento que as crianças jogam, elas assimilam e transformam sua realidade.

Para complementar, lembremos que Augustinis (2012) argumenta que, todo tempo em que os alunos passam jogando eles estão aprendendo lições valiosas. E esse aprendizado é válido, pois faz parte de uma experiência real do jogador. Cada jogador/ aluno aprende de uma forma diferente, executa tarefas diferentes, mas intimamente ligadas. Gomes e Carvalho (2008) apoiam essa diferenciação entre os jogadores e vão dizer que os jogos online descentralizam o conhecimento ao mesmo tempo em que proporcionam uma conexão entre eles, e é exatamente o que o *Don't Starve Together* exercita no ato de jogar.

Podemos dizer, então, calcando-nos em Romero (2011), que o *Don't Starve Together* se relaciona intimamente com o processo de aprendizagem de língua adicional. Podemos observar que o jogo propicia um ambiente relaxado e necessita de um engajamento por parte dos alunos nas atividades, propiciando uma regulação afetivo-cognitiva que transforma e dinamiza o aprendizado. Outro ponto é a imitação, e para que isso ocorra é necessário que os alunos desenvolvam repertório linguístico e intenções comunicativas contextualizadas. O terceiro ponto se refere a interpretar e apropriar de conceitos culturais distintos. Portanto isso pode ser tão motivador porque, ao ser desafiado, o aprendiz busca se superar e melhorar seu desempenho. E, conforme visto em Romero (2011) isso é essencial para o desenvolvimento em língua adicional.

6.1.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa sugere que os jogos podem ser usados para além da mera diversão, pois que criam um ambiente favorável e motivacional para o interesse do aluno. Por meio do *Don't Starve Together*, o professor pode mediar aprendizagem de inglês como língua adicional, desenvolvendo pedagogicamente a construção do conhecimento.

Retomando Szundy (2005), o grande poder de ensino que os jogos possuem permite que o simples ato de jogar e comunicar-se com os outros participantes leve à aprendizagem dos alunos, uma vez que já estão exercitando a língua em questão. Pode-se, assim, alcançar a meta de melhorar a competência comunicativa.

O *Don't Starve Together* faz uma ponte entre o imaginário e situações que podem ocorrer no cotidiano, estabelece regras, trabalha muito bem o conceito de cooperação e comunicação ao mesmo tempo em que desenvolve a autonomia, conceitos que são fundamentais para o desenvolvimento lingüístico dos alunos. Desse modo, o jogo explora também as vontades, desejos e sentimentos dos aprendizes.

Como futura professora de língua inglesa, acredito que se faz necessário integrar o educando e realizar uma adaptação ativa nos conteúdos ensinados, pois, para ensinar é preciso que nós professores saibamos os recursos didáticos e conhecimentos necessários para nossa área de atuação, articulemos os saberes experienciais, curriculares, pedagógicos e pessoais a fim de motivar nossos alunos. Para que a construção do conhecimento ocorra, precisamos estar atentos ao contexto em que estamos inseridos, ou seja, a sala de aula e os alunos com que trabalharemos. É nesse ponto que essa pesquisa assume um papel importantíssimo, pois, por meio dela, eu, como futura professora realizarei um efetivo trabalho de equipe em conjunto com os alunos, para que o conhecimento a ser explorado e trabalhado não fique fragmentado e, assim, mediarei e refletirei junto com os meus aprendizes as reais dificuldades, as reais possibilidades, ampliando minha atuação e técnicas de ação, ou seja, levando em consideração a preocupação com a formação de meus alunos, de maneira criativa e prazerosa, tratando os jogos como aliados para o ensino-aprendizagem.

6.1.6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGUSTINIS - SILVA, D. **O vídeo game na sala de aula:** novas perspectivas para professores que querem se manter atualizados. Disponível em: http://www.pgletras.uerj.br/linguistica/textos/livro03/LTAA03_005.pdf. Acesso em: 25/05/2016, p. 64-74.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 336.

GOMES, T. S.; CARVALHO, A. A. A. Jogos Como Ferramenta Educativa: de que forma os jogos online podem trazer importantes contribuições para a aprendizagem. **ZON Digital Games**, 2008, 133-140.

LINGUORI, L. M. As novas tecnologias da informação e comunicação no campo dos velhos problemas e desafios educacionais. In: LITWIN, E. (org). **Tecnologia educacional: política, histórias e propostas**. Porto Alegre. Artes Médicas. 1997. Pp. 78-97

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999, 112p.

_____ Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Editora Vozes. 1999, 138p.

_____ Vygotsky: **uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2000, 140p.

ROMERO, T. R. S. Construindo a inclusão de futuros professores de inglês. In: SILVA, K. A. da et al. (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares - volume I**. 1ed. Campinas: Pontes Editores, 2011, v. 1, p. 173-198.

SZUNDY, P. T. C. “**A construção do conhecimento no jogo e sobre o jogo**. Ensino-aprendizagem de LE e formação reflexiva.” São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2005, 282p.

TEZANI, T. C. R. O jogo e os processos de aprendizagem e desenvolvimento: aspectos cognitivos e afetivos. **Educação em revista**, 7(1-2), 1-16. 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 176 ,1987p.

6.2 IDENTIDADES DO FUTURO PROFESSOR DE LÍNGUAS EM SEU TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Solange Maria Sanche Gervai

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um momento bastante complicado na vida dos alunos que terminam uma graduação ou uma pós. Muitos educadores, incluindo-me neste grupo, vêm encontrando grandes dificuldades em trabalhar com pesquisa nas universidades. Um dos motivos dessas dificuldades se deve à falta de experiência do alunos em desenvolvimento de pesquisas e, principalmente, à falta de domínio da escrita acadêmica. Análises diagnósticas, que faço semestralmente com alunos, inclusive nos cursos de pós-graduação, revelam que, em geral, os alunos têm contato com os textos como leitores, mas raramente como escritores.

Portanto, vejo o momento dedicado ao desenvolvimento do TCC como fundamental e, muitas vezes, como uma das únicas oportunidades que muitos alunos têm de aprender a fazer pesquisa e lidar, como produtores ativos, com os gêneros e ações que circulam na esfera acadêmica.

Como colocam Rodrigues (2006) e Severino (2007), entre outros, o trabalho de TCC deve ser uma produção sempre acompanhada de análise crítica, reflexiva e criativa para que os profissionais formados possam ingressar na sociedade de maneira competente e com possibilidades de atuarem na área acadêmica.

Para Severino (2007), o TCC visa proporcionar aos alunos a vivência na iniciação científica, atividade esta que está ligada ao desenvolvimento acadêmico de muitos alunos, buscando ampliar os conhecimentos em relação a temas abordados durante o curso escolhido, como também, permitindo aos alunos a opção de trabalhar com algo que seja de seu interesse pessoal.

É, portanto, uma experiência acadêmica orientada, vivida por alunos que cursam o último semestre letivo da graduação, cursos de especialização ou de pós-graduação *lato sensu*. Como sabemos, não há exigência de que o tema

desenvolvido e pesquisado em um trabalho monográfico seja um tema original e inédito. Há, no entanto, exigências em relação à organização do trabalho, coerência e coesão textuais, pesquisa e desenvolvimento do conteúdo. O que permite ao aluno a possibilidade de se debruçar sobre pesquisas já realizadas por outros, como uma forma também de aprender como fazer pesquisa.

No caso desta análise, sobre o TCC de Souza, sinto-me compelida a afirmar que o trabalho de conclusão apresentado é um exemplo de produção científica que, evidentemente, colabora para a formação da aluna escritora como profissional, com grande possibilidade de dar continuidade à postura de professor pesquisador. Este TCC parece permitir ao estudante explorar um assunto de seu interesse, ajudando-o a despertar para o mundo da pesquisa, assim como também parece mostrar a construção da identidade deste pesquisador.

Na perspectiva da identidade do profissional, durante a construção do TCC, Aguiar (2006) salienta que a ação precisa ser vista, não como questão apenas científica, mas também como social e política. A autora mostra a importância da estrutura social e do momento histórico em que o autor do trabalho está inserido, pois podem levar ao desenvolvimento da identidade do indivíduo, além de propiciar seu desenvolvimento. Para a autora

Falar de formação docente é, pois, construir uma identidade profissional, e o eixo dessa formação é o trabalho pedagógico, compreendido como ato educativo intencional, que, além de desenvolver competências e habilidades, considera também o desenvolvimento da criatividade, da criticidade, da internacionalidade e da autonomia, baseadas em conteúdos que levam à reflexão (AGUIAR, 2006, p. 3).

Aguiar (2006) acrescenta que a identidade do professor vem sendo enfatizada em abordagens centradas nas perspectivas transdisciplinares das ciências da Educação com recursos de áreas como Psicologia, Sociologia e Psicossociologia, classificando a identidade do indivíduo como um construto que reveste-se de várias facetas identitárias, que deve manter uma certa organização, coerência e estabilidade.

Nesse caminho, como afirma Nóvoa (1991), a formação do professor não deve ser construída por acumulação de cursos, conhecimentos ou de técnicas, mas por meio de trabalhos de reflexividade crítica sobre as práticas e oportunidades de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso, ao ler este TCC, entendo que é um resultado de um trabalho que possibilita esse tipo de experiência, que viabiliza construção de identidade; formação pedagógica e acadêmica.

Assim, a questão que me proponho refletir, aqui neste ensaio, é: o que vemos neste trabalho de TCC que revela a construção identitária da aluna?

Se começarmos a análise pelo resumo do trabalho, já vemos que neste a autora explica que tem como objetivo

argumentar que um jogo não pedagógico pode ser utilizado em sala de aula, influenciando positivamente o ensino-aprendizagem de língua inglesa, especialmente para adolescentes que estão familiarizados com atividades dessa natureza em seu lazer.

A autora mostra em seu discurso que pretende argumentar e defender a ideia de que o uso de jogos da internet pode levar a uma aprendizagem mais positiva, ligada ao mundo atual dos alunos que usam esses jogos para se divertir. Explica que um jogo, ligado ao mundo dos alunos, pode gerar mais aprendizagem, pois, segundo Souza, o jogo, que pretende analisar, explora as vontades, os desejos e sentimentos dos aprendizes, podendo contribuir para a expansão lexical de forma mais contextualizada.

A autora vai mostrando a sua percepção do ensino de língua estrangeira: o retrata como não eficaz, pois não contextualizado, fora da realidade dos alunos. E a sua pesquisa tenta mostrar a importância do uso de jogos em sala de aula, como auxiliar dos professores que pretendem trabalhar com foco em construção conjunta de conhecimento.

É interessante ver com a autora do TCC passa a apresentar os autores lidos para argumentar a favor de sua posição. Na introdução do trabalho, a autora apresenta estudos sobre jogos e como podem ser usados em sala de aula. Fala sobre as pesquisas de Szundy e Tezani para desenvolvimento cognitivo e afetivo, evidenciando a importância do jogo em sala de aula. Mais adiante, em seu texto, apresenta mais autores, que a defendem a importância dos jogos no ensino-aprendizagem, para o desenvolvimento de habilidades cognitivas e de autonomia. Acrescentando ainda a ideia do poder comunicativo que os jogos apresentam e o papel do professor como mediador e facilitador do conhecimento.

Na sequência, a autora passa a falar da metodologia que usou para a análise. Fala que a pesquisa é qualitativa, nos apresentando um caminho para a interpretação mais subjetiva dos dados coletados.

Na Fundamentação teórica, a autora aprofunda e apresenta os estudos feitos pelos autores que leu, começando pela importância dos jogos para a aprendizagem, entrando na questão da tecnologia computacional, abrindo espaço para mostrar como a utilização de jogos eletrônicos se tornou mais recorrente, no mundo cotidiano dos alunos, inclusive nas aulas de língua. Dado este que mostra um dos aspectos da realidade vivida pela autora do TCC.

O discurso da autora mostra, assim como Garrison e Anderson (2003), que a tecnologia educacional deve ser integrada às atividades pedagógicas. Parece mostrar-se a favor das tecnologias para o desenvolvimento de uma educação que dissemine, ilustre, comunique ou inclua professores e alunos em atividades com propósitos bem definidos e orientados, com vistas a atingir objetivos específicos de aprendizagem.

Em seu texto, há mostras do uso dos estudos de outros pesquisadores que podem corroborar com a sua ideia de que o uso dos jogos comerciais da internet podem ser importantes instrumentos para o desenvolvimento dos alunos, dando a sensação que ela vem de um mundo em que se aprende muito com esses tipos de jogos, mas fora de sala de aula.

Todo o trabalho demonstra que a autora fez pesquisa e buscou estudos que pudessem corroborar suas hipóteses, o que é muito interessante e altamente esperado para esse tipo de produção textual. No entanto, em seu discurso, vemos também marcas avaliativas generalizadoras sobre o jogo, que sempre aparece como mais divertido, algo para atrair os estudantes, como no excerto a seguir:

Em conclusão, a aprendizagem do vocabulário por meio de jogos é uma maneira que pode ser considerada eficaz e interessante de aprender língua adicional.

Podemos ver também que a autora sempre mostra um mundo de alunos que tem afinidade com a tecnologia e que acabam se empenhando e começando a “estudar” o inglês “inconscientemente”, conseguindo entender melhor o mundo, pois, é o mundo em que vivem. Será? Pesquisas futuras podem vir a evidenciar tais asserções, mas, novamente, são traços do discurso em que a identidade da autora aflora, como se todos fossem iguais a ela.

Na sequência, a autora se apoia em outros estudos que mostram que jogar online descentraliza o conhecimento e proporciona uma conexão entre indivíduos. O que também denota a visão positiva da autora com relação a colocar o aluno como centro das ações, conectando-o a outros alunos e retirando o professor do centro da atividade pedagógica, sem retirá-lo do papel de mediador, apoiando-se, para tanto, nos estudos de Romero, o que claramente revela a influência do orientador, contribuindo para a construção da identidade da autora do TCC.

Quando começa a descrever o jogo, a autora vai apresentando a potencialidade das partes para a aprendizagem de língua inglesa, falando dos léxicos, das instruções para o ensino do imperativo, de forma contextualizada e real. Salienta que aquele que ensina, tanto pode ser o professor como mediador do conhecimento como também um próprio colega, durante do ato de jogar, o que mostra que o jogo é um meio potenciador de linguagem expressiva de comunicação. O jogo possibilitaria ao professor desenvolver com os alunos a aprendizagem de uma língua estrangeira, no caso, aqui,

denominada adicional. Termo também revelador de um posicionamento ideologicamente marcado com relação à visão dos construtores do texto sobre como entendem a língua aprendida.

Ao tecer as considerações finais, creio que podemos ver, neste contexto de produção acadêmica, que os profissionais, aluna escritora e orientador, constroem representações, adotam posturas e possuem intencionalidades que vão se identificando com o social instituído e escolhido. Nesse sentido, o aluno com suas motivações, necessidades e oportunidades constrói seus laços com a faculdade, com o orientador e com a profissão, tendo, assim, a oportunidade de ir compondo a sua identidade.

Além disso, a autora mostra-se parte integrante do sistema educacional, deixando transparecer em seu discurso aspectos exteriores como políticas de educação, que assumem estratégias, muitas vezes, não coerentes com as lógicas de mercado.

Reconhece-se, com este exemplar, uma ótima oportunidade para o aluno, futuro professor, colocando-o como responsável pela sua formação, com a abertura de possibilidades para um caminho de continuidade como pesquisador. Reitera-se aqui a importância de um trabalho como este, que pode levar o aluno a dar continuidade à pesquisa, em uma perspectiva de formação contínua, com peso significativo na construção de uma educação de qualidade.

6.2.1 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, M. da C. C. de. Implicações da formação continuada para a construção da identidade profissional. **Psicol. educ.** n.23. São Paulo, dez. 2006, p.155-173.

GARRISON, D. R.; ANDERSON, T. **E-Learning in the 21st Century: a framework for research and practice.** London; New York: RoutledgeFalmer, 2003, 166p.

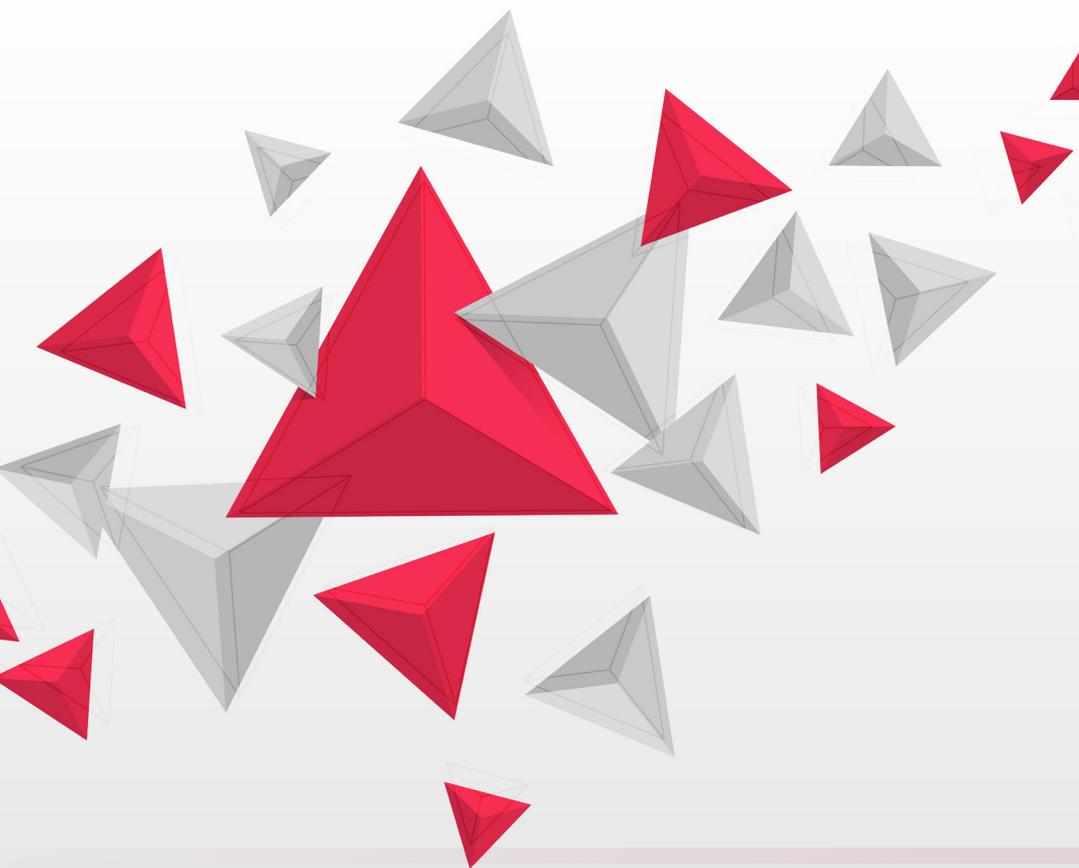
NÓVOA, Antonio. Os professores - Quem são? Onde vêm? Para onde vão? In: Stoer, S. (org.). **Educação, Ciências Sociais e realidade portuguesa: uma abordagem pluridisciplinar.** Porto, Afrontamento, 1991, 230p.

RODRIGUES. A. de J. **Metodologia Científica:** completo e essencial para a vida universitária. São Paulo :Avercamp, 2006, 224p.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico.** São Paulo: Cortez, 1997, 335p.

CAPÍTULO 7

E AGORA JOSÉ?



7.1 E AGORA JOSÉ?... DA TRANSIÇÃO GRADUANDO – PESQUISADOR

Maria Otilia Guimarães Ninin

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
(...)
está sem discurso
(...)
Sozinho no escuro
(...)
José, para onde?

Carlos Drummond de Andrade, 1942

7.1.1 INICIANDO A CONVERSA...

Não por acaso, escolho Drummond e o eco dessa sua pergunta – *E agora, José?* – para personalizar a voz de tantos graduandos quando, ao final da graduação, veem-se frente ao TCC. Cada jovem, naquele momento de fim de curso, quando tudo está quase “pronto”, vê-se enlacrado em um de seus últimos trabalhos, senão o último!, muitas vezes sem sentir-se capaz sequer de iniciar o que precisaria ser sua resposta final ao curso para o qual dedicou todos os 3, 4 ou 5 últimos anos de sua vida.

Também nos trabalhos de conclusão de curso apresentados neste livro, ressoa, ainda que ao longe, a pergunta de Drummond, que revela, de certo modo, as inseguranças pelas quais passam seus autores, que estão deixando de ser apenas estudantes, tornando-se pesquisadores. Seus professores orientadores os acompanharam, apresentaram seu parecer sobre cada trabalho realizado, mas, quando se ouve ao longe a voz do graduando, ouve-se ainda o eco desse sujeito em crise, ou pela dificuldade ao realizar o trabalho, ou pela descoberta de lacunas na caminhada acadêmica, ou por tantas outras carências.

Tornar-se pesquisador parece ser algo que deve acontecer assim, da noite para o dia! Mas, muito bem o sabemos, essa caminhada é exigente e a academia nem sempre oferece amparo ao estudante. Pesquisar, investigar contextos, produzir um discurso aceito pela comunidade acadêmica! Tudo isso, embora presente nos contextos universitários, tem merecido pouca atenção quando se trata de efetivos procedimentos de ensino, de recursos curriculares para o real aprendizado desse pesquisador iniciante.

Há pesquisas já realizadas e outras em andamento, em busca de organizar com maior rigor o ensino desse discurso acadêmico ou, se desejarmos, da produção escrita de caráter científico (VIAN JUNIOR; IKEDA, 2009; SOUZA; BESSA, 2011; MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010; FIAD, 2011; PEREIRA, 2013; NININ; BARBARA, 2013; JUCHUM, 2014; NININ, 2014; 2015; 2016; dentre outros). No entanto, ainda podemos considerar escasso esse campo de investigações, se pensarmos, por exemplo, nas necessidades de mudança nos currículos dos cursos de graduação. Disciplinas voltadas para a produção efetiva de um trabalho monográfico, que vá além da questão metodológica, mas que se preocupe com cada passo de uma investigação científica e também – e prioritariamente – com os modos de argumentar para tecer a teoria e apresentar resultados das investigações ainda não fazem parte da maioria dos currículos do ensino superior. Disciplinas como *Leitura e Produção de Textos I, II*, seriam esse lugar, mas, muitas vezes, passam ao largo das necessidades reais para a produção científica. Parece, às vezes, que basta apresentar ao estudante um manual de produção do TCC e tudo está resolvido: ao final, estará pronto um TCC!

A produção de um texto monográfico – o tão comentado TCC – está circunscrita a uma cultura, a acadêmica, e, antes de tudo, um graduando precisa ser parte dessa cultura. Sentir-se um membro de uma dada cultura implica conhecer os elementos constituintes dessa cultura e ser capaz de produzir discursos que dialoguem com os produzidos por outros membros da mesma cultura. Impera a *lei do pertencimento à academia!*

Em outras palavras, um graduando precisa, durante o tempo de permanência em seu curso, apropriar-se dos elementos da cultura acadêmica e deixar de produzir textos/discursos como se fosse um estudante de Ensino Médio, para produzi-los como alguém que contribui para os avanços da ciência, propósito maior da academia. Os interlocutores já não são mais os meninos e meninas adolescentes do contexto escolar, mas sim os pares, nem sempre tão próximos fisicamente, mas conectados por uma ideia, um tema de investigação comum, por uma teoria. Os interlocutores agora são críticos e buscam nos trabalhos uma argumentação sólida de seus autores.

Esses são motivos por excelência para que pensemos em o que representa um TCC na graduação. Por que e para que se pesquisa? A quem um estudante de graduação escreve? O que e como escreve? Como aprende essa escrita acadêmica? Que discurso essa escrita revela?...

Ao tecerem seus textos, os estudantes autores deste livro revelaram, especialmente, o que os motivou à pesquisa, mas também deixaram transparecer características importantes dos processos de pesquisar cientificamente e de escrever academicamente, que, ora mais ora menos, os inseriu nesta comunidade discursiva: a academia.

Pereira, por exemplo, no artigo *A escrita do diário no processo de formação inicial de uma professora de língua inglesa na educação básica: retrato do percurso*, enfatiza a importância que teve para seu desenvolvimento profissional o instrumento Diário de Bordo, um instrumento que auxilia o pesquisador na coleta de dados e, acima de tudo, no registro de suas impressões sobre o objeto pesquisado. A aluna-autora-pesquisadora, ao redigir seu texto, ressalta também a relevância de se utilizar sistematicamente instrumentos para a coleta de dados – em seu caso, a sistematicidade no uso do diário, para que este não se transformasse em um mero modismo na pesquisa.

Biavati, como aluno-autor-pesquisador, mas também como professor, enfatiza a importância do registro de um projeto de ensino de língua inglesa em uma escola. Aqui, vemos, para além da universidade, alguém que, ao apropriar-se da prática e da identidade de um pesquisador, torna-se capaz de, como profissional, manter-se um pesquisador. Biavati aponta sua consciência sobre a importância de se investigar um objeto de pesquisa longitudinalmente quando nos diz que “*desenvolveu uma busca nos arquivos de todas as edições do projeto*” [grifo nosso], característica do pesquisador que, ao apropriar-se de procedimentos de pesquisa, não deixa de reconhecer a historicidade do objeto.

Santos, no artigo *Identidade, cultura e língua adicional: aprendizagem de intercâmbio*, revela-nos sua identidade de pesquisadora ao ressaltar o fato de que um intercâmbio é muito mais do que uma possibilidade de aprendizado de uma nova língua; é também um espaço de constituição da identidade do professor de línguas.

Interessante no texto de Santos é percebê-la atravessada por uma nova cultura. De certo modo, ainda que não explicitado pelos alunos-autores, todos, aqui, mostram-se atravessados pela cultura acadêmica. Seus trabalhos revelam a apropriação dos discursos que circulam na esfera acadêmica, na área da Linguística Aplicada.

Delatorre, em *Reflexões sobre avaliação no ensino-aprendizagem de inglês nas escolas*, traz à tona, embora não como foco de investigação, um elemento altamente significativo para a constituição do pesquisador: o estágio supervisionado. Talvez seja esse o componente curricular que mais proximamente favoreceria o aprendizado e o adentramento do graduando à cultura acadêmica e ao ser pesquisador se, de fato, os estágios ocorressem com supervisão e como espaços de real investigação científica.

O olhar de pesquisadora de Melo, em *Português como língua adicional: entendendo a profissão pelas vozes dos profissionais*, alcança destaque quando aponta a lacuna nas investigações sobre o ensino de Português como língua adicional em cursos superiores. A aluna-autora-pesquisadora reconhece a importância de percorrer pesquisas prévias para compreender como o tema tem sido tratado cientificamente. Reconhece, ainda, a validade de pesquisas com um pequeno número de sujeitos, ressaltando não ter como objetivo *fazer predições* sobre seu objeto de estudo. Característica de pesquisador: acreditar que seu estudo não se propõe a resolver o problema da ciência, mas sim a lançar luzes sobre ele, ainda que a partir de um contexto específico. Sua voz ressoará entre seus pares, e, imbricada a outras vozes, fará avançar a discussão sobre aquele determinado problema de pesquisa.

Souza, em *Don't Starve Together na aprendizagem de inglês: mediação do professor, desenvolvimento do estudante*, ao investigar um jogo proposto para aprendizagem de língua inglesa, apresenta pesquisas prévias, movimento retórico relevante nos gêneros científicos. Investigar na perspectiva científica significa ter consciência de que a ciência é transitória e se faz a partir de investigações já realizadas. Em outras palavras, pesquisar implica um *ir e vir* constante do pesquisador, em busca de articular saberes, conceitos, descobertas. Sem esse movimento, não há ciência.

Os trabalhos apresentados neste livro refletem, como vimos, a rica experiência de iniciantes na produção de artigos científicos e seu desenvolvimento como pesquisadores. Refletem também as intervenções de professores orientadores que se deparam com os movimentos discursivos de seus alunos e sobre eles se debruçam de modo a fazê-

los avançar, a romper com representações do não aprendido da linguagem científica. A seção seguinte busca, de certa forma, contextualizar essa questão do que significa ser capaz de produzir um discurso científico.

... e agora, você? (...) [que] está sem discurso (...)

A escrita acadêmica

Seria possível alguém “estar sem discurso” na academia? Ou seria possível alguém “ter um outro discurso”, distanciado daquele que a academia solicita?... Responder a Drummond significa refletir sobre essa esfera acadêmica, sobre a solidão do estudante quando se vê nesse contexto... até que não construa conhecimentos capazes de fazê-lo sentir-se um membro da academia. Enquanto isso não ocorre, a sensação talvez seja a de *estar sem discurso!*

Mas, pensemos: o que há é sempre um ser humano atravessado por tantos outros discursos, de acordo com as esferas discursivas com as quais tem contato. Um ser humano constituído de tantos outros! Nenhum, portanto, está em algum lugar “sem discurso”; nenhum estudante acadêmico **está** na academia “sem um discurso”, mas, inúmeras vezes, os ouvimos dizer: “*sei falar, mas nunca encontro as palavras certas para escrever o que quero dizer... sempre parece que estou falando bobagens, ou que estou escrevendo simples demais, ou que estou repetindo o que os autores já disseram...*” É justamente essa a impressão do pesquisador iniciante que, por perceber a escrita acadêmica como um texto mais denso lexicalmente, o considera “*complexo, difícil*” e vê-se inapto a escrevê-lo.

Essa questão sustenta-se na perspectiva bakhtiniana (BAKHTIN, [1979] 1997) de que o domínio de um determinado gênero só se dá por meio de ações situadas em contexto social. Em outras palavras, temos estudantes que, por seu contato cotidiano com a língua e, de certo modo, com a situação de comunicação, são até capazes de discutir – falar – sobre um dado tema (sem, muitas vezes, perceber-se no senso comum!); no entanto, sentem-se incapazes de produzir em gêneros secundários específicos – como é o caso dos gêneros acadêmicos.

A maior relevância de um texto acadêmico está no fato de que ele trata exclusivamente de um objeto investigado a partir de critérios científicos, independentemente do tipo de pesquisa que se realize. Assim, é esperado que o autor se oriente pelo rigor, não somente metodológico, mas também na escolha teórica, nos modos de apresentar posicionamentos e de dialogar com outras vozes, nas escolhas lexicogramaticais para a elaboração do texto, capazes de revelar características de autoria.

Temos observado que, atualmente, nas diferentes fases da escolaridade, a preocupação tem sido com o ensino de gêneros textuais; no entanto, os gêneros científicos parecem já serem considerados como de domínio dos

estudantes quando estes ingressam na graduação. Marinho (2009, p. 366), discutindo práticas de letramento acadêmico, lembra-nos que

uma das prováveis justificativas para essa lacuna pode ser a crença (subjacente aos discursos de senso comum e aos currículos) no princípio de que se aprende a ler e a escrever (não importa qual seja o gênero) no ensino fundamental e médio.

No ensino superior, a escrita científica é solicitada sem que, para isso, tenham ocorrido momentos efetivos de aprendizado a respeito dela. Práticas acadêmicas letradas, com foco na esfera científica, parecem ainda tímidas e insuficientes em cursos de graduação, de modo geral. Textos produzidos por graduandos ao elaborarem um TCC, ou até mesmo por pós-graduandos na escrita de suas dissertações e teses, têm revelado pouco rigor no uso da linguagem e na construção do discurso. Um modo cotidiano de dizer, de explicar, que muitas vezes beira ao senso comum, se faz presente nos textos. Estudantes preocupam-se pouco com as escolhas léxico-gramaticais na produção de significados, ignorando o fato de que, na ciência, determinadas escolhas remetem a significados teóricos que precisam ser explicados e fundamentados. A vulnerabilidade dos conhecimentos dos autores quanto às teorias que sustentam suas pesquisas emerge dos textos quando encontramos neles um excesso de argumentos de autoridade – as citações, por exemplo – e um silenciamento da voz autoral.

Em pesquisa realizada em 2012/2013, com foco no engajamento autoral em textos acadêmicos, ressaltai (NININ, 2013) o fato de que, ao recorrer a vozes externas – as citações textuais e as parafraseadas –, autores iniciantes nos gêneros acadêmicos o fazem trazendo para seu texto pontos de vista concordantes com sua própria voz, em detrimento de vozes que discordam. Espera-se que ao longo da caminhada acadêmica – do TCC à tese de doutorado – um pesquisador torne-se capaz de dialogar com as discordâncias em sua área específica, pois é justamente dessas discordâncias que a ciência vive e avança.

Todas essas considerações trazem à tona uma necessidade presente em grande parte dos contextos acadêmicos: a do ensino da escrita acadêmica. As competências exigidas de um estudante para que produza textos científicos têm estreita relação com as experiências desse estudante na esfera discursiva acadêmica. Hyland (2004, 2008a, 2008b, 2010), pesquisador do Centro de Linguística de Hong Kong, tem contribuído fortemente para essa investigação da escrita acadêmica, destacando o fato de que “*nós somos o que escrevemos*” e que há modos distintos de se fazer isso, dependentes de uma alfabetização acadêmica. Essa tarefa, na universidade, depende de uma teoria que auxilie o estudante a observar

as práticas de linguagem situadas no contexto de cada disciplina ou área do conhecimento para, a partir daí, identificar recursos que promovam o aprimoramento da escrita de seu próprio texto.

Hyland (2008a) ressalta que um leitor, em contexto acadêmico, não está interessado em somente conhecer o ponto de vista de um autor, mas, acima de tudo, em encontrar, na produção textual, elementos substanciais que evidenciem a consonância entre aquele discurso e as discussões científicas que emanam da específica comunidade discursiva à qual o autor está afiliado (NININ, 2016, p. 171). Importa, na produção textual acadêmica, o modo como um autor dialoga com seus pares e com estes estabelece relações. Autores, na academia, precisam adotar “*uma voz disciplinar*” (HYLAND, 2008b, p. 78), que ocorre por meio de uma linguagem que considera o contexto de cultura e o contexto de situação. Ao conhecer como o discurso se comporta nos específicos contextos de cultura e de situação, é possível àquele que escreve cientificamente exibir uma competência como *insider* ao contexto e, assim, passar a ser considerado por seus pares. Se um autor não conhece esse discurso e não percebe como a linguagem é usada para realizar significados, “*ele acaba manipulado pelo próprio discurso, tem sua voz enfraquecida e é como se ele próprio quisesse ocultar sua autoria*” (NININ, 2016, p. 171).

Motta-Roth (2006), ao discutir a escrita acadêmica nessa mesma direção, ressalta que para que um aluno se torne escritor em seu campo de conhecimento ele deve, antes de tudo, tornar-se um analista de discurso nesse campo, capaz de perceber como a linguagem funciona. É nesse sentido que atividades de ensino da escrita acadêmica seriam relevantes e favoreceriam o reconhecimento, por parte dos estudantes, do modo como se organiza a linguagem para a realização dos significados científicos. Afinal, é preciso conhecer para se tornar um *insider* ao contexto específico no qual se pretende escrever (NININ, 2016, p. 171).

Em síntese, o que tratamos aqui foi a profícua tarefa de um grupo de estudantes imbuídos de sua identidade de pesquisadores; a atenção de seus orientadores, que os acompanharam e deram suporte às suas indagações e inseguranças, tanto teóricas quanto emocionais; e a produção efetiva do discurso científico, um dos aspectos de maior relevância na academia, que, se tratado com rigor e de modo sistematizada nos currículos de graduação, levaria outros estudantes como esses aqui apresentados a tornarem-se pesquisadores e *insiders* nessa comunidade científica.

A reflexão aqui proposta continua seguindo, pois, a linha da indagação de Drummond: *E agora, José? (...)* José, para onde?, que nos lança aos contextos acadêmicos em busca de novos desafios, capazes de formar os jovens para agirem criticamente em seus contextos profissionais, imbuídos, sempre, de um espírito pesquisador. Que esses novos pesquisadores não se sintam *Sozinhos no escuro(...)*, mas encontrem, na universidade, as respostas às lacunas e às crises

com as quais nós, humanos, sempre nos enredaremos justamente por nos constituirmos dos tantos outros com quem convivemos nessa esfera discursiva que é a academia.

7.1.2 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. Trad. Martins Fontes, 1997, 415p.

FIAD, R.S. A Escrita na Universidade. **Revista da Abralin**, v. eletrônico, n. especial, p.357-369, 2ªparte, 2011.

HYLAND, K. Metadiscourse in Academic Writing: a reappraisal. **Applied Linguistics**, Oxford University Press, 25/2, p.156-177, 2004.

_____. Genre and academic writing in the disciplines. **Language Teaching**, 41(04), p.543- 562, 2008a.

_____. Disciplinary Voices – interactions in research writing. **English Text Construction**. John Benjamins Publishing Company, ISSN 1874-8767, p.5-22, 2008b.

_____. Metadiscourse: Mapping Interactions in Academic Writing. **NordicJournalofEnglishStudies**, v.9, n.2, p.125-143, 2010.

JUCHUM, M. A Escrita na Universidade: uma reflexão com base no que os alunos dizem em seus textos. **Horizontes de Linguística Aplicada**, ano 13, n.1, p.107-127, 2014.

MARINHO, M. A Escrita nas Práticas de Letramento Acadêmico. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v.10, n.2, p.363-386, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982010000200005> Acesso em: 12 mar. 2015.

MOTTA-ROTH, D. Escrevendo no Contexto: contribuições da LSF para o ensino de redação acadêmica. **33rd International Systemic Functional Congress**, São Paulo, p.828-851, 2006.

_____.; HENDGES, G.R. **Produção Textual na Universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010. (Estratégias de Ensino; 20), 168p.

NININ, M.O.G. **Relatório de Atividades de Estágio de Pós-Doutoramento**. Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013, 128p.

_____. Pode ser... Poderia ser... O uso de modalizações na escrita acadêmica. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.14, n.1, p.175-197, 2014.

_____. Escrita Acadêmica e Gramática Sistêmico-Funcional: perspectivas para o ensino. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v.54, n.3, p.593-619, 2015.

_____. Linguística Sistêmico-Funcional e Discurso. Um olhar para a Escrita Acadêmica. **Discurso e Linguística: diálogos possíveis**, VII EPED, 2016, p.166-177.

BARBARA, L. Engajamento na Perspectiva Linguística Sistêmico-Funcional em Trabalhos de Conclusão de Curso de Letras. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, n(52.1), p.127-146, jan./jun, 2013.

PEREIRA, M.V. A Escrita Acadêmica – do excessivo ao razoável. **Revista Brasileira de Educação**, v.18, n.52, p.213-244, jan.-mar. 2013.

SOUZA, G. S. de; BESSA, J. C. R. A Produção Textual no Ensino Superior: análise de processos argumentativos em justificativas de monografias de graduação. **Veredas** online – atemática, p.305-320, 1/2011.

VIAN JUNIOR, O.; IKEDA, S. N. O ensino do gênero ‘resenha’ pela abordagem sistêmico-funcional na formação de professores. **Linguagem & Ensino**, v.12, p.13-32, 2009.

