



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA

Leticia Berneira Cardozo

**A INFLUÊNCIA DA TEORIA SOBRE A PRÁTICA DE ELABORAÇÃO E
REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL DE LÍNGUA INGLESA**

Florianópolis

2023

Leticia Berneira Cardozo

**A INFLUÊNCIA DA TEORIA SOBRE A PRÁTICA DE ELABORAÇÃO E
REELABORAÇÃO DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS POR PROFESSORES EM
FORMAÇÃO INICIAL DE LÍNGUA INGLESA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em
Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina
para a obtenção do título de doutora em Linguística.
Orientadora: Profa. Dra. Rosely Perez Xavier.

Florianópolis

2023

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Cardozo, Leticia Berneira

A influência da teoria sobre a prática de elaboração e
reelaboração de atividades comunicativas por professores em
formação inicial de língua inglesa / Leticia Berneira
Cardozo ; orientador, Rosely Perez Xavier, 2023.

287 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Programa de Pós
Graduação em Linguística, Florianópolis, 2023.

Inclui referências.

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Formação
inicial de professores de língua inglesa. 4. Elaboração e
reelaboração de atividades comunicativas. 5. Teoria e
prática na formação inicial de professores de línguas. I.
Xavier, Rosely Perez. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III.
Título.

Leticia Berneira Cardozo

A influência da teoria sobre a prática de elaboração e reelaboração de atividades comunicativas por professores em formação inicial em língua inglesa

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Kyria Rebeca Finardi, Dra.

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES – Vitória/ ES

Profa. Luciani Salcedo de Oliveira, Dra.

Universidade Federal do Pampa – UNIPAMPA – Bagé/ RS

Profa. Paula Garcia de Freitas, Dra.

Universidade Federal do Paraná – UFPR – Curitiba/PR

Profa. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis/ SC

Profa. Donesca Cristina Puntel Xhafaj, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC – Florianópolis/ SC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Linguística.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Dra. Rosely Perez Xavier

Orientadora

Florianópolis, 2023

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, Celso e Eva, por me incentivarem a buscar pela educação escolar que, infelizmente, eles não tiveram acesso.

Ao meu companheiro, Vagner Freitas, que me apoiou nessa empreitada mesmo sabendo que esse caminho significasse o nosso distanciamento físico e muitos momentos de abdicação. Obrigada pela paciência, pelo carinho, pelas palavras de conforto e todo apoio.

À Rosely, pela orientação impecável, por mediar o conhecimento com tanto profissionalismo, ética, dedicação, paciência e gentileza. Obrigada pelas inúmeras leituras dos textos da tese, pelas sugestões e contribuições valiosas.

Ao professor Dr. Rafael Vetromille-Castro por ter confiado no meu trabalho de mestrado, sem o qual não haveria doutorado.

À professora Dra. Kyria Rebeca Finardi, por tornar esse estudo possível. Agradeço imensamente por todo apoio, confiança, comprometimento e disponibilidade.

À professora Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj pelo acolhimento na disciplina de Estágio Docência. Agradeço imensamente pelo ambiente saudável que compartilhamos, pela forma respeitosa e aberta ao diálogo que sempre prezou.

À Banca do Exame de Qualificação, Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira, Profa. Dra. Eliane Hercules Augusto-Navarro e Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas, pela leitura atenta do texto de qualificação deste trabalho, sugerindo contribuições relevantes para a escrita final da tese.

À Banca de Defesa de tese, Profa. Dra. Luciani Salcedo de Oliveira, Profa. Dra. Paula Garcia de Freitas, Profa. Dra. Kyria Rebeca Finardi, Profa. Dra. Donesca Cristina Puntel Xhafaj e Profa. Dra. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão pela leitura do texto de defesa deste trabalho e pelas contribuições sugeridas.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina por toda a dedicação e conhecimento que compartilharam nas disciplinas que cursei. O privilégio de me dedicar exclusivamente ao doutoramento possibilitou que eu tivesse acesso a conhecimentos que contribuíram para o meu processo de humanização.

À FURG, UFPEL e UFSC pelo ensino gratuito e de qualidade! A universidade pública resiste!

À CAPES, pelo suporte financeiro.

Aos colegas do Mestrado e Doutorado pelo agradável convívio e pela troca de experiências e pelos momentos de descontração.

Às colegas Andressa Regiane Gesser, Deise Stolf Krieser, Kimberli Sabino Ariotti e ao professor Dr. Kleber Aparecido da Silva pelas discussões enriquecedoras durante as reuniões do grupo de estudo formado em 2019.

Às professoras Dra. Elisabete Andrade Longaray, Dra. Ana Paula Alba Wildt e Me. Josiane Borges de Moraes pela amizade e pelo incentivo ao doutoramento.

A todos os acadêmicos que participaram do projeto piloto.

A todos os participantes da pesquisa, meu especial agradecimento, por colaborarem em todo o tempo da pesquisa e por participarem deste projeto.

Aos médicos Felipe Birriel, Sabrina Gehrke e Dr. Rafael de Vargas, a quem confiei minha saúde no momento mais assustador e incerto que já vivenciei. Gratidão pelo tratamento oncológico humanizado que me permitiu ter forças físicas e emocionais para terminar este trabalho.

Aos demais familiares, em especial, o meu primo Dionatan Cardozo, com quem pude contar com palavras de incentivo, compartilhamento de materiais ou trocas de experiência.

A todos que participaram, de forma direta ou indireta, ao longo de minha vida, de cada passo dado para chegar ao doutorado e concluir meu estudo.

Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua *extensão*, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos. Fora disso, me emaranho na rede das contradições em que meu testemunho, inautêntico, perde eficácia. (FREIRE, 2021, p. 47-48)

RESUMO

Este estudo teve como objetivo investigar a influência da teoria na prática de elaboração e reelaboração de atividades comunicativas e nos seus procedimentos de aplicação por professores em formação inicial de língua inglesa. A pesquisa seguiu uma abordagem qualitativa e buscou engajar os alunos-professores (APs) em discussões teórico-práticas sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira através da elaboração, reelaboração e redação dos procedimentos de aplicação das atividades. O estudo foi realizado em uma universidade federal brasileira e contou com a participação de 14 acadêmicos matriculados na disciplina de Estágio Supervisionado I. Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram questionários, elaboração e reelaboração de atividades comunicativas acompanhadas de seus respectivos protocolos verbais, *feedback online* dialogado, produção de decálogos, planos de aula, exposição oral das atividades comunicativas e diários de campo. Os dados provenientes dos procedimentos de aplicação das atividades e das transcrições dos protocolos verbais, dos *feedbacks online* dialogados e das exposições orais foram submetidos a uma análise interpretativa para poder identificar e relacionar o conhecimento teórico e prático dos APs. As atividades produzidas pelos APs (versões 1, 2, 3 e 4) foram analisadas com base nas informações de seus enunciados e na sua estrutura composicional (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020) e na visão de língua, ensino e aprendizagem subjacentes. Os decálogos passaram por uma análise textual para verificar quais informações teóricas foram consideradas relevantes para os APs e, assim, compará-las com as atividades produzidas. Os dados dos questionários foram organizados e passaram por uma análise descritiva para obter informações sobre o processo formativo dos APs. Nesta pesquisa, os APs partiram de suas teorias implícitas para a elaboração de suas atividades comunicativas. A teoria científica, representada por três textos, foi introduzida para qualificar a prática de produção de atividades comunicativas. Os APs leram e discutiram Xavier e Meurer (2007) e Xavier (2020) para reelaborarem suas atividades (versão 1). Na sequência, os APs tiveram a chance de revisar suas propostas (versão 2) a partir da leitura de Duke *et al.* (2006). Por fim, eles apresentaram suas atividades aos demais colegas para receberem um *feedback* e, assim, reescreverem a sua última versão (versão 3). Os resultados mostraram que os APs partiram de uma visão de língua estruturalista quando elaboraram suas atividades comunicativas, uma vez que a maioria das atividades buscava praticar itens lexicais ou gramaticais e não contemplava um contexto social para o uso da linguagem, nem o discurso. As contribuições da teoria científica foram observadas nas diferentes versões de atividades. No entanto, essas incorporações não foram suficientes para promover uma mudança na concepção de língua, ensino e aprendizagem dos APs. Os dados indicam que as teorias com maior impacto no *design* de atividades foram aquelas que se mostraram alinhadas às crenças dos APs, em oposição àquelas que, embora fossem consideradas relevantes, demandavam mudanças mais profundas no que se refere à concepção de língua, ensino e aprendizagem. Por fim, a análise de dados apontou para a necessidade de a formação inicial de professores de língua inglesa ser orientada por uma análise de necessidades teóricas do público-alvo. Esse movimento implica a coleta e identificação das teorias implícitas que inicialmente regulam a produção de atividades de ensino-aprendizagem dos APs para, a partir delas, subsidiar o professor formador na definição dos conteúdos de seu plano de ensino e na seleção dos textos teóricos que possam ressignificar as teorias implícitas dos APs. Pode-se concluir que esta pesquisa permitiu compreender como a teoria se relaciona com a prática de *design* de atividades de ensino-aprendizagem no campo da formação inicial de professores de língua inglesa, e como essa relação pode influenciar a qualidade do ensino do professor e as condições de aprendizagem.

Palavras-chave: Teoria e Prática. Formação inicial de professores de língua inglesa. Elaboração e reelaboração de atividades comunicativas.

ABSTRACT

This study aimed at investigating the influence of theory on practice when EFL pre-service teachers design and re-design communicative activities along with their application procedures. The research followed a qualitative approach, since it sought to engage pre-service teachers in theoretical-practical discussions about designing, re-designing, and lesson planning. The study was conducted at a Brazilian federal university, and it included 14 pre-service teachers enrolled in Supervised Internship Course I. The instruments used to collect data were questionnaires, pre-service teachers' communicative activities followed by their think-aloud protocols, online dialogued feedback, decalogues, lesson plans, oral exposure of communicative activities, and researcher's diary. The data originated from lesson plan procedures and the transcriptions of think-aloud protocols, online dialogued feedbacks and oral exposure of communicative activities were submitted to an interpretative analysis to identify and relate pre-service teachers' theoretical and practical knowledge. The communicative activities produced by pre-service teachers (versions 1, 2, 3, and 4) were analyzed based on the information in their instructions and their compositional structure (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020), as well as the underlying vision of language, teaching, and learning. The decalogues underwent a textual analysis to verify which theoretical information was considered relevant to pre-service teachers and, thus, compare them with the activities produced. The questionnaires were organized and underwent a descriptive analysis to obtain information about the pre-service teachers' formative process. In this study, pre-service teachers firstly departed from their implicit theories to design their communicative activities. The scientific theory, represented by three texts, was introduced later to qualify pre-service teachers' practice. They read and discussed Xavier and Meurer (2007) and Xavier (2020) to re-design their communicative activities (version 1). Next, they had the chance to review their productions (version 2) after reading and discussing Duke *et al.* (2006). Finally, they presented their communicative activities to their colleagues and feedback helped them re-design the final version (version 3). The results showed that the EFL pre-service teachers departed from a structuralist language view when they designed their communicative activities, since most of the activities sought to practice lexical or grammatical items and neither considered a social context for language use, nor discourse. The contributions of scientific theory were observed in different versions of pre-service teachers' communicative activities. However, the scientific theory studied was not enough to promote a change in the pre-service teachers' language, teaching, and learning views. The data suggested that the theories with the greatest influence on pre-service teachers' communicative activities were those that were aligned with EFL pre-service teachers' beliefs, as opposed to those that, although they considered important, demanded deeper changes regarding their conception of language, teaching, and learning. Finally, the data pointed that the EFL initial teacher education needs to be guided by a theoretical-needs-analysis framework. It means that it is necessary to collect and identify the implicit theories that initially regulate the pre-service teachers' communicative activity productions, in order to support the teacher to define the contents of his/her syllabus and select the theoretical texts that may tension the pre-service teachers' beliefs with theoretical knowledge, so they can give new meaning to their teaching practice. It can be concluded that this research allowed us to understand how the theory relates to the designing of teaching-learning activities in the field of initial EFL teacher education, and how this relationship may influence the quality of teachers' teaching and learning conditions.

Keywords: Theory and Practice. EFL initial teacher education. Design and re-design of communicative activities.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1.1 - Relações teórico-práticas (SAVIANI, 2012, p. 109)	41
--	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1.1- Competência de referência e suas competências mais específicas	38
Quadro 2.1- Tipos de reflexão e questões reflexivas (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p.82-87).....	67
Quadro 2.2- Questionamentos para reflexão (XAVIER, 2002)	68
Quadro 3.1 - Textos teóricos para a elaboração dos decálogos.....	86
Quadro 3.2 - Principais conteúdos nos textos teóricos escolhidos	88
Quadro 3.3 - Métodos de coleta de dados e os seus objetivos.....	89
Quadro 3.4 - Procedimentos de coleta de dados.....	94
Quadro 5.1 - Versão de partida e versão 1 da primeira atividade de AP9.....	121
Quadro 5.2 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP13	122
Quadro 5.3- Versão de partida e versão 1 da primeira atividade de AP1.....	128
Quadro 5.4 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP1	129
Quadro 5.5 - Versão de partida e versão 1 da atividade de AP6	131
Quadro 5.6 - Versão de partida e versão 1 da atividade de AP8	132
Quadro 5.7 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP6	134
Quadro 5.8 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP12	135
Quadro 5.9 - Versão de partida e versão 1 da atividade 1 de AP10	137
Quadro 5.10 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP3	141
Quadro 5.11- Versão de partida e versão 1 das duas atividades de AP11	143
Quadro 5.12 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP9.....	148
Quadro 5.13- Versão 2 da atividade 1 de AP10	150
Quadro 5.14 - Versão 2 da segunda atividade de AP10	151
Quadro 5.15 - Versões 1 e 2 da primeira atividade de AP1	155
Quadro 5.16 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP1	156
Quadro 5.17 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP14.....	160
Quadro 5.18 - Versões 2 e 3 da segunda atividade de AP7.....	164
Quadro 5.19 - Versões 3 e 4 da segunda atividade de AP9.....	165
Quadro 5.20 - Versões 2 e 3 da primeira atividade de AP10	166
Quadro 5.21 - Versões 2 e 3 da primeira atividade de AP13	169
Quadro 5.22 - Versões 2 e 3 da segunda atividade de AP13.....	171

Quadro 5.23- Concepções teóricas e práticas ao longo da reelaboração das atividades pedagógicas.	179
Quadro 6.1- Aspectos diferenciais entre os planos de aula I e II	194
Quadro 6.2 - Procedimentos de aplicação da primeira atividade de AP14	197
Quadro 6.3 - Procedimentos de condução da primeira atividade de AP4	198
Quadro 6.4 - Versões 1 e 2 dos procedimentos de implementação da atividade 1 de AP3	206
Quadro 6.5 - Concepções teóricas e práticas na elaboração e reelaboração dos procedimentos de aplicação das atividades dos APs.....	214

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP- Aluno-Professor

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CLIL - Content and Language Integrated Learning

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNS – Conselho Nacional de Saúde

DLL - Departamento de Línguas e Letras

FURG – Universidade Federal do Rio Grande

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua estrangeira

PCC – Prática como Componente Curricular

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UEPB – Universidade Estadual da Paraíba

UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina

UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos

UPNE – Universidade Pública do Nordeste

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	19
1. TEORIA E PRÁTICA.....	28
1.1 TEORIA E PRÁTICA NA LITERATURA EDUCACIONAL	28
1.1.1 A teoria.....	28
1.1.2 A prática	36
1.2 TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS.....	42
1.3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS.....	51
2. A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	59
2.1 A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO REFLEXIVO	59
2.1.1 O conceito de formação reflexiva	60
2.2 A REFLEXIVIDADE NO INTERIOR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LE	66
2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA ATRELADA À ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS.....	70
3. METODOLOGIA.....	77
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	77
3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA	79
3.2.1 O contexto investigado	80
3.3 OS PARTICIPANTES	81
3.4 OS MÉTODOS DE COLETA DE DADOS.....	82
3.4.1 Diários de campo	82
3.4.2 Questionário de Sondagem e de Avaliação.....	83
3.4.3 Produções motivadas de atividades comunicativas	83
3.4.4 Protocolos verbais.....	84
3.4.5 Feedback online dialogado.....	86

3.4.6 Produção de decálogos a partir de textos acadêmicos.....	86
3.4.7 Planos de aula.....	88
3.4.8 Gravação de exposição oral das atividades	89
3.5 TESTE PILOTO	90
3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	91
3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS	95
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	97
4.1 OS ALUNOS PARTICIPANTES	97
4.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE PARTIDA	107
4.2.1 Conclusões parciais.....	117
5. O PROCESSO DE REELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES	119
5.1 MOMENTO 1	119
5.1.1 Estágios ou elementos de uma atividade.....	120
5.1.2 Atributos semânticos das instruções	127
5.1.3 Texto, situação e propósito autênticos	136
5.1.4 Diferença entre tarefa e exercício.....	140
5.1.5 Conclusões parciais.....	144
5.2 MOMENTO 2.....	145
5.2.1 Aprendizagem da língua em contextos genuínos	146
5.2.2 Atividades de letramento autêntico.....	154
5.2.3 Textos autênticos.....	159
5.2.4 Conclusões parciais.....	161
5.3 MOMENTO 3.....	162
5.3.1 Conclusões parciais.....	172
5.4 OS EFEITOS DA TEORIA NA PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES.....	173
5.5 PERCEPÇÕES DOS APS SOBRE AS TEORIAS LIDAS	182

6. AS PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	194
6.1 PRIMEIRA VERSÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES	194
6.1.1 Pré-implementação das atividades.....	195
6.1.2 Implementação das atividades.....	199
6.1.3 Pós-implementação das atividades.....	201
6.1.4 Conclusões parciais.....	202
6.2 SEGUNDA VERSÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES.....	203
6.2.1 Pré-implementação das atividades.....	204
6.2.2 Implementação das atividades.....	205
6.2.3 Pós-implementação das atividades.....	209
6.2.4 Conclusões parciais.....	210
6.3 OS EFEITOS DA TEORIA NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES	212
CONCLUSÃO.....	216
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	223
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	242
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE SONDAÇÃO.....	244
APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO	251
APÊNDICE D - PRODUÇÃO MOTIVADA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS	254
APÊNDICE E – PROTOCOLO VERBAL	255
APÊNDICE F - PRODUÇÃO DE DECÁLOGOS A PARTIR DOS TEXTOS ACADÊMICOS	257
APÊNDICE G - ROTEIRO DE CONDUÇÃO DAS PERGUNTAS PARA A DISCUSSÃO DOS TEXTOS (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020) E ATIVIDADES PRÁTICAS.....	258

APÊNDICE H- ROTEIRO DE CONDUÇÃO DAS PERGUNTAS PARA A DISCUSSÃO DO TEXTO DUKE <i>et al.</i> (2006) E ATIVIDADES PRÁTICAS.....	270
APÊNDICE I- EXPOSIÇÃO ORAL	278
APÊNDICE J - ATIVIDADE DE ANÁLISE DE PLANOS DE AULA.....	279
APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR.....	286

INTRODUÇÃO

A relação entre teoria e prática na formação inicial de professores sempre foi uma agenda de pesquisa e debate que centrou nas formas como os espaços de formação estabelecem essa relação (ERAUT, 1994; KORTHAGEN, 2010) e como alunos-professores¹ (doravante APs) integram os conhecimentos teórico-práticos no decorrer de suas jornadas docentes (ALLEN; WRIGHT, 2014).

Essas discussões são motivadas por dois grandes movimentos epistêmicos: o positivismo, na pedagogia tradicional, e o construtivismo, na pedagogia escolanovista (SAVIANI, 2007). Na pedagogia tradicional, o ensino é pautado na transmissão do conhecimento historicamente acumulado. Desta forma, a teoria é vista como “um tipo de justificativa pseudocientífica para a ação do profissional”, podendo, assim, ser utilizada para “gerar soluções hipotéticas para os problemas” ou, ainda, “ser aplicada na prática” (DREVER; COPE, 1999, p. 97). Nesta perspectiva, segundo Saviani (1988), a formação de professores assume caráter intelectualista e enciclopédico, uma vez que teoria e prática são trabalhadas separadamente e apartadas das realidades sociais dos APs e da criticidade.

Na outra margem, a pedagogia escolanovista, que ganhou ênfase a partir da década de 1990, valoriza o conhecimento advindo das experiências e do papel ativo do AP na construção de sua formação. Com base nessa perspectiva, os APs são instigados a “aprender observando, pesquisando, perguntando, trabalhando, construindo, pensando e resolvendo situações problemáticas apresentadas” (LOURENÇO FILHO, 1978, p. 151).

Com a pedagogia escolanovista, o processo formativo docente criou falsos dilemas, como a famosa falácia: “na prática, a teoria é outra” (SANTOS, 2012), revelando as fragilidades de uma formação que não estabelece relações entre teoria e prática. No entanto, não podemos mais conceber a supremacia da teoria sobre a prática ou vice-versa na formação de professores, como já apontaram inúmeros estudiosos da área da Educação e da Linguística Aplicada (CELANI, 2010; RAMOS, 2010; SANTOS, 2012), bem como os próprios documentos oficiais nacionais para a formação de professores da Educação Básica, pois a finalidade do processo formativo é permitir aos APs a construção articulada e crítica de saberes teórico-práticos que fundamentarão o seu futuro trabalho como professor.

¹ Aluno-professor: termo utilizado nesta pesquisa para se referir aos acadêmicos que estão em período de formação inicial, cursando uma graduação que os licenciará a exercer a docência.

Saviani (2012) afirma que a sólida formação teórico-prática poderia ser alcançada por intermédio dos livros didáticos. Essa articulação pode ser promovida, por exemplo, por meio da análise, produção, adaptação e/ou implementação de algum material instrucional ou objeto de aprendizagem. É o que Saviani (2012, p. 135) sugere ao afirmar que os livros didáticos dão “forma prática à teoria pedagógica nas suas diferentes versões”. Em outras palavras, eles incorporam propostas metodológicas à medida que surgem diferentes influências teórico-pedagógicas. Na pedagogia tradicional, por exemplo, os livros didáticos exigiam a capacidade de memorização do aluno enquanto na pedagogia escolanovista, eles se tornaram mais lúdicos e coloridos de modo a estimular o interesse dos aprendizes na realização das atividades.

Ao engajar-se na análise de um livro didático ou na produção de atividades de ensino-aprendizagem para um determinado contexto, o AP mobiliza uma série de conhecimentos teóricos e práticos. Na produção, esses conhecimentos orientam as tomadas de decisão sobre o tema, conteúdo, texto, objetivo de aprendizagem, formato etc., revelando as concepções de língua/linguagem, ensino, aprendizagem e cultura do AP. Promover vivências dessa natureza reduz a dependência de APs a materiais prontos (JOLLY; BOLITHO, 2011), promove sua autonomia e desenvolve sua capacidade reflexiva e crítica sobre o objeto do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Segundo Brown e Edelson (2003, p. 1), “[a] prática docente é, em muitos aspectos, uma atividade de *design*”. Tal afirmação se sustenta no fato de que, invariavelmente, os professores passam por momentos em que devem planejar, produzir e adaptar atividades de ensino-aprendizagem e de avaliação, considerando o seu contexto educacional e as possíveis restrições impostas a ele, buscando conciliar as necessidades dos alunos e os objetivos de aprendizagem. Assim, quando partimos da ótica da elaboração de atividades, uma área essencialmente prática, deparamo-nos com os laços que elas estabelecem com as teorias, pois os produtores de materiais didáticos, ou os próprios professores que desenvolvem suas atividades de ensino, contam com o apoio de uma variedade de modelos teóricos de aquisição de línguas que orientam a sua prática (HARWOOD, 2010).

A relação entre o desenho de uma atividade e a sua teoria me lembra de uma experiência que tive enquanto professora substituta na disciplina *English IV* (06641)², em uma universidade federal do sul do Brasil, em 2016, quando atuava no curso de licenciatura em Letras

² Disciplina ofertada na 4ª fase do curso de Letras Português/ Inglês e Respectivas Literaturas em uma universidade federal localizada no sul do Brasil.

Português-Inglês e Respectivas Literaturas. A disciplina contava com o apoio de um livro-base³ para o desenvolvimento das habilidades linguísticas (leitura, compreensão oral, produção oral e escrita). Logo nos primeiros encontros com os licenciandos, foi possível perceber que havia certo descontentamento do grupo quanto ao material e as suas atividades. O material seguia a perspectiva da língua inglesa como língua internacional, mas o seu conteúdo geralmente apresentava as normas do inglês americano e britânico, tidas como padrão da língua, e com poucos exemplares de variação linguística. Muitas atividades, pelo seu *design*, seguiam a abordagem estrutural de língua, requerendo o emprego de estruturas linguísticas específicas, além de sugerir um ensino itematizado (XAVIER, 2011a). A habilidade leitora era desenvolvida por meio da extração de fragmentos de textos que envolviam determinada estrutura linguística.

Diante do descontentamento dos APs com o material, propus ao grupo o trabalho de analisar, discutir e repensar o desenho das atividades propostas no livro didático. Mesmo ciente de que lhes faltavam conhecimentos teóricos capazes de subsidiá-los na análise e na adaptação/produção das atividades com valor comunicativo, achei pertinente proporcionar um espaço em minhas aulas para o debate e a reflexão sobre (re)elaboração de atividades. Desta forma, estaríamos construindo conhecimentos a partir dos referenciais teóricos prévios dos alunos. Além disso, a proposta de (re)desenhar as atividades do livro didático, visando diferentes públicos-alvo e níveis de proficiência, poderia reposicionar o olhar dos acadêmicos de Letras, que, em muitas ocasiões, se veem apenas como aprendizes de línguas e não como professores em processo de formação.

Com a proposta de trabalho em andamento, as críticas dos APs sobre as atividades do livro didático cederam espaço às dúvidas e às angústias iniciais. Ou seja, os APs se viram replicando os modelos de atividades que até então rechaçavam. A percepção de engessamento no redesenho das atividades de ensino conduziu os licenciandos a investigações de ordem teórica para que pudessem, de alguma forma, romper com o ciclo linear, previsível e mecânico, observado em muitos materiais didáticos de línguas estrangeiras.

A inserção dos APs em discussões sobre elaboração de atividades de ensino-aprendizagem de línguas se fez de suma importância para o desenvolvimento de um olhar mais crítico sobre a complexidade dos elementos envolvidos nessa prática, uma vez que o desenho de materiais didáticos, em geral, exige inúmeras tomadas de decisão provenientes da abordagem

³ CLANDFIELD, L.; BENNE, R. **Global**: Intermediate coursebook. Oxford: Macmillan Education, 2011.

teórica de seu produtor. Esta experiência enquanto professora de Inglês me motivou a realizar esta pesquisa, que tem como objetivo investigar a influência da teoria na prática de elaboração e reelaboração de atividades comunicativas e nos procedimentos de sua aplicação por professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública.

Na literatura, o termo *teoria* pode ser entendido como “um conjunto de conceitos, definições e proposições” (KERLINGER, 1973, p. 9). Porém, há diferentes níveis de teoria em decorrência de diferentes níveis de abstrações de conceitos (TRENTINI, 1987). As teorias científicas na área da linguagem, por exemplo, trazem princípios consagrados provenientes de estudos nessa área, como aqueles referentes ao ensino e à aprendizagem de línguas (ALMEIDA FILHO, 1993). Por outro lado, as teorias implícitas ou subjetivas consistem nos “pensamentos do professor” (GARCIA, 1999, p. 47) e em suas “intuições, crenças e experiências” (ALMEIDA FILHO, 1993, p. 20).

Nesta pesquisa, o termo *teoria* refere-se a essas duas dimensões: a científica, adquirida por meio da leitura, reflexão, discussão e publicizada na forma de textos teóricos da área de produção de materiais didáticos, e a implícita, construída pelo AP por meio de suas experiências como aluno, de sua leitura e compreensão de textos acadêmicos, de sua participação em cursos, entre outras atividades.

O termo *prática*, por sua vez, pode ser entendido como “uma acção que se desenrola com a aplicação de certos conhecimentos”⁴, sejam eles decorrentes de teorias científicas ou de teorias implícitas. Na área da Educação, a prática está relacionada ao fazer e ao agir docente (prática docente ou pedagógica, prática de ensino) e é vista como um componente fundamental na matriz curricular dos cursos de formação de professores (cf. Resolução do CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002). As noções de teoria e prática e as suas implicações serão discutidas no Capítulo 1.

Cabe ressaltar que a prática docente não se restringe à atuação do professor em sala de aula; inclui toda ação preparatória para essa atividade, como a produção e a adaptação de atividades de aprendizagem, a elaboração de planos de aula, o desenho de atividades avaliativas, entre outras práticas. Nesta pesquisa, a prática a ser investigada compreende o processo de

⁴ Disponível em: <https://conceito.de/pratica>. Acesso em fevereiro de 2020.

elaboração e reelaboração de atividades de aprendizagem de língua inglesa e a redação dos procedimentos de sua aplicação em sala de aula.

Trazer a temática das relações entre teoria e prática para a formação inicial docente e, em especial, para a produção de atividades comunicativas de língua inglesa, mostra ser pertinente porque, por muito tempo, autores como Sheldon (1988) e Harmer (2001) defenderam a ideia de que professores não seriam profissionais capacitados para elaborar suas atividades de ensino. Tal tarefa deveria ficar a cargo de especialistas com formação teórica específica para isso, caso os professores quisessem ter acesso a materiais educacionais de qualidade. A visão defendida por esses autores silencia os professores, colocando-os como meros administradores e consumidores de um material que, em algumas situações, sequer retrata a sua realidade de ensino.

Esse tipo de pensamento parece atender a uma lógica do mercado editorial e vai na contramão da autonomia do professor, que deve ser formado para, entre outras coisas, “construir e planejar dispositivos e sequências didáticas” e “estabelecer laços com as teorias subjacentes às atividades de aprendizagem” (PERRENOUD, 2000, p. 20). São essas competências que aguçam o olhar reflexivo e crítico do professor sobre as atividades que realiza/ irá realizar em sala de aula. A ausência de um olhar como esse pode impactar negativamente a prática docente, como apontaram Escalante e Xavier (2011) em um estudo sobre como alunos de escola básica representam socialmente o professor pela sua metodologia de ensino, entre outros aspectos. Sendo assim, faz-se necessário superar a lógica McDonaldizada⁵ da educação, mencionada por Littlejohn (2013), que padroniza rotinas, roteiros e discursos no campo educacional. São padrões que limitam a autonomia do professor frente ao seu contexto sociocultural, da mesma forma que a noção de ‘método de ensino’ (MENEGAZZO; XAVIER, 2004; PENNYCOOK, 1989), que determina o fazer do professor sem o seu envolvimento reflexivo sobre as suas ações.

Compreendo que, no âmbito das condições de trabalho, a elaboração de um material didático próprio ou, eventualmente, a produção/adaptação de algumas atividades para diferentes turmas de alunos, demanda tempo e esforço do professor (RAMOS, 2010). No entanto, o professor não pode se acomodar e tornar-se refém do livro didático com o argumento

⁵ O termo McDonaldização foi empregado originalmente pelo sociólogo George Ritzer (1993) para descrever como os princípios de uma famosa rede de *fast-food* vêm dominando diversos setores da sociedade com suas práticas estandardizadas e com roteiros e rotinas pré-prontos.

da “falta de tempo” ou do “acúmulo de aulas”. É inerente ao seu trabalho planejar suas aulas, produzir atividades (complementares, suplementares, avaliativas) e outros recursos pedagógicos, de modo a assegurar um ensino de qualidade. Portanto, familiarizar-se com os conhecimentos teóricos que qualificam a produção de atividades de ensino-aprendizagem permite ao professor relacionar teoria e prática, visando à construção de um ensino informado e capaz de atender as necessidades dos alunos (AUGUSTO-NAVARRO, 2015; WORDEN, 2015).

Neste estudo, reconheço que os cursos de formação de professores são terrenos férteis à promoção do diálogo reflexivo entre teoria e prática. No entanto, um dos desafios que se coloca é a definição sobre quais conhecimentos teóricos o formador deseja promover reflexão por parte dos APs para que eles possam produzir atividades de aprendizagem qualificadas. Definir esses conhecimentos não significa prescrever receitas sobre como a prática docente deve ser realizada, o que nos leva a outro desafio, que é promover o diálogo entre a teoria e a prática, de modo que as ações dos APs sejam informadas pelo conhecimento teórico construído nessa relação. No Capítulo 3, apresento os textos teóricos que serão submetidos ao processo de reflexão por parte dos APs e que deverão intervir na elaboração de suas atividades de ensino-aprendizagem.

Entendendo que a elaboração de atividades de aprendizagem é uma prática constitutiva do agir docente e, em muitas situações, ela se torna “o ponto de partida do professor no processo de ensino e aprendizagem de línguas” (CARDOZO, 2016, p. 23), busquei fazer um levantamento de estudos que tratam dessa questão. Esse levantamento é apresentado no Capítulo 2, Seção 2.3. Com base nele, não encontrei trabalhos que analisam a prática de elaboração e reelaboração de atividades apoiada em um processo de reflexão teórico-metodológica com o objetivo de avaliar o impacto da teoria sobre a prática nesse processo. Esse seria, portanto, o diferencial desta pesquisa em relação aos trabalhos previamente levantados na literatura pesquisada. Sendo assim, o objetivo desta pesquisa é compreender como o conhecimento teórico se reflete na prática de produção de atividades comunicativas de língua inglesa em um processo reflexivo de elaboração e reelaboração, e na redação dos procedimentos de aplicação dessas atividades em sala de aula.

Parto do pressuposto de que as ações de produção, revisão e planejamento de aplicação de atividades de aprendizagem, articuladas com a teoria, podem qualificar a prática de APs. A teoria a ser introduzida para qualificar essa prática compreende a noção de linguagem como

uma ação dialógica, comunicativa e socialmente construída (BAKHTIN, 2004, 2006; VIGOTSKI, 2010), a noção de autenticidade de tarefa (BUENDGENS- KOSTEN, 2014; DUKE *et al.* 2006; GUARIENTO; MORLEY, 2001; JOY, 2011; MISHAN, 2005) e a noção de textualização de atividades de aprendizagem (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020). Busca-se, assim, uma docência transformadora e inserida em “[...] um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]” (SÁNCHEZ-VÁZQUEZ, 2007, p. 235).

Para este estudo, proponho os seguintes objetivos específicos:

- ✓ Analisar as concepções teóricas iniciais que movem os APs de língua inglesa desta pesquisa na produção de atividades comunicativas.
- ✓ Engajar esses APs em um processo de elaboração e reelaboração de atividades de aprendizagem com base na noção de autenticidade de tarefas e na noção de textualização para investigar o efeito desses conhecimentos teóricos na produção de suas atividades comunicativas;
- ✓ Engajá-los, também, na redação do plano de aplicação de suas atividades para comparar as teorias subjacentes às atividades produzidas e a ação planejada;
- ✓ Examinar as abordagens de língua, ensino e aprendizagem que orientaram os APs na produção de suas atividades e no plano de suas ações para avaliar as noções teóricas mobilizadas ao longo desse processo.

Partindo desses objetivos, busco responder às seguintes perguntas:

- 1) De que concepções de língua partem os APs de língua inglesa desta pesquisa quando elaboram uma atividade de natureza comunicativa?
- 2) Como as concepções desses APs vão se modificando (ou não) com as noções teóricas introduzidas no processo de reelaboração de suas atividades?

3) Que visões de língua, ensino e aprendizagem são percebidas no plano de aplicação das atividades produzidas pelos APs?

4) Como a teoria impacta a prática da produção e do planejamento das atividades dos APs?

É importante frisar que, a princípio, o presente estudo também visava avaliar a condução das atividades dos APs no contexto escolar para comparar as teorias implicadas nas ações, planejada e vivenciada, em sala de aula. No entanto, devido à pandemia de SARS-COV2, decretada pela Organização Mundial de Saúde, tive que abrir mão deste objetivo, pois a disciplina de estágio supervisionado escolhida para a coleta de dados teve que ser adaptada para ambientes virtuais. Isso implicava um cenário diferente para a elaboração e a implementação de atividades comunicativas não previsto no estudo, pois os APs teriam que se aprofundar no uso de recursos tecnológicos para o desenvolvimento de suas atividades, assim como prever a sua aplicabilidade nas aulas remotas da escola pública. Havia ainda a incerteza de as próprias escolas não aceitarem a realização do estágio supervisionado, tampouco da coleta de dados, nas turmas de ensino remoto.

Os resultados do presente estudo buscam contribuir para a compreensão da relação entre teoria e prática e dos processos de construção de conhecimentos teórico-pedagógicos, temáticas tão almejadas e discutidas nos pareceres e nas resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE) para a formação inicial de professores.

O trabalho está organizado em seis capítulos. O primeiro discute as noções de teoria e prática e as suas relações, considerando a literatura da área de Educação e os documentos oficiais que estabelecem as diretrizes curriculares para os cursos de formação inicial de professores. Ainda nesse capítulo, abordo a forma como alguns cursos de Licenciatura em Letras – Inglês buscam relacionar teoria e prática no interior do processo formativo. O segundo capítulo faz um panorama da prática reflexiva na formação de professores, a fim de apontar a reflexão como atividade cognitiva fundamental para provocar a articulação dos conhecimentos teórico-práticos envolvidos na elaboração e no planejamento de atividades de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Já o terceiro capítulo define a natureza da pesquisa e descreve o seu percurso metodológico. No quarto capítulo, realizo uma descrição do perfil dos APs participantes desta pesquisa e apresento e analiso as duas primeiras atividades comunicativas produzidas pelos APs para descobrir quais concepções de língua movem os APs

desta pesquisa quando elaboram atividades comunicativas de língua inglesa. O quinto capítulo analisa como se deu o processo de reelaboração das atividades produzidas pelos APs em três momentos distintos (versão 1, 2 e 3) para compreender o efeito da teoria na produção de atividades. Este capítulo ainda aborda as percepções dos APs em relação à teoria lida e discutida em sala de aula. O sexto capítulo analisa os procedimentos de aplicação das atividades produzidas pelos APs. Primeiramente, apresento um olhar geral sobre a primeira versão e, na sequência, analiso a segunda versão, criada a partir do *feedback online* dialogado. Por fim, discuto os efeitos da teoria no processo de planejamento das atividades. O trabalho finaliza com a retomada das perguntas de pesquisa, as limitações do estudo e encaminha sugestões para futuros trabalhos científicos.

1. TEORIA E PRÁTICA

Este capítulo apresenta e discute os significados atribuídos aos termos *teoria* e *prática* e a sua relação, considerando a literatura da área da Educação, os Pareceres homologados pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e as Resoluções em vigor, referentes à formação inicial de professores. Na sequência, faço uma breve discussão das ações promovidas em alguns cursos de licenciatura em Letras-Inglês para promover a articulação entre teoria e prática, particularmente ações realizadas no *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência* (PIBID).

1.1 TEORIA E PRÁTICA NA LITERATURA EDUCACIONAL

Na agenda dos estudos de formação de professores, observa-se uma grande variedade de definições para os termos *teoria* e *prática*, e, por essa razão, realizar um histórico sobre como a noção desses termos se construiu ao longo dos tempos, na literatura educacional, é um desafio. Embora minha intenção não seja esta, é importante aqui discutir como as noções de ‘teoria’ e ‘prática’ são abordadas por autores do século XX até os dias atuais.

1.1.1 A teoria

Segundo Göergen (1978, p. 25), a teoria é “um conjunto de conhecimentos não idênticos nem totalmente distintos da prática, mas provenientes desta através de uma análise crítica que tem por finalidade, no seu retorno à prática, esclarecê-la e aperfeiçoá-la”. Com base nessa definição, a teoria parte da prática e retorna a ela num movimento que inicia e finaliza nela. A prática é, por sua vez, concebida como “um saber objetivo e traduzido em ação” (GÖERGEN, 1978, p. 25), sugerindo ser um conhecimento prático orientado pela teoria. Essas definições, segundo o autor, apontam a inviabilidade da teoria sem os elementos práticos, pois as duas são constituintes de uma só realidade. Essa articulação entre teoria e prática sugere que, por mais simples que sejam as atividades humanas, elas sempre serão precedidas por uma bagagem teórica explícita ou implícita.

Kerlinger (1980) afirma que as teorias expõem e descrevem os mais variados elementos que subjazem os fenômenos observados. Além de descrever, as teorias têm o

propósito de explicar, prever e sistematizar os dados observados. São a partir dessas dinâmicas descritivas e sistemáticas que se pode chegar ao conceito de teoria defendida por Prabhu (1990). O autor define *teoria* como uma abstração necessária para que possamos compreender os fenômenos complexos e, conseqüentemente, transferir os sentidos observados para outros contextos.

Sob outra perspectiva, Giroux (1992) entende a teoria como conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e decorrentes das apropriações e objetivações humanas e históricas. Para o estudioso, o ser humano se diferencia dos demais animais pela capacidade de refletir, realizar prévia-idealização e transformar o mundo a sua volta. Assim, a atividade humana é balizada pela teorização. Os indivíduos precisam se apropriar de conhecimentos para que possam, enfim, objetivá-los e transformá-los.

A teoria funciona como um conjunto de ferramentas inextricavelmente afetadas pelo contexto em que é usada, mas não pode ser reduzida a esse contexto. Tem sua própria distância e propósito, seu próprio elemento de prática. O elemento crucial na produção e no uso não é a estrutura pela qual aspira, mas os agentes humanos que o utilizam para dar sentido às suas vidas. (GIROUX, 1992, p. 13)⁶.

Com base na definição de Giroux, a teoria se relaciona com o contexto da prática, assim como foi apontado por Göergen (1978); porém, “não pode ser reduzida” a esse contexto, sugerindo que a teoria tem sua própria independência, distanciamento e propósito para que os indivíduos possam usá-la para “dar sentido às suas vidas”.

Eraut (1994, p. 70) também compreende teoria como “conceitos, modelos, ideias e princípios que podem ser usados para interpretar, explicar ou julgar intenções, ações e experiências em contextos educacionais ou relacionados à educação”⁷. De acordo com o autor, os conhecimentos teóricos não se apartam dos saberes práticos, uma vez que a teoria ajuda o profissional da educação a interpretar, executar e modificar os métodos, as abordagens e a forma como o currículo e as atividades de ensino e avaliação são elaborados.

⁶ [I]a teoría funciona como un conjunto de herramientas inextricablemente afectadas por el contexto en el cual es utilizada, pero no se puede reducir a ese contexto. Tiene su propia distancia y propósito, su propio elemento de práctica. El elemento crucial tanto en su producción como en su uso no es la estructura a la cual se aspira, sino los agentes humanos que la usan para dar significado a sus vidas.

⁷ Educational theory comprises concepts, frameworks, ideas, and principles that may be used to interpret, explain, or judge intentions, actions, and experiences in educational or educational-related settings.

Numa visão mais ampliada no campo da Educação, Graves (1996) discute a noção de teoria para além do conhecimento científico apreendido em contexto formal. A autora concebe as próprias teorias pessoais como “uma compreensão subjetiva da própria prática [...], que fornece coerência e orientação aos professores”⁸ (GRAVES, 1996, p. 2). Ao apresentar esse conceito, Graves (1996) refere-se ao conhecimento construído pelo professor, também denominado de “conhecimento metacognitivo” (FATHIMA *et al.*, 2014; FLAVELL, 1979; JIAN *et al.*, 2016; WENDEN, 1986) ou “cognição do professor” (BORG, 2003).

O termo *conhecimento metacognitivo* foi introduzido por Flavell (1976) para destacar a capacidade humana de refletir sobre suas próprias ações, visando à resolução de tarefas cotidianas. Na literatura sobre desenvolvimento cognitivo, Wenden (1986, p. 197) afirma que há duas dimensões da metacognição: o “conhecimento sobre a cognição” e “a regulação da cognição”. O primeiro refere-se às informações que podem ser verbalizadas pelo indivíduo, constituindo o seu conhecimento. Ele é estável, a princípio, podendo se modificar ao longo de sua formação com o desenvolvimento de sua maturidade cognitiva ao refletir sobre seus processos de aprendizagem. A regulação da cognição, por sua vez, consiste nos processos que regulam e monitoram a aprendizagem, isto é, o planejamento, o monitoramento e a verificação de resultados (WENDEN, 1986).

Na formação de professores, o conhecimento metacognitivo refere-se ao que o professor conhece sobre o seu ensino; porém, esse conceito vai muito além da abordagem de ensinar do professor. Envolve uma série de conhecimentos integrados que irão refletir no seu fazer, como o “conhecimento”, as “experiências” e as “habilidades” metacognitivas (JIAN *et al.*, 2016, p. 404). O conhecimento metacognitivo compreende três variáveis: a variável pessoal (o autoconhecimento), que pode envolver, por exemplo, a consciência do professor sobre suas potencialidades e limitações, a variável metodológica, como o conhecimento sobre os critérios de elaboração de tarefas promissoras de aprendizagem e, por fim, a variável estratégica, que se refere à pedagogia, isto é, aos procedimentos/ técnicas que o professor utiliza para lidar com as diversas situações de sala de aula (JIAN *et al.*, 2016). As experiências metacognitivas, por sua vez, correspondem ao envolvimento afetivo e cognitivo do professor com o seu ensino. Já as habilidades metacognitivas possibilitam ao professor planejar, monitorar o seu ensino, avaliar seu desempenho e refletir sobre as suas atividades pedagógicas.

⁸ [...] a subjective understanding of one's practice [...] that provides coherence and direction to teachers.

Para Fathima *et al.* (2014, p. 28), é urgente que os programas de formação inicial de professores implementem atividades metacognitivas em seus planejamentos, pois somente o conhecimento do conteúdo e de estratégias isoladas de ensino não são suficientes para o desenvolvimento profissional dos APs. Para os autores, tarefas que contemplam um trabalho investigativo e resolução de problemas no interior dos cursos de licenciatura podem levar os APs a um processo de compreensão de suas próprias habilidades ou limitações, de modo que eles possam refletir, planejar e avaliar as melhores estratégias para suprir demandas docentes.

Na mesma perspectiva, Borg (2003) utiliza o termo “cognição de professores” para se referir aos conhecimentos, às crenças e aos pensamentos dos professores, bem como às relações desses construtos mentais com o que os professores fazem em sala de aula. Segundo o autor (2003, p. 95), “a cognição não só molda o que os professores fazem, mas também é moldada pelas experiências que acumula”⁹. Nesse sentido, a cognição pode ser modificada pelas relações que os sujeitos estabelecem entre uma organização cognitiva já existente e um novo conhecimento, pois os saberes são interpretados, ressignificados e assimilados. Borg (2003, p. 94) ainda salienta que fatores sociais, psicológicos e contextuais também podem impactar diretamente as percepções dos professores quanto às suas práticas pedagógicas, pois variáveis como a exigência de pais de alunos e da direção da escola, recursos pedagógicos disponíveis, o tipo de escola e políticas públicas para o ensino e a avaliação escolar podem dificultar os professores na adoção de práticas que refletem suas crenças.

Embora a visão de Borg se oriente para as ações dos professores em sala de aula, é importante salientar que a cognição do professor também exerce influência sobre as suas decisões e ações pedagógicas fora da sala aula, como a seleção de textos e atividades, o planejamento e a elaboração de materiais instrucionais (CANNIVENG; MARTINEZ, 2003; JOHNSON, 2003; SINCLAIR, 1996). Borg (2003) compreende que as mudanças cognitivas e comportamentais são latentes para o desenvolvimento ontológico dos seres humanos e, mais especificamente, para o processo formativo do professor.

A perspectiva cognitiva na construção das teorias pessoais também parece estar presente no termo *abordagem* (ALMEIDA FILHO, 1993, 1997). Em seu artigo sobre a abordagem orientadora da ação do professor, Almeida Filho (1997, p. 17) define o termo como uma

⁹ *Cognition not only shapes what teachers do but is in turn shaped by the experiences teachers accumulate.*

[f]orça que orienta, e portanto caracteriza em essência, todo um processo específico de ensino de língua. Essa força advém das competências implícita (básica), teórica, aplicada e (meta)profissional do professor ou de quaisquer outros agentes ativos de ensino tais como autores de LDs, planejadores de cursos, produtores de instrumentos de avaliação, pais, tutores, etc. Essas competências trabalham com posicionamentos explícitos no caso das competências aplicada, englobando a sub-competência teórica, e profissional, e com posicionamentos implícitos com intuições, disposições a partir de experiência prévias, cultura compartilhada de ensinar da região/escola, etc., no caso da competência implícita. (Itálico do autor)

Com base nesta definição, a abordagem do professor é constituída por princípios, crenças, pressupostos e conhecimentos que fazem parte das competências “implícita (básica), teórica, aplicada e (meta)profissional” do professor, e que são manifestados por “posicionamentos” explícitos e implícitos. Almeida Filho (1997) definiu os conhecimentos explícitos do professor como sendo a sua “teoria formalizada, aprendida, (re)construída e citável na forma de pressupostos e princípios estabilizados”, e os conhecimentos implícitos como sendo a sua “teoria informal, subjetiva, intuitiva, muitas vezes na forma de crenças culturalmente marcadas pelo inconsciente coletivo” (ALMEIDA-FILHO, 1997, p. 17). Ainda de acordo com o autor, os professores tendem a se constituir como profissionais com as possíveis tensões entre a sua abordagem e a de terceiros, sem desconsiderar o papel dos filtros afetivos e a cultura de aprender¹⁰ dos alunos. É deste embate de princípios e pressupostos que os professores desenvolvem suas abordagens, as quais irão orientar o seu planejamento, a criação e a implementação de materiais didáticos, e as avaliações.

Além da perspectiva cognitiva na construção das teorias pessoais, há também estudos que contemplam a perspectiva sociocultural da aprendizagem para compreender como o professor constrói suas teorias. Esses estudos baseiam-se nas noções de “teorias folclórico-linguísticas” (MILLER; GINSBERG, 1995), “cultura de aprender” (BARCELOS, 1995), “cultura de aprendizagem” (CORTAZZI; JIN, 1996), “crenças” (BARCELOS, 2001, 2004, 2006) e “saberes docentes” (TARDIFF, 2002). Cada uma delas é definida a seguir.

As teorias folclórico-linguísticas de aprendizagem são “ideias que alunos têm sobre língua e aprendizagem de línguas”¹¹ (MILLER; GINSBERG, 1995, p. 294). Segundo os

¹⁰ Almeida Filho (1993, p. 13) define cultura de aprender dos alunos como “as maneiras de aprender típicas da sua região, etnia, classe social e até do grupo familiar restrito em alguns casos”.

¹¹ *We call the ideas that students have about language and language learning folklinguistic theories.*

autores, essas teorias são vistas como “*representações* de alunos sobre o processo de aprendizagem”, “a *filosofia* dos alunos sobre a aprendizagem de línguas” e os seus “*autoconceitos* de língua estrangeira” (p. 294 - destaque dos autores). De modo geral, elas abordam as crenças de senso comum existentes na sociedade e as contrastam com as teorias científicas desenvolvidas na academia.

Na formação de professores, as teorias folclórico-linguísticas podem elucidar como os APs fazem uso de suas representações e autoconceitos sobre ensinar e aprender língua estrangeira para compor o que Warford e Reeves (2003) denominam de “sistema de coerência”. Segundo esses estudiosos, a noção de “sistema de coerência”, cunhada por Linde (1993) se refere a maneira como os APs fazem conexões entre seus conhecimentos prévios e as teorias estudadas. Para Linde (1993), os conhecimentos sobre a docência não são construídos do vazio. Eles são frutos de concepções que tendem a ser acionadas quando um novo saber é posto em cena. Assim, é do processo de autorregulação das relações entre os saberes da experiência e os saberes da academia que os indivíduos constroem o seu sistema de coerência. Essa regulação dos saberes permitirá aos APs fazerem escolhas pedagógicas conscientes e embasadas.

O conceito de cultura de aprender refere-se ao “conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas” (BARCELOS, 1995, p. 40). Segundo a autora, esse conhecimento pode ser compatível com a faixa-etária e com as condições socioeconômicas dos indivíduos, bem como com o repertório de experiências proporcionadas por leituras prévias e por interações sociais. A cultura de aprender de um indivíduo (neste caso, a dos APs) tem potencial para “determinar os modelos de aula e de atividades que o professor pode adotar” (BARCELOS, 1995, p. 126), explicando, assim, as razões pelas quais determinadas atitudes e práticas são priorizadas em detrimento de outras (ex: inserção mais frequente de um determinado tipo de atividade, como *role-plays*, tarefas de investigação, trabalhos em grupo etc.).

O termo *cultura de aprendizagem*, por sua vez, compreende os “aspectos culturais sobre ensino e aprendizagem; o que as pessoas acreditam sobre atividades e processos ‘normais’ e ‘bons’ de aprendizagem, onde tais crenças têm origem cultural” (CORTAZZI; JIN, 1996, p. 230). Esse conceito se alinha à noção de cultura de aprender (BARCELOS, 1995). Para os

autores, a cultura de aprendizagem tem importância no processo de formação inicial dos professores porque é a partir de suas culturas que os APs interpretam os conhecimentos teórico-práticos discutidos na academia. No entanto, o tratamento por vezes desarticulado das teorias acadêmicas com o contexto escolar pode gerar dificuldades para que o AP compreenda o seu papel enquanto futuro professor de línguas. Por conta disso, os autores propõem um modelo de formação baseado numa sinergia cultural, isto é, numa relação dos saberes teóricos sistematizados na universidade com os saberes que os APs desenvolveram através de suas vivências, para que possam refletir sobre a prática docente.

Sobre o conceito de “crenças”, em uma breve revisão de literatura sobre o assunto, Barcelos (2001, p. 72) as definiu como “opiniões e ideias que alunos (e professores) têm a respeito dos processos de ensino e aprendizagem de línguas”. Para a autora (2004, p. 132), as crenças “não são somente um conceito cognitivo”; são “socialmente construídas com base nas experiências e problemas que o indivíduo vivencia, de sua interação com o contexto e de sua capacidade de refletir e pensar sobre o que o cerca”. Nesse sentido, pode-se dizer que o processo de formação docente contribui para ampliar e ressignificar as crenças dos APs na medida em que eles se aprofundam nos conhecimentos acadêmicos sistematizados e se engajam em discussões com colegas e formadores. Durante esse processo formativo, segundo Barcelos (2006), os APs passam por tensões e mudanças de crenças, resultantes das incertezas geradas pelo embate de saberes implícitos e explícitos. Nas palavras da autora (2006, p. 115), “a mudança seria um momento de caos, pois abala nossas convicções mais profundas, verdades que até então acreditávamos serem inquestionáveis. Começamos a questionar o familiar, que passa a se tornar desconhecido (inicialmente)”. No entanto, a mudança de crença só se efetiva quando há uma alternativa plausível para ocupar o espaço da crença até então dominante. Nesse sentido, Barcelos reforça a importância da discussão das crenças durante a formação inicial de professores por ser o período mais propício para a problematização das teorias que regem as práticas pedagógicas dos APs, para a reflexão e para a coadaptação de conhecimentos. Assim, é possível provocar mudanças no sistema de crenças dos APs e aprimorar o seu senso de plausibilidade.

No interior das teorias pessoais, a noção de “saber docente” refere-se aos “conhecimentos, [a]o saber-fazer, [à]s competências e [à]s habilidades que os professores mobilizam diariamente, nas salas de aula e nas escolas, a fim de realizar concretamente as suas diversas tarefas” (TARDIF, 2002, p. 9). A sua natureza corresponde não somente ao saber

científico sistematizado na academia, mas também aos saberes das experiências cotidianas do contexto pedagógico e da subjetividade do professor. Daí a importância da interação desses saberes na construção da aprendizagem docente.

De acordo com Tardif (2002), o saber docente é resultado das aproximações de diversos tipos de saberes (disciplinares, curriculares, profissionais e da experiência). Os saberes disciplinares são decorrentes de um legado cultural e de grupos sociais que os produzem (ex: literatura, artes, história, etc.). Os saberes curriculares são os discursos, objetivos e métodos que as instituições de ensino elegem como modelos de ensino mais eruditos. Os saberes profissionais resultam dos conhecimentos viabilizados pelas instituições de formação de professores. Os saberes da experiência envolvem o conhecimento do contexto de atuação, que possibilitará a efetivação do trabalho cotidiano. Em um estudo anterior, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 228) afirmaram que os saberes da experiência não são, necessariamente, sistematizados por instituições de ensino ou por seus currículos; “são saberes práticos (e não da prática: eles não se aplicam à prática para melhor conhecê-la, eles se integram a ela e são partes constituintes dela enquanto prática docente)”.

Todos os termos aqui mencionados para relacioná-los ao construto “teoria” - “teorias pessoais” (GRAVES, 1996); “conhecimento metacognitivo” (FATHIMA *et al.*, 2014; FLAVELL, 1979, JIAN *et al.*, 2016); “cognição de professores” (BORG, 2003); “abordagem” (ALMEIDA-FILHO, 1993, 1997); “teorias folclórico-linguísticas” (MILLER; GINSBERG, 1995); “cultura de aprender” (BARCELOS, 1995); “cultura de aprendizagem” (CORTAZZI; JIN, 1996); “crenças” (BARCELOS, 2001, 2004, 2006) e “saber docente” (TARDIF, 2002) parecem convergir para um mesmo ponto: a importância de se compreender a relação entre a teoria e as ações e tomadas de decisão dos professores em seu trabalho dentro e fora de sala de aula. Além disso, as perspectivas, cognitiva e sociocultural, de construção das teorias pessoais alimentam o “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1990) do professor. Para Prabhu, as teorias implícitas acumuladas pelas experiências vividas e construídas ao longo da vida, seja como aprendiz ou como profissional, ajudam o professor a explicar, de forma intuitiva, a relação entre o seu ensino e a aprendizagem dos alunos. Ajudam, portanto, na teorização da prática docente. Por essa razão, o senso de plausibilidade dos professores deve sempre se fortalecer para o aprimoramento de sua compreensão sobre a prática que realiza. Essa visão se opõe à aplicação de teorias, que prescreve o que os professores devem fazer em sala de aula, uma visão que predominou na época dos “métodos de ensino” e que foi, posteriormente, criticada com a noção

de pós-método, no início da década de 90 do século passado (KUMARAVADIVELU, 1994; MENEGAZZO; XAVIER, 2004; XAVIER, 2011b).

1.1.2 A prática

De acordo com Pimenta e Lima (2004, p. 43), as teorias ajudam a questionar as “práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias [as teorias] em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade”, que corporificam uma visão de mundo, um contexto histórico e manifestações de poder (GÖERGEN; ALBUQUERQUE, 2002). Essa visão sugere que teoria e prática se vinculam para que ambas possam se aprimorar, como já defendia Göergen (1978). Embora esse vínculo exista, há que se reconhecer as especificidades da teoria e da prática. A visão apresentada por Pimenta e Lima (2004) possibilita pensar a prática como um espaço igualmente privilegiado para a construção do saber docente. Segundo as autoras, a prática, por muito tempo, ocupou um espaço secundário e de pouco valor na formação inicial de professores. Como consequência, diversas gerações de professores estiveram envoltas em práticas pouco reflexivas e situadas de ensino, promovendo a replicação de modelos, métodos e abordagens que nem sempre favoreceram a aprendizagem significativa dos alunos.

Na pedagogia tradicional, por exemplo, a prática foi relegada à tentativa de reprodução das teorias educacionais. Segundo Pimenta e Lima (2004), essa visão de prática como aplicação de teorias resulta no que hoje se conhece como formação artesanal. Assim sendo, o desenvolvimento do saber docente acontece “pela observação e tentativa de reprodução dessa prática modelar; como um aprendiz que aprende o saber acumulado” (PIMENTA; LIMA, 2004, p. 8). Nesta perspectiva, os espaços de reflexão, discussão e criticidade são esvaziados, e o papel do professor em formação inicial é o de simplesmente adquirir um repertório científico e reproduzi-lo na prática.

A pedagogia tecnicista também valoriza os conhecimentos científicos conforme a pedagogia tradicional. No entanto, há uma valorização dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento das técnicas de ensino. Da mesma forma que a pedagogia tradicional, o movimento instrumental de formação docente também compromete a reflexão crítica do professor, pois a sua tendência é produzir indivíduos esclarecidos para o mercado de trabalho, “transmitindo, eficientemente, informações precisas, objetivas e rápidas” (LUCKESI, 2003, p.

61). Nesta perspectiva, a prática só é valorizada quando a teoria é capaz de elevar os sujeitos a um saber técnico, a um saber-fazer que proporcione um retorno produtivo ao sistema mercantil.

Outro movimento pedagógico que influenciou a noção de prática foi a pedagogia das competências. Segundo Silva e Guedes (2016, p. 3), “a pedagogia das competências é expressão dos moldes tecnicistas de educação, posto que se volta a atender aos interesses produtivistas”. Nessa lógica, a prática também deve estar a serviço do desenvolvimento de determinadas habilidades, visando à eficiência; porém, seu desenvolvimento se dá por meio de um “treinamento técnico-comportamental, amoldado de forma flexível ao perfil individual e às demandas mercantis, com ênfase na performance e no saber fazer” (SILVA; GUEDES, 2016, p. 4). A prática além de fornecer os meios para saber executar uma determinada tarefa, também deve incidir sobre o comportamento dos sujeitos, tornando-os seres multifuncionais, capazes de prever situações adversas e mobilizar os conhecimentos, a fim de tomar decisões e resolver os problemas do cotidiano com eficácia.

A noção de competência foi discutida por Perrenoud (1999) e está atrelada à “*capacidade de [o professor] mobilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar um tipo de situações [sic]*” (p. 15 – *itálico do autor*). Não se trata de um saber, mas da mobilização de “recursos” por meio de “operações mentais complexas”, como os “conhecimentos teóricos ou metodológicos”, o “*savoir-faire*” e os “esquemas de percepção”, para tratar de uma dada “situação” (PERRENOUD, 1999, p. 15-16). Na mesma obra, o autor propõe dez grandes famílias de competências: (1) Organizar e dirigir situações de aprendizagem; (2) Administrar a progressão da aprendizagem; (3) Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação; (4) Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho; (5) Trabalhar em equipe; (6) Participar da administração da escola; (7) Informar e envolver os pais; (8) Utilizar novas tecnologias; (9) Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão, e (10) Administrar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 1999, p. 14). Cada uma delas possui suas respectivas competências específicas a serem trabalhadas na formação contínua de professores. O Quadro 1.1 exemplifica uma dessas competências que pode ser relacionada com a formação inicial de professores.

Quadro 1.1- Competência de referência e suas competências mais específicas

Competência de referência	Competências mais específicas
1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem	• Conhecer, para determinada disciplina, os conteúdos a serem ensinados e sua tradução em objetivos de aprendizagem; • Trabalhar a partir das representações dos alunos; • Trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem; • Construir e planejar dispositivos e sequências didáticas; • Envolver os alunos em atividades de pesquisa, em projetos de conhecimento.

Fonte: (PERRENOUD, 1999, p. 20)

O que se depreende da proposta de Perrenoud é que a prática do professor deve ser problematizada a partir de ações situadas para mobilizar o uso de competências. Para o autor, uma formação baseada em competências não descarta os conhecimentos teóricos; porém, quem os determina é a competência para a qual o professor está sendo formado, pois uma competência evoca “conhecimentos teóricos ou metodológicos, as atitudes, o *savoir-faire* e as competências mais específicas” (PERRENOUD, 2000, p. 16). Assim, os professores mobilizam competências a partir de um repertório cultural, teórico e subjetivo, visando à organização e direção de situações de aprendizagem ao longo do tempo.

Kuenzer (2002), Duarte (2010) e Portelinha e Krehe (2014) não descartam a importância de o professor desenvolver competências, a fim de fortalecer a profissionalização docente. No entanto, Kuenzer (2002) aponta que as competências defendidas por Perrenoud (2000) são resultado de experiências práticas que nem sempre podem ser ensinadas ou explicadas por não haver sistematizações e nem relações com o conhecimento científico. Por sua vez, Duarte (2010) e Portelinha e Krehe (2014) alertam que tal pedagogia pode induzir os APs à construção de estratégias e métodos que negligenciam as discussões e problematizações coletivas sobre o processo de ensino e aprendizagem. Ademais, Duarte (2010) pondera que a formação de indivíduos com base na noção de competências pode atribuir aos APs a responsabilidade do sucesso ou fracasso de suas ações, considerando o que eles conseguem ou não fazer, eximindo o processo formativo dessa responsabilidade. Por fim, este discurso em torno de desenvolvimento de competências parece romantizar a ideia de professor “super-herói”, capaz de encontrar alternativas para superar qualquer tipo de dificuldade pedagógica.

Para Ghedin (2009), a literatura defendida por Perrenoud é uma nova roupagem dada ao movimento behaviorista¹², que busca inserir uma perspectiva dialética, mas que, ainda assim, reduz o processo formativo e a prática educativa a estímulos de um determinado meio contextual.

De certo modo criticamos as teorias das competências por terem servido muito bem a um propósito ideológico que ainda massifica e reproduz uma ideologia que reduz o papel da educação e do professor a um mero trabalho técnico, extirpando de suas ações a responsabilidade ética e o compromisso político na formação dos cidadãos deste país. (GHEDIN, 2009, p. 21)

Buscando romper com a pedagogia das competências, Nóvoa (2009) defende transformar a prática em conhecimento ao invés de considerá-la uma ação a ser transformada para qualificar melhor os seus profissionais. Para isso, o autor defende que “ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes” (NÓVOA, 2009, p. 30), propondo, assim, uma formação construída no interior da profissão, neste caso, a escola. O autor explica que não se trata de uma visão “praticista” ou de uma “tendência anti-intelectual”, mas de “abandonar a ideia de que a profissão docente se define, primordialmente, pela capacidade de transmitir um determinado saber” (NÓVOA, 2009, p. 33), e ele ainda acrescenta:

Trata-se, sim, de afirmar que as nossas propostas teóricas só fazem sentido se forem construídas dentro da profissão, se forem apropriadas a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho. Enquanto forem apenas injunções do exterior, serão bem pobres as mudanças que terão lugar no interior do campo profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 19).

Cabe salientar que, diferentemente de Perrenoud, Nóvoa (2009) destaca a importância de um conhecimento que transcenda a “teoria” e a “prática” na formação docente, para também acolher reflexões sobre o próprio processo histórico da constituição desses construtos e da sua relação, as dúvidas que persistem e as possíveis soluções.

¹² “O Behaviorismo é uma corrente da psicologia contemporânea que tende a restringir a psicologia ao estudo do *comportamento*, eliminando qualquer referência à “consciência”, ao “espírito” e, em geral, ao que não pode ser observado e descrito em termos objetivos” (ABBAGNANO, 2007, p. 105).

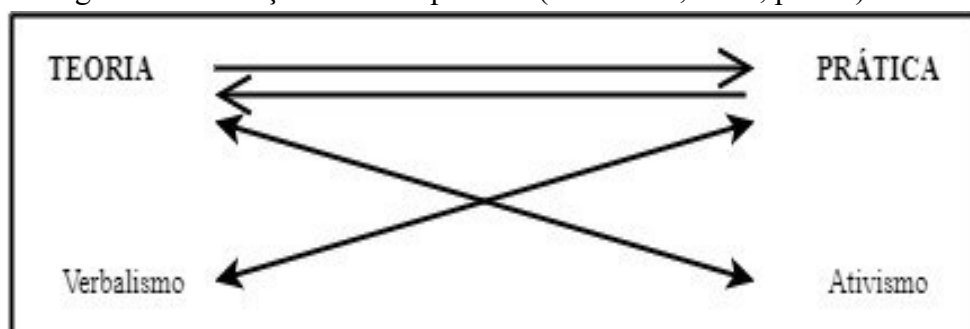
Embora ancoradas em perspectivas diferentes, a proposta de Perrenoud (1999, 2000), sobre a construção de competências na formação docente, e a de Nóvoa (2009), sobre a importância da inserção do AP na cultura profissional, ambas as propostas reposicionam a prática no interior do processo formativo e apontam para o uso de situações-problema. De um lado, Perrenoud as propõe como forma de mobilizar recursos cognitivos capazes de tornar o professor mais competente; de outro lado, Nóvoa as propõe para mobilizar conhecimentos teóricos capazes de solucionar e aprimorar a aprendizagem dos estudantes. As propostas de ambos os autores podem ser observadas nas resoluções de formação inicial de professores, a serem discutidas na próxima seção.

Cabe ressaltar que, nesta pesquisa, o termo “teoria” é utilizado para abarcar os conhecimentos (científicos e implícitos) aos quais os professores recorrem para embasar suas ações pedagógicas. O termo “prática”, por sua vez, vincula-se à noção de fazer, de realizar ações por meio de saberes próprios. Saviani (2012) já ressaltava que teoria e prática são aspectos distintos da experiência humana, mas, ao mesmo tempo, tais concepções se retroalimentam. Para o autor,

[a] prática é a razão de ser da teoria, que significa que a teoria só se constituiu e se desenvolveu em função da prática que opera, ao mesmo tempo, como seu fundamento, finalidade e critério de verdade. A teoria depende, pois radicalmente da prática. Os problemas que ela trata são postos pela prática e ela só faz sentido enquanto é acionada pelo homem como tentativa de resolver os problemas postos pela prática. Cabe a ela esclarecer a prática, tornando-a coerente, consistente, consequente e eficaz. (SAVIANI, 2012, p. 108).

O autor sugere que no interior da oposição teoria-prática, revela-se um antagonismo que deve ser combatido: o verbalismo e o ativismo. Esse entendimento já era discutido por Paulo Freire (1996). No entanto, quando unimos a prática e a teoria temos a práxis, “a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). Nessa compreensão, a teoria não exclui a prática no campo educacional. A teoria exclui o ativismo, uma prática desprovida de teoria, a simples ação pela ação. Paralelamente, a prática rejeita o verbalismo, isto é, o falar por falar, a teoria destituída de sua prática. Para melhor entendimento, Saviani (2012) propôs a Figura 1.1, mostrando a oposição excludente por meio das setas com pontas nos dois extremos, enquanto a relação de reciprocidade é exposta por meio das setas duplas.

Figura 1.1 - Relações teórico-práticas (SAVIANI, 2012, p. 109)



Fonte: Saviani (2012)

Compreendo que o perigo de fundamentarmos nossas práticas pedagógicas e, em especial, a elaboração de atividades de ensino em ativismos ou verbalismos pode nos levar a ações ausentes de significado e finalidade de ensino. À luz de Saviani (2008, p. 120), concebo o agir docente como “uma prática fundamentada teoricamente. Se a teoria desvinculada da prática se configura como contemplação, a prática desvinculada da teoria torna-se espontaneísmo”. Nesse sentido, a relação entre teoria e prática concebida nesta tese está alinhada à noção de práxis:

[...] uma ação humana transformadora, prática eivada e nutrida de teoria [...] capaz de superar os primeiros estágios do pensamento – constatação e compreensão da realidade – para constituir um pensamento novo que, ao ser colocado em prática, pode transformar esta realidade (CURADO-SILVA, 2017, p. 126).

A construção do conhecimento pela práxis permite aos indivíduos a passagem da consciência ingênua à criticidade e lucidez sócio-histórica. Essa passagem do senso comum ao questionamento, ao desejo de investigação e à superação do que é social e historicamente posto à sociedade é fruto da articulação contínua das vivências (teorias implícitas), do saber elaborado (teorias científicas) e das práticas sociais.

Deste modo, essa pesquisa busca investigar a relação entre teoria e prática, particularmente a influência da teoria na prática de produção de atividades de ensino-aprendizagem por APs de língua inglesa; se ela é capaz de trazer mudanças significativas para essa prática desses professores ao planejarem a aplicação dessas atividades (em forma de plano de aula) e a sua condução no contexto escolar. Defendo uma formação inicial de professores

calcada na inserção gradual de teorias científicas, submetidas aos processos de reflexão e dialogicidade em sala de aula, permitindo, assim, que os APs ressignifiquem e aprimorem seus conhecimentos teóricos (científicos e pessoais) em articulação com a prática, promovendo, assim, mudanças conceituais e metodológicas.

1.2 TEORIA E PRÁTICA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, traz dispositivos legais importantes para a formação docente (inicial e continuada), particularmente o pressuposto de que a teoria e a prática devem estar associadas. No Art. 61, por exemplo, em seu inciso I, há menção sobre a teoria se articular com a prática, “inclusive mediante a capacitação em serviço”, no caso da formação continuada de professores.

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos:

- a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço;
- aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades (BRASIL, 1996, p. 20).

Embora o documento não estabeleça a forma como essa articulação deveria ser feita, esse fundamento foi o embrião para inúmeras discussões curriculares nos cursos de formação docente e para o aprofundamento da relação entre teoria e prática nos Pareceres e nas Resoluções que foram posteriormente aprovados. Sem uma clara definição de como teoria e prática poderiam dialogar, o inciso I do Art. 61 sugere que os próprios formadores decidam a forma dessa articulação.

Ainda com base na LDB, a prática é vista como elemento valorizado na formação docente ao ter a sua carga horária ampliada, conforme Art. 65: “A formação docente, exceto para a educação superior, incluirá **prática de ensino** de, no mínimo, trezentas horas” (destaque meu). O termo “prática de ensino” aparece aqui como possivelmente associado aos estágios supervisionados. No entanto, Xavier e Gil (2004) assinalam que esse termo veio para redimensionar e transcender o estágio supervisionado, que era visto, até então, como prática fechada em si mesma e desarticulada do restante do curso. Segundo as autoras, a nova dimensão

conceitual se propõe a inserir a prática no interior de outras disciplinas. Porém, por ser um termo tão genérico, os formadores de outras disciplinas poderiam pensar em “consolidar atividades voltadas para a produção de trabalhos escritos” como sendo uma prática. (XAVIER; GIL, 2004, p. 168).

É somente a partir do Parecer CNE/CP 009/2001 que o termo *prática* é elucidado para o entendimento do que seria uma “prática de ensino”. Nesse parecer, a prática é concebida como uma dimensão do conhecimento que deve estar relacionada às atividades profissionais dos APs e estar presente não somente no estágio supervisionado, mas também em outros momentos da formação, como um “componente curricular”. A proposta é ampliar o escopo da prática para além das disciplinas pedagógicas, considerando diferentes experiências, tempos e espaços curriculares, pois o que se depreende desse Parecer é que o conhecimento teórico trabalhado em disciplinas não pedagógicas poderia criar vínculos com o trabalho pedagógico do futuro professor e, assim, aproximá-lo de seu contexto profissional. Essa aproximação não significa estabelecer somente uma relação entre teoria e prática no interior da disciplina; significa também vivenciar essa relação na escola, como sugere o documento:

É completamente inadequado que a ida dos professores às escolas aconteça somente na etapa final de sua formação, pois isso não possibilita que haja tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões do trabalho de professor, nem permite um processo progressivo de aprendizado (BRASIL, 2001a, p. 23).

Conforme o Parecer CNE/CP 009/2001, “[a] idéia a ser superada [...] é a de que o estágio é o espaço reservado à prática, enquanto, na sala de aula se dá conta da teoria” (BRASIL, 2001a, p. 23). Nesse sentido, o entendimento é que a responsabilidade de formar professores é de toda a equipe de formadores e, não apenas, do supervisor de estágio.

Com o objetivo de “dar relevo à docência como base da formação, relacionando teoria e prática” (BRASIL, 2001a, p. 5), este parecer buscou fomentar a reorganização e o aperfeiçoamento pedagógico dos cursos de licenciatura, a fim de superar a visão polarizada que imperava na formação de professores, ora na perspectiva aplicacionista de teorias, ora na visão ativista da prática. Assim, o Parecer CNE/CP 009/2001 prevê a articulação entre teoria e prática nas seguintes situações:

No interior das áreas ou disciplinas. Todas as disciplinas que constituem o currículo de formação e não apenas as disciplinas pedagógicas têm sua dimensão prática. [...]

Em tempo e espaço curricular específico, aqui chamado de *coordenação da dimensão prática*. As atividades deste espaço curricular de atuação coletiva e integrada dos formadores transcendem o estágio e têm como finalidade promover a articulação das diferentes práticas numa perspectiva interdisciplinar, com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão para compreender e atuar em situações contextualizadas, tais como o registro de observações realizadas e a resolução de situações-problema características do cotidiano profissional. [...]

Nos estágios a serem feitos nas escolas de educação básica. O estágio obrigatório deve ser vivenciado ao longo de todo o curso de formação e com tempo suficiente para abordar as diferentes dimensões da atuação profissional. Deve acontecer desde o primeiro ano, reservando um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes. [...] (BRASIL 2001a, p. 57).

Ainda que esse documento tenha explicitado o que se entendia por “prática de ensino”, elencando os espaços em que ela poderia ser desenvolvida, foi somente a partir do Parecer CNE/CP 21/2001 e de seu sucessor, o Parecer CNE/CP 28/2001, que as definições de teoria e prática são rediscutidas, justamente para explicitar a nova ampliação da carga horária prática (400 horas de prática de ensino e 400 horas de estágio supervisionado).

No Parecer CNE/CP 21/2001, a noção de prática de ensino difere do conceito de estágio supervisionado. A prática de ensino é vista como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” e deve acontecer “desde o início da duração do processo formativo e se estender ao longo de todo o seu processo” (BRASIL, 2001b, p. 10). O estágio supervisionado, por sua vez, é um período de permanência na escola para aprender a prática do ofício, e envolve “uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário” (BRASIL, 2001b, p. 10-11). Observa-se que a definição de prática de ensino é bastante ampla, podendo ser interpretada como atividades que tenham implicações pedagógicas sem, necessariamente, tê-las que aplicar na escola. Independentemente da natureza da atividade da prática de ensino, este Parecer esclarece que as práticas de ensino devem estabelecer articulação intrínseca com o estágio supervisionado para a formação da identidade do professor como educador. Nesse sentido, a teoria e a prática fazem um movimento contínuo ao longo da formação docente, aproximando o saber e o fazer.

Em outro parecer emitido no mesmo ano, Parecer CNE/CP 28/2001, a noção de prática associada à teoria é retomada:

A prática é o próprio modo como as coisas vão sendo feitas cujo conteúdo é atravessado por uma teoria. Assim a realidade é um movimento constituído pela prática e pela teoria como momentos de um dever mais amplo, consistindo a prática no momento pelo qual se busca fazer algo, produzir alguma coisa e que a teoria procura conceituar, significar e com isto administrar o campo e o sentido desta atuação (BRASIL, 2001c, p. 9).

Para ampliar essa relação na formação docente, o Parecer CNE/CP 28/2001 distingue três componentes da prática: de um lado, a “prática como componente curricular” (PCC), e de outro, a “prática de ensino” e o “estágio curricular supervisionado de ensino” (p. 9). A PCC é definida como “uma prática que produz algo no âmbito do ensino” (BRASIL, 2001c, p. 9), uma definição que já havia sido dada à “prática de ensino” no Parecer anterior (Parecer CNE/CP 21/2001). Essa noção compartilhada entre os documentos para termos diferentes sugere que o termo “prática de ensino” era, até então, uma concepção ainda em construção no Conselho Nacional de Educação.

No Parecer CNE/CP 28/2001, a PCC deve envolver uma carga horária de 400h a ser planejada quando da elaboração do projeto pedagógico dos cursos de licenciatura e estar atrelada às disciplinas teóricas e pedagógicas, desde o início do processo formativo, como já havia sido previsto no Parecer CNE/CP 21/2001, com a noção de “prática de ensino”. A PCC visa a ser, portanto, “um movimento contínuo entre saber e fazer na busca de significados na gestão, administração e resolução de situações próprias do ambiente da educação escolar” (BRASIL, 2001c, p. 9).

O componente “prática de ensino”, por sua vez, não é definido no Parecer CNE/CP 28/2001, o que limita a compreensão do seu escopo, já que, no Parecer anterior, “prática de ensino” é entendida como o que é, agora, a PCC. Para agravar ainda mais o entendimento desse termo, o documento parece tratar a “prática de ensino” como uma “prática, **como componente curricular**” (BRASIL, 2001c, p. 9 – destaque dos autores), diferente da **prática como componente curricular** (PCC). Sobre a primeira, o Parecer CNE/CP 28/2001 refere-se aos “projetos pedagógicos das instituições formadoras, ao transcender a sala de aula para o conjunto do ambiente escolar e da própria educação escolar”, e isso deve acontecer “desde o início do

curso” com “supervisão da instituição formadora como forma de apoio até mesmo à vista de uma avaliação de qualidade” (BRASIL, 2001c, p. 9). Essa confusão terminológica acaba dificultando o entendimento no cômputo das 2.800 horas para a carga horária mínima dos cursos de formação inicial de professores, como é recomendado no Parecer CNE/CP 28/2001. O número de horas até então proposto para a “prática de ensino” na LDB era de 300 horas. Com o Parecer CNE/CP 28/2001, essa carga aumenta para 400 horas. Porém, não se sabe, ao certo, se essas 400 horas de prática de ensino são (ou não) as mesmas que as 400 horas de PCC.

Por fim, o Estágio Curricular Supervisionado de Ensino, definido no Parecer CNE/CP 21/2001, é retomado no Parecer CNE/CP 28/2001 para enfatizar a sua realização *in loco*, ou seja, no contexto educacional em que o AP irá atuar. Nesse momento da formação, será ele quem deverá assumir o papel de professor nas unidades de educação básica, respeitando o projeto pedagógico e as particularidades da instituição a qual irá se inserir. Até então, a carga horária para o cumprimento do Estágio Supervisionado era de 300 horas (BRASIL, 1996). Com o Parecer CNE/CP 28/2001, essa carga aumentou para 400 horas.

Com a efetiva ampliação do componente prática no Parecer CNE/CP 28/2001, é de se esperar maiores oportunidades de inserção dos APs no ambiente escolar e, também, um maior estreitamento da relação entre teoria e prática nos vários momentos do curso e em diversos espaços da academia e da escola para favorecer o exercício da docência de forma mais consciente e reflexiva. Para Brown (2001, p. 54), “ao perceber e internalizar conexões entre a prática (escolhas que você faz em sala de aula) e a teoria (princípios derivados de pesquisas), seu ensino será muito provavelmente “esclarecido”¹³.

Algumas manifestações apontadas nos pareceres para articular o conhecimento teórico-prático culminaram nas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002. A primeira institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Formação de Professores da Educação Básica, e a segunda institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura. Na primeira Resolução, a prática é tratada como uma “dimensão”, pois deve envolver não somente o Estágio Supervisionado, mas também as disciplinas que constituem os componentes curriculares de formação, devendo estar presente desde o início do curso. O que se depreende é a noção de PCC incorporada na Diretriz. Tanto nesta Resolução como na Resolução CNE/CP 2/2002, o termo “prática de ensino” não mais aparece nos documentos.

¹³ *By perceiving and internalizing connections between practice (choices made in the classroom) and theory (principles derived from research) teaching is likely to be “enlightened”.*

A Resolução CNE/CP 1/2002 ainda vislumbra formas de prática, como a observação e a reflexão de situações contextualizadas de ensino para a resolução de problemas.

Art. 13. Em tempo e espaço curricular específico, a coordenação da dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema (BRASIL, 2002a, p. 6).

É importante salientar que essa diretriz é norteadada por três princípios, que irão impactar a dimensão prática: “I - competência como concepção nuclear na orientação do curso”; “II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor” e “III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem” (BRASIL, 2002a, p. 2).

O primeiro princípio nos leva à pedagogia das competências que é bastante criticada na literatura da área da Educação por estar associada ao desenvolvimento de determinadas habilidades, visando à eficiência e à produtividade dos indivíduos (PORTELINHA; KRAHE, 2014; RODRIGUES; KUENZER, 2007). Para Rodrigues e Kuenzer (2007) e Portelinha e Krahe (2014), não se pode negar que a pedagogia das competências pode fortalecer a profissionalização do professor, formando indivíduos flexíveis, criativos e envolvidos com as demandas educacionais. Todavia, as autoras sinalizam que, ao tomar a pedagogia das competências como concepção nuclear na orientação do curso de formação inicial de professores, corre-se o risco de se estabelecer uma relação assimétrica entre teoria e prática, na qual prevalece a discussão de temáticas subjetivas, individuais, e que nem sempre podem ser sistematizadas por uma teoria.

Rodrigues e Kuenzer (2007, p. 54) também apontam que a assimetria entre teoria e prática decorrente da pedagogia das competências acaba por supervalorizar a inteligência prática “mais vinculada à obtenção de resultados do que ao conhecimento dos princípios e processos que servem de caminho ao pensamento”. Nessa perspectiva, a prática se volta à construção de habilidades e à adoção de técnicas e procedimentos para lidar com determinados tipos de situações e de problemas. De acordo com as autoras, é preciso ter cuidado para que a prática não se torne vazia de sentido e que teoria não se reduza ao senso comum e a processos inferenciais. Para Rodrigues e Kuenzer (2007), a ampliação das horas práticas nos cursos de

licenciatura, voltada à aquisição de competências, não necessariamente capacitará o futuro professor a compreender sua profissão. O que se faz necessário, é um processo formativo intencional, capaz de estabelecer relações teórico-práticas em processos de observação, investigação e problematização dos conteúdos científicos e didáticos.

A prática, por si não ensina, a não ser através da mediação da ação pedagógica. São os processos pedagógicos intencionais e sistematizados, portanto, que, mediando as relações entre teoria e prática, ensinarão a conhecer. Não basta, portanto, inserir o trabalhador na prática para que ele espontaneamente aprenda (RODRIGUES; KUENZER, 2007, p. 59).

O segundo princípio que orienta a Resolução CNE/ CP1/2002 busca a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista a simetria invertida. Esse conceito, segundo Dias (2009, p. 187), está pautado no entendimento de que o futuro professor “necessita experimentar, como aluno, o que futuramente irá desenvolver na atuação docente, exercitando-se em experiências análogas àquelas que irá desenvolver com sua classe de alunos”. No caso desta pesquisa, é possível relacionar a simetria invertida com a inserção dos APs em práticas de elaboração e reelaboração de atividades para o contexto escolar onde irão atuar no estágio curricular supervisionado. A produção de atividades de ensino-aprendizagem é prática constitutiva do agir docente, uma vez que, em algum momento de seu ofício, os APs passarão por experiências de elaboração, adaptação e implementação de atividades pedagógicas.

O terceiro e último princípio que orienta a Resolução CNE/ CP1/2002 sugere a aproximação dos conhecimentos teóricos e práticos por meio da pesquisa, como estratégia para a formação crítica dos sujeitos. Essa ideia já tinha sido sinalizada por Paulo Freire (1987), na obra “Pedagogia do Oprimido”, ao denunciar a educação “bancária”¹⁴, observada nas pedagogias tradicionais. Por meio da pesquisa podemos desenvolver um processo formativo dialético, que relacione teoria e prática, e que permita ao AP questionar, afastar-se do objeto de investigação, problematizá-lo para, enfim, superá-lo. Para Freire (1996, p. 85),

¹⁴ Segundo Paulo Freire (1987, p. 33), “Na visão bancária de educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual se encontra sempre no outro”.

A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de “cercar” o objeto ou fazer sua **aproximação** metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar (FREIRE, 1996, p. 95, destaque do autor).

Este último princípio também parece estar alinhado à proposta de Nóvoa (2009) de repensar a formação de professores dentro da profissão, alegando que muitos dos estudos discutidos na área acabam sendo realizados por especialistas, que desconhecem o contexto educacional. Trata-se de construir uma cultura profissional docente. Assim, a investigação e a problematização da ação pedagógica e do trabalho em contexto escolar são elementos decisivos para que os professores compreendam as especificidades da profissão e possam incidir sobre o meio em que atuam. Esse terceiro princípio é ainda favorecido por programas governamentais como o PIBIC¹⁵ e o PIBID¹⁶, esse último a ser discutido na próxima seção.

Na mais recente resolução - Resolução CNE/CP nº2/ 2015 - que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada de professores, há várias menções sobre a necessidade de se promover uma “sólida formação teórica e interdisciplinar” (p. 2, 5), uma “unidade [entre] teoria e prática” (p. 2), uma “articulação entre a teoria e a prática” (p. 4, 6, 11), o “domínio dos conhecimentos científicos e didáticos” (p. 4), a “articulação entre estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica” (p. 9), e ideias afins, visando à construção de um projeto de formação docente que “leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão” (p. 6). A noção de competência como concepção nuclear na orientação do curso não é mais discutida nesse documento.

Nele, a formação inicial é construída com base em três grandes núcleos. O primeiro, denominado “núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional, seus fundamentos e metodologias, e das diversas realidades educacionais” (BRASIL, 2015, p. 9) parece corresponder aos conteúdos curriculares de natureza científico-cultural que foram estabelecidos na Resolução CNE/CP 1/2002, com as 1.800 horas. Esse núcleo enfatiza os conteúdos de ordem teórica e pedagógica que possibilitem

¹⁵ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) promove a inserção de graduandos em pesquisas científicas em todas as áreas de conhecimento. Para mais informações: <http://www.cnpq.br/web/guest/pibic>.

¹⁶ O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) tem por objetivo proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica. Para mais informações, consultar a próxima seção.

ao AP lidar com situações relacionadas à linguagem, investigação e diagnóstico dos contextos educativos, no qual destaco a importância dada aos processos de “conhecimento, avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de ensino e aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (BRASIL, 2015, p. 10).

O segundo núcleo, chamado “núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional” (BRASIL, 2015, p. 10) parece estar associado às 400 horas previstas para a PCC. Esse núcleo se compromete com a aproximação dos conteúdos com os projetos das instituições, de modo a promover uma maior articulação teórico-prática no interior das disciplinas não pedagógicas e possibilitar ao AP a compreensão e a intervenção sobre às práticas organizacionais e pedagógicas de seu futuro contexto de atuação.

E, por fim, o “núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular” (BRASIL, 2015, p. 10) consiste em horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos estudantes, como iniciação científica, iniciação à docência, monitoria, mobilidade estudantil, entre outras. Essas atividades parecem estar vinculadas àquelas que a Resolução CNE/CP 1/2002 denominou de “atividades acadêmico-científico-culturais”, com carga de 200 horas.

Ainda com base na Resolução CNE/CP nº2/ 2015, as 400 horas de PCC e as 400 horas de estágio curricular são mantidas. A diferença dessa resolução com a anterior reside nas horas dedicadas ao primeiro núcleo de formação geral, passando de 1.800 horas para 2.200. Além da ampliação da carga horária dos cursos de licenciatura, essa nova resolução não se compromete com uma formação baseada em competências. O que se observa é a manutenção de uma política de articulação entre ensino superior e educação básica para proporcionar ao AP formação contextualizada e uma maior compreensão do seu papel no âmbito educacional.

Importante salientar que, para o processo formativo que a Resolução CNE/CP nº2/2015 quer instituir nos cursos de licenciatura, “deve ser garantida, ao longo do processo, a efetiva e concomitante relação entre teoria e prática, ambas fornecendo elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência” (BRASIL, 2015, p. 11).

Todos os pareceres e resoluções aqui discutidos sinalizam um movimento histórico a favor de uma formação docente em que teoria e prática estejam articuladas para promover práticas docentes informadas, renovadas e transformadoras. De acordo com Sánchez Vázquez

(2007, p. 235), a busca por uma unidade teoria-prática com vistas a uma docência transformadora, só é possível se inserida em “[...] um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação [...]”.

1.3 RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA NOS CURSOS DE LETRAS-INGLÊS

Com a obrigatoriedade da “prática de ensino”, estabelecida pela LDB, e da “dimensão prática”, instituída pelas Resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002, nos currículos das licenciaturas, as instituições dispuseram de flexibilidade para construir seus projetos, de modo a integrar os eixos teórico-práticos nos cursos de formação inicial de professores. Apesar de os relatos sobre essa integração serem poucos nos cursos de Letras-Inglês, destaco os trabalhos de Xavier e Gil (2004) e de Gimenez (2004).

Xavier e Gil (2004) relataram como as 300 horas de prática de ensino, estabelecidas pela LDB (Art. 65), foram interpretadas e implementadas no curso de Letras-Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). De acordo com as autoras, essas horas foram pensadas para serem distribuídas ao longo do curso, num trabalho coletivo, e articuladas por meio de três modalidades, seguindo a Resolução nº001/CUN/2000 da UFSC. Essas modalidades envolveram a prática de ensino como um (1) “instrumento de integração do aluno com a realidade social, econômica e o trabalho na sua área/curso”, sugerindo aproximar os conteúdos teóricos das disciplinas com ações de prática; (2) “instrumento de iniciação à pesquisa educacional e ao ensino, na forma de articulação teoria-prática”, sugerindo aproximar formação profissional e pesquisa e (3) “como instrumento de iniciação profissional, junto às escolas ou outros ambientes educacionais, nas atividades de observação e regência de aulas ou projetos pedagógicos” (Resolução nº001/ CUN/ 2000 – UFSC *apud* XAVIER; GIL, 2004, p. 155).

Com base nessas três modalidades, Xavier e Gil (2004) explicam que diferentes propostas de atividades práticas foram realizadas por professores do Curso de Letras-Inglês da UFSC das áreas de conhecimento específico (Língua Inglesa e Linguística Aplicada), de formação pedagógica geral (Psicologia da Educação, Estrutura e Funcionamento e Didática) e de formação pedagógica específica (Metodologia do Ensino de Inglês e Estágio Supervisionado). Dessas atividades, as autoras destacam as seguintes práticas no interior das disciplinas não-pedagógicas: observação de aulas, coleta de dados por meio de entrevistas ou

levantamento de práticas pedagógicas, gravações de aulas, elaboração e problematização de atividades de ensino, monitoria na escola etc. Essas atividades, segundo as autoras, visaram “*contextualizar* os acadêmicos nos ambientes reais de ensino para poderem entender a essência dos saberes e fazeres pedagógicos” (XAVIER; GIL, 2004, p. 167-168 – destaque das autoras). Compreendo que essas práticas são boas iniciativas para aproximar o AP do seu contexto (futuro) de trabalho. No entanto, é necessário pensar essa prática para além da contextualização do AP no ambiente escolar, caso contrário, corre-se o risco de a prática tornar-se um elemento esvaziado de relações, encerrada em si mesma, ou ainda tornar-se uma visão aplicacionista da teoria; na qual os alunos discutem um conhecimento teórico em contexto acadêmico e vão à escola para confirmar ou negar determinada teoria.

No meu entendimento, a PCC deve reposicionar o AP para além de espectador dos diversos contextos educacionais em que ele se insere. Esse espaço é fundamental para que os acadêmicos se insiram em práticas investigativas que permitam a articulação entre prática e teoria, em situações que possam problematizar e compartilhar entre si diferentes condições de ensino e aprendizagem. Essas condições possibilitam que os APs vejam as disciplinas e as ações *in locus* como elementos interligados e estruturantes da formação docente, favorecendo, ainda, a transição dos APs como aprendizes para pesquisadores e professores de línguas.

Nas práticas de ensino na área de formação pedagógica geral, os professores tendem a articular aportes teóricos com questões práticas que incluem a inserção dos APs em observações de aulas, entrevistas com professores, alunos ou a equipe pedagógica em contexto educacional para um trabalho de análise crítica. Um aspecto positivo é que essas práticas costumam ocorrer em grupos e são socializadas em seminários, permitindo que os APs cotejem e reflitam sobre os saberes construídos pelo seu grupo de pesquisa e os demais colegas. Esse processo formativo dialético e dialógico oferecido pelas disciplinas de formação pedagógica geral é, portanto, essencial na construção de saberes, experiências e reflexões a serem relacionados nas práticas de ensino das disciplinas de formação pedagógica específica.

Gimenez (2004), por sua vez, descreveu como o curso de Letras Anglo-Portuguesas da Universidade Estadual de Londrina (UEL) se reestruturou a partir da obrigatoriedade das 300 horas da prática de ensino. Segundo a autora, a reconfiguração se deu a partir do segundo ano do curso¹⁷, de modo que a teoria e a prática puderam ser articuladas no interior das

¹⁷ De acordo com a grade curricular do curso de Letras Anglo-Portuguesas, apresentado no texto de Gimenez (2004, p. 174), o curso adota um regime de matrícula anual.

disciplinas não-pedagógicas e pedagógicas, criando, assim, “condições para a transição entre ser aluno e ser professor” (GIMENEZ, 2004, p. 177). No planejamento das disciplinas não-pedagógicas, o componente prático não é discriminado no texto, mas a autora afirma que estratégias de problematização, discussão e reflexão costumam ser empregadas para tratar das questões relativas ao ensino e à aprendizagem de línguas.

Por outro lado, as disciplinas pedagógicas que antecedem o estágio supervisionado parecem centrar esforços em promover uma interface entre teoria e prática. Nessas disciplinas, segundo a autora, os APs se aproximam do ambiente escolar sem necessariamente envolver regência, através de práticas que envolvem “atividades de observação de aulas, visitas a escolas (particulares, públicas e institutos de línguas), leitura e discussão de textos, e em especial, a preparação de material didático” (GIMENEZ, 2004, p. 178). Como aponta Gimenez (2004), essas atividades preparam os APs para o estágio supervisionado, cuja prioridade envolve o planejamento, análise e a elaboração de materiais didáticos e a (co)regência em escolas públicas.

Vale ressaltar que as atividades práticas descritas por Gimenez (2004) passam por momentos de socialização entre os APs, que podem contribuir com o trabalho desenvolvido. A autora destaca que, no último ano de formação, os APs desenvolvem um trabalho de pesquisa sobre qualquer fenômeno voltado ao aspecto da prática pedagógica, a fim de proporcionar ferramentas para o desenvolvimento de uma atitude de questionamento e autonomia diante de cenários investigativos.

No artigo de Augusto-Navarro (2015), já apresentado na Introdução deste trabalho, a autora apresenta a maneira como ela, enquanto professora, incorporou a PCC em uma disciplina não-pedagógica, intitulada “Habilidade escrita em língua inglesa: desenvolvimento e prática pedagógica”, ofertada no terceiro ano do curso de Licenciatura em Letras da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Segundo a autora, a disciplina possui dois objetivos centrais: promover o desenvolvimento da produção escrita em inglês e preparar os APs para o desenho (a escrita) de uma unidade de ensino, tendo como aporte teórico a análise de gêneros. Nesta proposta de prática, a autora considera o desenvolvimento da cognição dos APs por meio da sua reflexão durante o processo de escrita (questionamentos e a prática de reescrita) e das discussões entre os APs (e a professora) de suas produções, considerando as perspectivas

socioculturais envolvidas nesse processo. Ao final do curso, os APs apresentam um resumo escrito em língua inglesa (gênero discutido na disciplina) e realizam uma exposição oral do material confeccionado aos demais colegas. A autora concluiu que as práticas situadas adotadas na disciplina contribuíram para que os APs tomassem consciência de seus próprios conhecimentos prévios e do impacto das teorias na elaboração das unidades didáticas e nos propósitos dados ao processo de ensino e aprendizagem.

Além dos trabalhos aqui descritos sobre a dimensão *prática* em disciplinas pedagógicas e não-pedagógicas, vale ressaltar que o estreitamento dessa relação se fortaleceu nos cursos de licenciatura com o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), instituído pela Portaria Normativa nº 38, de 12/12/2007 (BRASIL, 2007), no Governo da Presidenta Dilma Rousseff. Tendo como mote o aperfeiçoamento da formação inicial docente e a melhoria da qualidade das escolas públicas de educação básica brasileira, o programa conta com subprojetos de coordenadores dos diversos cursos de licenciatura para a realização de ações que fomentam vivências e práticas na escola pública por parte dos acadêmicos participantes do PIBID. Cada subprojeto envolve ações colaborativas entre os APs participantes, o(s) professor(es) em serviço (supervisor) e o coordenador do subprojeto.

Após o *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, o PIBID foi sofrendo cortes e diminuição de verbas e, atualmente, sobrevive sob outra ótica. Antes, o programa contemplava subprojetos definidos pela área de conhecimento do curso de licenciatura (Inglês, Português, Matemática, História etc.), tendo um coordenador para cada uma dessas áreas. Cada subprojeto poderia ter, no mínimo, cinco estudantes de licenciatura, um professor da escola (supervisor) e um coordenador de área (professor da instituição de educação superior - IES), conforme Portaria nº 096, de 18 de julho de 2013, do MEC. Atualmente, os subprojetos são agrupados em núcleos de iniciação à docência, composto de 24 a 30 discentes, três professores da escola e um professor da IES. Além disso, na nova ótica, o PIBID é direcionado à primeira metade do curso e a “Residência Pedagógica” promove a vivência prática dos formandos dentro da sala de aula na segunda metade do curso de licenciatura, conforme *site* do Governo Federal¹⁸.

Com base na proposta inicial do PIBID, inúmeras publicações, pesquisas e eventos foram realizados e organizados, tendo os APs como protagonistas nessas atividades. As

¹⁸ Disponível em: <https://www.gov.br/pt-br/noticias/educacao-e-pesquisa/2020/01/capes-amplia-prazo-para-adesao-a-bolsas-de-licenciatura>. Acesso em agosto de 2020.

pesquisas ressaltam os impactos positivos deste programa na formação de professores, em particular, de língua inglesa (BALADELI, 2015; EL-KADRI, 2015; FERREIRA, 2013; NASCIMENTO, 2019; OLIVEIRA, 2013).

Ferreira (2013), por exemplo, tomou os relatos de três pibidianos como base de investigação da relevância do subprojeto PIBID Letras-Inglês da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) na construção identitária dos graduandos, que almejavam se tornar professores de língua inglesa. Segundo a autora e coordenadora do projeto, seu plano de trabalho viabilizou estudos teóricos que subsidiaram os pibidianos na elaboração de sequências didáticas e intervenções pedagógicas nas escolas, bem como o compartilhamento de suas experiências e reflexões, não somente com o professor formador, regente e os demais colegas, mas também com outros indivíduos por meio de oficinas e de um canal virtual de comunicação (*blog*). De acordo com Ferreira (2013), os relatos dos pibidianos destacaram a importância da imersão dos bolsistas no contexto escolar e da fundamentação teórico-prática para o amadurecimento das escolhas pedagógicas, tornando-os menos dependentes de livros didáticos.

Oliveira (2013) narra a trajetória do subprojeto *Língua Inglesa* na Universidade Federal do Rio Grande (FURG), que objetivou o desenvolvimento docente dos APs, dos professores da escola pública envolvida e da própria coordenadora do subprojeto. Marcado pelo trabalho fortemente pautado na relação teoria e prática, o PIBID-inglês da FURG desenvolveu ações que fomentaram a construção coletiva de práticas reflexivas, parcerias e socializações de experiências pedagógicas. Entre 2010 e 2012, o subprojeto promoveu ações que possibilitaram aos APs o conhecimento da realidade escolar das escolas parceiras e a compreensão das práticas pedagógicas dos professores supervisores, através da observação de aulas e do acompanhamento integral do trabalho do professor em turma, “auxiliando-o na elaboração de atividades inerentes à docência: provas, listas de exercício, correção, atendimento aos alunos, eventuais saídas de campo” (OLIVEIRA, 2013, p. 167). Essas atividades eram atravessadas por discussões de textos teóricos acerca do ensino-aprendizagem de língua inglesa, bem como por textos visuais (vídeos e filmes), que pudessem ilustrar e estimular os debates a respeito do ensino público. A articulação teórico-prática subsidiou a elaboração de planos de aula e de materiais didáticos implementados na escola básica. Vale ressaltar que todo o material didático produzido era socializado entre APs e professores para discussão, sugestão e ajustes, antes de efetivamente serem introduzidos na escola.

Oliveira (2013) ainda destaca outras ações positivas do subprojeto à formação docente, incluindo o recebimento de palestrantes que compartilharam seus conhecimentos sobre práticas pedagógicas. O subprojeto também contribuiu para o desenvolvimento de uma postura científica dos pibidianos ao participarem de eventos acadêmicos para divulgarem as ações do subprojeto institucional. De acordo com a autora, os relatos decorrentes de portfólios e narrativas dos bolsistas apontaram para uma satisfação com os trabalhos desenvolvidos, dada a oportunidade que tiveram para realizar discussões teóricas de forma coletiva, planejada e articulada com o contexto da escola pública.

Em sua tese, Baladeli (2015) investigou dez pibidianos de três universidades públicas do Paraná, buscando identificar em seus discursos os sentidos construídos sobre a profissão docente. O estudo contou com narrativas autobiográficas escritas, dados de entrevistas gravadas em áudio, questionários e notas de campo. Segundo a autora, a possibilidade de os pibidianos conhecerem a realidade da sala de aula foi essencial para que algumas crenças fossem desconstruídas, como a de que não se aprende inglês na escola pública, de que o ensino da língua não abarca questões sociais e de que o professor de língua inglesa é um profissional acrítico e despolitizado. O estudo ainda mostrou que a articulação entre prática-teoria-prática, promovida nos PIBIDs investigados, culminou na conscientização dos bolsistas sobre o papel social do professor de língua inglesa, na construção de materiais didáticos mais ajustados às necessidades do contexto, além de aumentar o seu interesse em seguir na carreira docente. Baladeli (2015) concluiu que um dos maiores legados do PIBID é a prática investigativa que os subprojetos fomentam em decorrência da aproximação dos APs com o seu campo de trabalho, aproximando o que é estudado na academia com o que é vivenciado na escola pública.

El Kadri (2015), por sua vez, relata a experiência de pibidianos com a criação de *videogames* no contexto do subprojeto de Letras-Inglês da UEL. No projeto “Transformando professores/as de inglês: lições e práticas inovadoras em escolas públicas”, apresentado pela autora, os pibidianos tiveram a oportunidade de desenvolver, testar e executar jogos interativos e *videogames* para o ensino-aprendizagem de inglês. Para a produção dos jogos, os bolsistas observaram aulas nas escolas públicas para o delineamento da proposta de ensino e tiveram contato com a literatura da área de multiletramento crítico, gamificação, uso e produção de

*MMOs*¹⁹ na plataforma FazGame²⁰ e, também, para refletir sobre a produção de unidades didáticas que introduzissem os jogos produzidos. De acordo com El Kadri (2015), a experiência vivenciada pelos pibidianos permitiu o reconhecimento da necessidade de se aprofundar os estudos voltados ao ensino de línguas mediado pela tecnologia. Além disso, os dados, até aquele momento, permitiram compreender que as ações desenvolvidas pelos bolsistas no contexto escolar com o uso de *videogames* foram motivadoras, mas a autora reconhece a necessidade de outro estudo mais aprofundado para saber o real impacto do projeto na aprendizagem de línguas.

Por fim, Nascimento (2019) discorre acerca das ações do PIBID-inglês da Universidade Pública do Nordeste (UPNE), abordando como os pibidianos dão sentido ao papel da língua inglesa como estatuto de língua global. No artigo, a autora compartilha as experiências dos pibidianos na realização do projeto “*English Everywhere*”, que teve início em 2015, tendo como foco principal discutir a importância da língua inglesa nas relações pessoais, acadêmicas e profissionais e motivar os estudantes da escola pública no prosseguimento dos estudos na língua.

Para a realização do projeto, os pibidianos se inseriram no contexto escolar das escolas parceiras para realizar um levantamento das características locais e dos conhecimentos prévios dos estudantes acerca da língua inglesa. Os dados observados e coletados no âmbito da escola foram analisados e discutidos em encontros entre pibidianos, professores supervisores e coordenadores, e foram essenciais na articulação entre os textos teóricos estudados e o planejamento coletivo de sequências didáticas para o ensino da língua inglesa.

Durante a condução do projeto, os pibidianos depararam-se com discursos proferidos pelos próprios estudantes da escola pública de que a aprendizagem da língua inglesa era inalcançável, o que limitava o seu acesso às oportunidades acadêmicas ou profissionais. Segundo os relatos dos pibidianos, a formação teórico-prática proporcionada pelo subprojeto concedeu a eles a oportunidade de questionar essa e outras crenças junto aos estudantes da escola pública. Para os bolsistas, o projeto “*English Everywhere*” permitiu a reflexão sobre o

¹⁹ El Kadri (2015, p. 108) define *MMOs* (*massive multiplayer online games*) como “ambientes em gráficos 3D nos quais muitos jogadores de locais distintos podem navegar no espaço do jogo e interagir por meio de personagens digitais chamados de AVATAR”.

²⁰ Segundo a pesquisadora, a FazGame é uma plataforma que possibilita a criação de cenários, personagens e objetos e de histórias, permitindo o trabalho com conteúdos linguísticos.

compromisso social, ético e intelectual envolta na profissão docente, e, em particular, no trabalho do professor de línguas que também tem a responsabilidade de desconstruir discursos socialmente enraizados por meio da linguagem.

De modo geral, as pesquisas aqui apresentadas sobre as ações do PIBID revelam os esforços das instituições na promoção de uma formação inicial docente construída no interior da profissão, em contato direto com os contextos das escolas de educação básica. O Pibid permite, ainda, espaços relevantes para a articulação entre prática-teoria-prática envolvendo conhecimentos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e à elaboração e implementação de materiais didáticos. Essas ações são referências para a construção de políticas de permanência dos APs nos cursos de graduação, diminuindo as chances de evasão.

O Pibid tem contribuído como uma importante política de fixação dos alunos nos cursos, promovendo o maior interesse pela docência e diminuindo a evasão nos cursos. Isso foi destacado por 45% dos coordenadores institucionais do programa. A fixação dos alunos nos cursos de graduação tem sido uma preocupação permanente das políticas públicas do Ministério da Educação, considerando o alto índice de evasão e abandono nas IES brasileiras, especialmente, nos cursos de licenciatura. O Pibid, agindo como colaborador nesta fixação, é um importante mecanismo de manutenção das licenciaturas (BRASIL, 2014, p. 85).

No capítulo a seguir, apresento um panorama sobre a prática reflexiva na formação inicial de professores, apontando-a como atividade cognitiva imprescindível na mobilização de conhecimentos e habilidades para a elaboração e implementação de materiais didáticos.

2. A PRÁTICA REFLEXIVA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, faço um breve panorama da emergência do movimento reflexivo na formação inicial de professores, além de apontar como o conceito é entendido por diferentes autores. Na seção seguinte, apresento possíveis focos de reflexão a serem considerados por professores em formação inicial quando elaboram suas atividades de aprendizagem. Na sequência, realizo um levantamento de pesquisas que tiveram como temática a produção de atividades de aprendizagem como uma prática reflexiva do agir docente. Por fim, aponto a reflexão como uma atividade cognitiva fundamental na elaboração de materiais didáticos de língua inglesa.

2.1 A EMERGÊNCIA DO MOVIMENTO REFLEXIVO

Os estudos voltados à prática reflexiva do professor ganham notoriedade a partir da década de 1990 quando movimentos mundiais passam a clamar por reformas educacionais nos processos formativos de caráter universalizantes, que padronizam posturas, métodos e práticas do professor (ZEICHNER, 1995).

No processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a ascensão do movimento reflexivo se dá a partir das discussões em torno da condição do pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003; PRABHU, 1990) ao buscar a superação da visão do professor como mero implementador e aplicacionista de teorias, enxergando-o como um sujeito social, dotado de pensamento, de voz e de perspectivas, um sujeito capaz de transformar a si próprio e todo o seu contexto de prática pedagógica por meio da ação refletida. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 27), o conceito de método, compreendido como “um conjunto específico de princípios teóricos e um conjunto específico de procedimentos de sala de aula”²¹, torna-se limitado para explicar as complexidades envolvidas no ensino de línguas, pois desconsidera fatores como a “cognição do professor, a percepção do aluno, as necessidades sociais, os contextos culturais, as exigências políticas, os imperativos econômicos e as restrições institucionais, todas intimamente conectadas”²² (KUMARAVADIVELU, 2003, p.

²¹ *It is worthwhile to remember that language-, learner-, and learning-centered methods, in their prototypical version consist of a specified set of theoretical principles and a specified set of classroom procedures.*

²² *It ignores the fact that the success or failure of classroom instruction depends to a large extent on the unstated and unstable interaction of multiple factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural*

29). É dentro dessa perspectiva que o autor propõe alternativas para o método ao empoderar os professores na criação de estratégias sensíveis ao contexto, ao reconhecer que o potencial autônomo do professor vai além do ensino e engloba o desenvolvimento de uma abordagem crítica com vistas à auto-observação, autoanálise e autoavaliação da própria prática, e, por fim, o pragmatismo baseado em princípios, resultante de práticas de ensino no qual teoria e prática são informadas.

Essa mudança de orientação na formação de professores implica a compreensão de um processo formativo que permita ao (aluno-)professor estar aberto e “disposto a ver questões sob uma infinidade de pontos de vista, sempre se questionando e desafiando o seu estado atual”²³ (JACKSON, 2006, p. 3). Para isso, é imprescindível fomentar discussões e a produção de objetos de aprendizagem, visando ao desenvolvimento do conhecimento pedagógico e metodológico do (aluno-)professor. Assim, não mais se busca uma profissionalização fechada e acabada em si mesma. A formação inicial de professores, pautada em aspectos reflexivos é um processo aberto, dinâmico e contínuo, pois o AP se constitui como docente por meio das experiências individuais e coletivas, das crenças, leituras realizadas e das teorias linguísticas e pedagógicas discutidas.

No entanto, Akbari (2007) adverte que a reflexividade tem sido histórica e teoricamente influenciada por múltiplas perspectivas, que fazem com que a temática seja alvo de várias interpretações. Para o autor, alguns conceitos de *reflexão* apresentam problemas de ordem teórico-prática e impactam negativamente o cenário de formação de professores. Na próxima subseção busco traçar um breve percurso sobre como a noção de *reflexão* é compreendida por diferentes estudiosos.

2.1.1 O conceito de formação reflexiva

A prática reflexiva encontra suas raízes nos ideais do psicólogo, filósofo e pedagogo estadunidense John Dewey, que, em linhas gerais, compreende o pensamento reflexivo como uma possibilidade de “agir de maneira deliberada e intencional para alcançar objetos futuros ou

contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably interwoven.

²³ *Implies that we are open to all aspects, and willing to see issues from a multitude of views, always questioning and challenging the current state.*

assumir o comando do que agora está distante e ausente”²⁴ (DEWEY, 1933, p. 17). Trata-se de um esforço consciente, premeditado, capaz de nos diferenciar das outras espécies de seres vivos e que costuma ser ativado por estados de dúvida e hesitação. Contrapõe-se, portanto, a uma ação meramente impulsiva e impressionista. Para o autor, “[...] pensar é inquirir, investigar, examinar, provar, sondar para descobrir alguma coisa nova ou ver o que já é conhecido sob prisma diverso. Enfim, é *perguntar*”²⁵ (DEWEY, 1933, p. 265, destaque do autor). Na formação inicial de professores, o pensamento reflexivo seria, nesta perspectiva, uma maneira de dar sentido às questões relacionadas à profissionalização docente. No caso desta pesquisa, à ação ou à prática pedagógica, particularmente para questões voltadas à produção de atividades comunicativas de língua inglesa.

Ancorado em uma perspectiva pragmática de reflexão, Dewey (1933) defende que o pensamento reflexivo atinge suas formas mais elevadas quando os seres humanos são movidos por situações-problema. Elas são responsáveis pelo desenvolvimento de outras fases do pensamento reflexivo como: a) a curiosidade, quando uma situação gera interesse em buscar respostas a uma problemática observada; b) a intelectualização das dificuldades, quando formas superiores de raciocínio passam a elaborar sugestões para possíveis impasses; c) a criação de hipóteses, que servem como guias para futuras operações com a situação-problema; d) o raciocínio, que gera mecanismos para operar com as hipóteses e e) a sua comprovação (ou não) por meio da experimentação e aferição das conjecturas levantadas.

Dewey é um grande precursor da pedagogia da prática. O desenvolvimento do indivíduo se dá pela capacidade de raciocínio sobre suas vivências cotidianas. Essas ideias, quando convertidas para o campo educacional, contrapõem-se à educação tradicional, caracterizada por verbalismos. Para o autor, a educação pautada na transferência de conhecimentos ou no conhecimento enciclopédico não seria capaz de contribuir à emancipação dos sujeitos pelos pensamentos.

Progredir verdadeiramente no saber consiste sempre, em parte, na descoberta de alguma coisa, não compreendida no conjunto previamente tido como patente, óbvio, natural; e, em parte, no emprego dos significados diretamente

²⁴ *It enables us to act in deliberate and intentional fashion to attain future objects or to come into command of what is now distant and lacking.*

²⁵ *Thinking is inquiry, investigation, turning over, probing or delving into, so as to find something new or to see what is already known in a different light. In short, it is questioning.*

apreendidos, como instrumentos de domínio dos significados obscuros e duvidosos (DEWEY, 1979, p. 142, grifos do autor).

Os pressupostos deweyanos são defendidos por Donald A. Schön (1983, 1987) no campo da formação inicial de professores. O autor é a favor de um projeto formativo ativo, fundamentado na construção de conhecimentos pedagógicos diretamente envolvidos com contextos autênticos de ensino e aprendizagem. Essa visão se assemelha à proposta de Nóvoa (2009), de repensar a formação de professores dentro da profissão, como já discutido no Capítulo 1.

Os postulados de Schön (1983) valorizam os conhecimentos tácitos dos APs e abrem espaço à valorização das pesquisas sobre a cognição, a subjetividade e a ação desses professores aprendizes, enquanto investigadores de suas próprias práticas. Investigar a própria ação pedagógica pode envolver três estágios de reflexão, segundo Schön: a reflexão-na-ação, a reflexão sobre-a-ação e a reflexão sobre a reflexão-na-ação.

A **reflexão-na-ação** consiste no reconhecimento dos processos tácitos que são ativados mediante situações intuitivas, imprevistas e de improvisação que podem ocorrer em sala de aula quando, por exemplo, um AP precisa realizar “um experimento que serve para gerar uma nova compreensão do fenômeno e uma mudança na situação”²⁶ (SCHÖN, 1983, p. 68). A **reflexão-sobre-a-ação** compreende um momento de análise *a posteriori* dos conhecimentos e ações que foram acionados durante a prática pedagógica. Já a **reflexão sobre a reflexão-na-ação** caracteriza-se como um processo reflexivo de cunho crítico-emancipatório, cujo objetivo é analisar e interpretar as tomadas de decisão do AP, visando à promoção de mudanças em sua prática.

No entanto, esse modelo de profissional reflexivo, proposto por Schön, é alvo de ressalvas feitas por Zeichner e Liston (1996) e Zeichner (2008). A primeira crítica refere-se à falta de dimensões dialógicas e discursivas no processo de formação de professores. Schön retrata os processos reflexivos do professor como uma atividade solitária na construção de seus próprios saberes. Segundo Zeichner e Liston (1996), Schön desconsidera as relações intersubjetivas que se estabelecem entre os APs e professores formadores como capazes de potencializar a aprendizagem dos indivíduos envolvidos. Levando em consideração as dimensões dialógicas de Bakhtin (2006, p. XXVIII), os sujeitos não podem “agir como se os

²⁶ *An experiment which serves to generate both a new understanding of the phenomenon and a change in the situation.*

outros não existissem: saber que o outro pode ver-me, determina radicalmente a minha condição”. Isso significa que qualquer indivíduo é orientado, de alguma forma, pelas palavras de outrem. É nesse entrecruzamento de vozes, de diálogos, de embates e de réplicas que os indivíduos constituem a si próprios e os seus interagentes.

A segunda crítica aponta para a existência de uma linha tênue entre a autonomia e a limitação profissional. Segundo Zeichner (2008, p. 545), “o desenvolvimento profissional e a transferência de poder para os professores não devem ser vistos como fins em si mesmos”, caso contrário, estaríamos apenas corroborando para uma formação voltada ao treinamento da reflexão. Para o autor, a reflexão com fim nela mesma pode favorecer práticas pedagógicas reducionistas e imediatistas, que condicionam os APs a pensarem em e sobre suas próprias ações em contextos educacionais singulares e exclusivos, sem privilegiar espaços para a reflexão do contexto institucional, social e político que impactam o currículo e o papel da educação linguística.

A reflexão na formação docente hoje, mesmo depois de todas as críticas, falha ao deixar de incorporar o tipo de análise social e política que é necessária para visualizar e, então, desafiar as estruturas que continuam impedindo que atinjam os objetivos mais nobres como educadores. (ZEICHNER, 2008, p. 548)

A partir do estudo de Zeichner (2008) percebe-se uma necessidade de situar a prática reflexiva docente por um viés crítico, que considere os aspectos sociais, éticos e políticos no sistema educacional. Giroux (1990) e Contreras (2002) são alguns dos estudiosos que também advogam um olhar mais intelectualizado do professor.

Ligado à pedagogia de Paulo Freire, que se funda na busca por transformações sociais, Giroux (1990) já assumia uma perspectiva de formação inicial docente pautada na reflexividade crítica. No seu entendimento, os APs podem ser vistos como intelectuais críticos em formação, uma vez que as licenciaturas são espaços que fornecem bases teórico-práticas para examinar, refletir e promover mudanças no agir docente. Para o autor, o ponto de partida para compreender o professor como um intelectual em constituição é através da explicitação e compreensão dos espaços escolares como “lugares que representam formas de conhecimento, usos linguísticos,

relações sociais e valores que envolvem seleções e exclusões particulares da cultura geral”²⁷, legitimadores das condições particulares de vida (GIROUX, 1990, p. 167).

Giroux (1990) aponta, ainda, para a importância da linguagem na criação desses espaços de emancipação e transformação. Para o autor, os discursos podem fornecer recursos para examinar a formação inicial de professores, o contexto educacional e as relações de poder existentes entre escola e sociedade. Desta forma, a reflexão crítica por meio da linguagem seria capaz de recuperar “a ideia de democracia crítica como um movimento social para a liberdade individual e a justiça social”²⁸ (GIROUX, 1990, p. 219).

Contreras (2002), por sua vez, entende que a dimensão pedagógica e a dimensão política ideologizante são elementos que estão intimamente imbricados. Entender o trabalho docente como uma tarefa intelectual significa explorar ativamente os espaços socio-históricos em que a educação se desenvolve, refletindo, compreendendo, questionando e buscando possibilidades concretas de promover mudanças no sistema educacional. Para o autor:

A figura do intelectual crítico é, portanto, a de um profissional que participa ativamente do esforço para descobrir o oculto, para desentranhar a origem histórica e social do que se apresenta como ‘natural’, para conseguir captar e mostrar os processos pelos quais a prática do ensino fica presa em pretensões, relações e experiências de duvidoso valor educativo. (CONTRERAS, 2002, p. 185)

Mesmo coadunando-se aos pressupostos filosóficos de Giroux (1990), Contreras (2002) alerta que o desenvolvimento docente pelo viés reflexivo-crítico não deve se restringir ao nível discursivo. A reflexão deve dirigir os esforços dos futuros professores a processos de reformulação das relações entre teoria e prática docente, de modo que a articulação teórico-prática transcenda o nível das abstrações e propicie melhores condições de trabalho e de ensino.

Se em Dewey (1933) e Schön (1983, 1987) tinha-se a epistemologia da prática reflexiva, em Zeichner (2008), Giroux (1990) e Contreras (2002) foi possível observar um olhar mais intelectualizado sobre o agir docente, visando à emancipação do professor através da reflexividade crítica. O movimento reflexivo de Giroux (1990) e Contreras (2002), compreendido como epistemologia da práxis é, segundo Ghedin (2002, p. 153), “um

²⁷ *Las escuelas son lugares que representan formas de conocimiento, usos lingüísticos, relaciones sociales y valores que implican selecciones y exclusiones particulares a partir de la cultura general.*

²⁸ *La idea de democracia crítica como un movimiento social en pro de la libertad individual y la justicia social.*

movimento operacionalizado simultaneamente pela ação e reflexão” e que traz em seu interior “a inseparabilidade entre teoria e prática”.

Em um estudo mais recente, Edwards (2017) desenvolveu duas novas dimensões à sua compreensão sobre o desenvolvimento profissional a partir da prática: a reflexão-antes-da-ação e a reflexão-para-além-da-ação.

A primeira dimensão é a **reflexão-antes-da-ação** (*reflection-before-action*) que encoraja os indivíduos a acessar e filtrar suas teorias, pensamentos e experiências antes do efetivo engajamento em uma atividade. A reflexão-antes-da-ação é de fundamental importância à elaboração de materiais didáticos pois é ela que guia as primeiras tomadas de decisão e ajuda o professor a centrar suas ações em o quê, por quê e a quem ensinar. A **reflexão-para-além-da-ação** (*reflection-beyond-action*) encoraja uma reflexão crítica sobre as teorias e as experiências prévias que subsidiaram as escolhas profissionais (reflexão-antes-da-ação), informar as tomadas de decisão (reflexão-na-ação), visando, assim, transformar e refinar a prática pedagógica. A reflexão-para-além-da-ação incorpora uma visão holística de ensino e estimula o AP a agir propositivamente na identificação de problemas e na mobilização e integração de conhecimentos que garantam sua autonomia.

Fendler (2003) aponta que o ensino reflexivo se tornou não somente uma temática amplamente abordada por pesquisadores como também um termo abrangente ao considerar compreensões como:

uma demonstração da autoconsciência, uma abordagem científica para o planejamento do futuro, uma compreensão tácita e intuitiva da prática, uma disciplina para se tornar mais profissional, uma maneira de explorar a autêntica voz interior, um meio de se tornar um professor mais reflexivo e uma estratégia para corrigir injustiças na sociedade.²⁹ (FENDLER, 2003, p. 20)

Independentemente da base conceitual adotada por cada autor aqui discutido, todos eles compartilham o reposicionamento do professor/profissional no processo formativo: do mero aplicacionista ao papel ativo na construção do conhecimento.

²⁹ *Reflection incorporates an array of meanings: a demonstration of self-consciousness, a scientific approach to planning for the future, a tacit and intuitive understanding of practice, a discipline to become more professional, a way to tap into one's authentic inner voice, a means to become a more reflective teacher, and a strategy to redress injustices in society.*

2.2 A REFLEXIVIDADE NO INTERIOR DA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LE

Conforme apontado nos Pareceres e nas Resoluções, discutidos no Capítulo 1 da Seção 1.2, a formação inicial de professores deve fomentar ações que articulem teoria e prática tendo como base a reflexão crítica, possibilitando, assim, que os APs assumam uma posição ativa, de autoconhecimento por meio do questionamento e da investigação.

Os estudos que inserem a reflexividade no interior da formação inicial de professores podem criar oportunidades para que os APS aprimorem suas tomadas de decisão em relação à sala de aula (RICHARDS; LOCKHART, 1996) e às ações cotidianas do fazer docente (XAVIER, 2002).

Segundo Richards e Lockhart (1996), o ensino é essencialmente um ato reflexivo, no qual o professor é constantemente confrontado com diversas opções pedagógicas, devendo selecionar aquelas que considera mais adequadas para alcançar um objetivo de aprendizagem. Os autores pontuam que a reflexão sobre a sala de aula perpassa três momentos: as decisões de planejamento, as decisões interativas e as decisões avaliativas.

As decisões de planejamento (*planning decisions*) antecedem a implementação das práticas de ensino e são importantes para estabelecer os objetivos de aprendizagem e as suas tomadas de decisão quanto ao tipo de atividades que devem ser trabalhadas. Embora elas sejam o ponto de partida do professor, elas podem passar por reajustes durante a condução das atividades, levando às decisões interativas (*interactive decisions*), que se caracterizam pelas decisões instantâneas que o professor realiza durante a implementação das atividades, a fim de atender às necessidades ou dúvidas dos alunos. Por fim, as decisões avaliativas (*evaluative decisions*) são aquelas que ocorrem após a condução das atividades e são fundamentais para que o professor reflita sobre os objetivos planejados e alcançados e suas futuras intervenções. Os autores ainda lançam um rol de perguntas reflexivas que podem ser pensadas para uma aula dada. Elas focam nos objetivos de aprendizagem, nos materiais e atividades selecionados, nas abordagens de checagem de compreensão dos alunos, estratégias de correção gerenciamento do tempo e da atividade, adequação da linguagem ao público-alvo, avaliação das escolhas pedagógicas, conforme aprofunda o Quadro 2.1.

Quadro 2.1- Tipos de reflexão e questões reflexivas (RICHARDS; LOCKHART, 1996, p.82-87)

TIPOS DE REFLEXÃO	QUESTÕES PARA REFLEXÃO
Reflexões sobre decisões de planejamento	• O que eu quero que os alunos aprendam a partir dessa aula? • Por que eu devo ensinar essa lição? • Como que a lição se conectará com o que os alunos já sabem? • Como eu iniciarei e concluirei a aula? • Como vou lidar com os diferentes níveis de habilidades dos alunos em sala de aula? • Como verificarei a compreensão dos alunos? • Que papel assumirei durante a lição? • Quais serão meus planos alternativos caso surjam problemas com algum aspecto da aula? • O que farei se eu tiver pouco/muito tempo?
Reflexões sobre decisões interativas	• As minhas instruções são claras e compreensíveis? • Eu preciso estimular o envolvimento dos alunos nessa atividade? • Essa atividade é muito difícil para os alunos? • Eu devo tentar ensinar o conteúdo de uma forma distinta? • A atividade está seguindo conforme o planejado? • Os alunos necessitam de mais informações? • Os alunos possuem o vocabulário necessário à execução da atividade? • Eu estou ensinando muito em vez de deixar os alunos resolverem a tarefa sozinhos?
Reflexões sobre decisões avaliativas	• A lição foi bem-sucedida? Por que ou por que não? • Quais foram os pontos fortes e fracos da lição? • Os alunos aprenderam o que era esperado? • A lição estava no nível apropriado de dificuldade? • Os alunos estavam envolvidos na lição? • Eu fiz a preparação suficiente da aula? • Eu preciso reforçar algum aspecto da lição? • Eu irei ensinar o conteúdo da mesma forma na próxima vez?

Fonte: Tradução minha.

Enquanto os questionamentos de Richards e Lockhart (1996) indicam reflexões que podem ser lançadas para o planejamento e condução de uma aula, Xavier (2002) propôs perguntas para reflexão que podem auxiliar o professor em formação inicial a compreender as decisões que envolvem práticas pedagógicas cotidianas quanto à organização, a adoção de estratégias de ensino, a habilidade de criar, modificar ou adaptar atividades até à avaliação de suas práticas. As reflexões focam nos objetivos de ensino, no conteúdo instrucional, na interação do professor com os alunos e entre alunos, na visão de si mesmo enquanto profissional e de seus alunos, na avaliação e elaboração e escolha de atividades. As reflexões de Xavier (2002) também abrangem questões éticas, filosóficas e políticas e possibilitam tensionar a plausibilidade do fazer pedagógico do professor na e para formação de sujeitos intelectualmente autônomos que refletem criticamente sobre a agenda de formação humana assumida, conforme indica o Quadro 2.2.

Quadro 2.2- Questionamentos para reflexão (XAVIER, 2002)

Sobre o que refletir	Perguntas para reflexão
Nos objetivos de ensino	• Que objetivos você estabelece para cada série, estágio ou curso? • Eles atendem às necessidades dos alunos? Por que acha isso? • São relevantes para a vida deles? Em que sentido? • O que visam desenvolver?
No conteúdo instrucional	• Que tipo de conteúdo você propõe ensinar? • Qual é a relação deste conteúdo com a vida dos alunos? Quão significativo ele é? • Contribui para torná-los cidadãos críticos e participativos na sociedade? Como? • Ajuda a desenvolver o raciocínio, a criar, avaliar, solucionar questões importantes?
Na interação com os alunos	• Você incentiva os alunos a participar das aulas? Como? • Compartilha com eles o gerenciamento de sala de aula e as decisões pedagógicas? Como você faz isso? • Quão centralizador(a) você é? • Ignora situações constrangedoras como certos tipos de indisciplina, brigas entre alunos? O que você faz nestes momentos? Por que faz assim?

	• Quando está dando aula, seu olhar ou atenção está voltado para toda classe ou somente para alguns alunos? (ex.: para aqueles que sentam na frente)? • Sua interação com os alunos é conduzida na LE? Por que sim/não? • Considera as contribuições e ideias dos alunos? • Você insiste que eles se expressem na LE? • O que você costuma ignorar ou priorizar na relação com os alunos?
Na visão de si mesmo, como profissional, e de seus alunos	• Você costuma subestimar a capacidade dos alunos? (ex.: ao facilitar as respostas, ao evitar falar na LE)? • Você acredita no potencial deles? Acredita em você? Acredita que pode mudar? Gostaria de mudar? Porque sim/não? Por onde você começaria? • Qual é o seu papel como educador? Que tipo de cidadão você quer formar? Com que visão de mundo/sociedade você está formando os alunos? • O que você faz para mudar o que lhe incomoda na escola? Você é do tipo acomodado?
Na avaliação	• Como avalia os seus alunos? Há outras formas de avaliá-los? Você diagnostica as dificuldades da classe? Como faz isso? • Como trata as dificuldades encontradas? O que você faz com aqueles alunos que apresentam sérias dificuldades de aprendizagem?
Nas atividades escolhidas ou elaboradas	• Que formas de raciocínio você contempla (memorização, raciocínio crítico, interpretação, inferência)? • Que habilidades linguísticas você prioriza? Por que? • As atividades que você propõe estão mais voltadas para a forma gramatical ou para o conteúdo das informações?

Fonte: Xavier (2002, p. 222-223)

Pode-se concluir que Richards e Lockhart (1996) e Xavier (2002) convergem em suas reflexões sobre a necessidade de o professor desenvolver um olhar reflexivo com vistas a qualificar sua prática docente. Apontar possíveis focos de reflexão é relevante e necessário à construção e consolidação da autonomia do professor, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 39).

2.3 A PRÁTICA REFLEXIVA ATRELADA À ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS

Conforme mencionado no capítulo introdutório, realizei um levantamento de pesquisas que tivessem como temática a produção de atividades de aprendizagem como uma prática reflexiva do agir docente. Para isso, pesquisei o Catálogo de teses e dissertações³⁰ da CAPES a partir da área de conhecimento da Linguística Aplicada, no período de 1987 a 2018³¹. Para o refinamento, foram utilizados os seguintes títulos de busca: a) “teoria e prática”, gerando uma listagem com 15 pesquisas; b) “material didático”, exibindo 92 trabalhos; c) “formação inicial de professores de língua estrangeira”, expondo 1635 pesquisas; e d) “formação inicial de professores de língua inglesa” com apenas 5 trabalhos, totalizando, assim, 1747 pesquisas. Foi necessário realizar uma leitura inicial dos títulos e resumos, considerando somente as pesquisas que envolvessem o desenvolvimento de atividades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira na formação inicial docente. Os trabalhos que se destacaram no processo de refinamento puderam ser categorizados em duas temáticas: a) material didático e b) formação de professores de línguas.

A pesquisa de Gottheim (2007) compreende somente a categoria de material didático, enquanto os estudos de Barcellos (2014), Campos-Gonella (2014) e Dias (2018) se inserem em ambas as categorias e serão apresentadas a seguir.

Em sua tese, Gottheim (2007) descreveu e analisou o processo de composição de duas versões (inicial e modificada) de um mesmo material didático autoral, partindo dos conhecimentos formais e informais³² que a orientaram na produção de atividades para um curso de português como língua estrangeira, voltado à comunicação. Foram acrescentados à pesquisa os dados de sete professores que já haviam atuado como docentes em instituições de ensino superior e realizado projetos de produção de materiais em casas editoriais. A partir da análise do seu próprio material, a pesquisadora observou que seus conhecimentos formais se materializaram em decorrência de sua necessidade de aprofundamento teórico sobre a abordagem comunicativa e a formação histórica e social do povo brasileiro, já que o seu

³⁰ Disponível em: <https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

³¹ O período inicial escolhido para o refinamento refere-se ao ano de criação da base de dados. O ano de 2019 não foi considerado porque a base ainda está em fase de inclusão de pesquisas do referido ano.

³² Para Gottheim (2007), os conhecimentos formais são as bases teóricas discutidas ao longo do processo formativo do professor. Os conhecimentos informais, por sua vez, referem-se às “crenças, memórias e intuições vividas” dos indivíduos (GOTTHEIM, 2007, p. 15).

material era sobre “A gente brasileira”. Os conhecimentos informais se exteriorizaram na escolha do povo e da cultura a ser estudada. Os dados ainda revelaram padrões comuns à gênese do material produzido pelos participantes, tais como: a) tendência a explorar conteúdos culturais; b) uso de atividades interativas; c) professor como agente facilitador da aprendizagem; d) material como fonte propiciadora de um ambiente de aprendizagem; e) gramática contextualizada e f) uso de recursos para tornar o material mais realista. A pesquisadora concluiu que a atividade analítica de compreender a gênese do material didático pode contribuir para o processo formativo de professores, uma vez que eles passam a melhor entender e explicitar as razões pelas quais produzem seus materiais.

Com relação às pesquisas que contemplam material didático e formação de professores de línguas, Barcellos (2014) analisou materiais didáticos hipermidiáticos³³ produzidos por quatro graduandos do curso de Letras – Alemão e quatro do curso de Letras – Inglês, com o propósito de analisar suas estratégias pedagógicas. Para isso, a pesquisadora solicitou às duplas de cada licenciatura que elaborassem uma unidade temática com tarefas voltadas para a compreensão e produção (oral e escrita) com base nas noções de letramento, gêneros textuais, necessidades e interesses dos aprendizes. Tendo em vista que os APs cursavam as disciplinas de “Metodologia do ensino de línguas estrangeiras” e “Formação de professores”, e possuíam conhecimentos prévios sobre ensino e aprendizagem de LE, produção de material didático e ensino baseado em tarefas, a pesquisadora utilizou o primeiro encontro com os APs para apresentar as possibilidades de recursos tecnológicos que poderiam ser incorporados à unidade temática. Os resultados da pesquisa mostraram que a maioria das duplas adotou os critérios apresentados pela pesquisadora para a produção de suas unidades temáticas, ressaltando, assim, a importância da realização de leituras teóricas e das discussões sobre produção de material didático. Barcellos concluiu que a formação inicial de professores deve garantir espaços para discussões teórico-práticas sobre produção de materiais didáticos que também contemplem recursos digitais.

Campos-Gonella (2014), por sua vez, analisou os materiais didáticos produzidos por doze acadêmicos do quinto semestre do curso de Letras Português-Inglês com o objetivo de verificar se suas produções se refletiam na teoria de gêneros textuais. A pesquisa foi realizada na

³³ Para Barcellos (2014, p. 18), materiais didáticos hipermidiáticos englobam “elementos de multimídia, tais como vídeos, áudios e informação gráfica, que podem oferecer conexões para outros materiais a partir de *links*”.

disciplina “Habilidade Escrita em Língua Inglesa: desenvolvimento e prática pedagógica”, a qual possibilitou a discussão dos estudos teóricos sobre gêneros textuais e a produção de uma unidade didática sob essa perspectiva. Os dados revelaram que houve um aumento do repertório teórico para a maioria dos participantes, uma vez que eles conseguiram reconhecer as características e as possibilidades de didatizar os gêneros em suas unidades de ensino. No entanto, a heterogeneidade na compreensão dos gêneros textuais também se refletiu na produção das atividades, que envolveu conhecimento consciente em alguns casos, e intuição, em outros. Campos-Gonella (2014) concluiu que o conhecimento sobre gêneros textuais, muitas vezes voltado apenas para a reflexão teórica na universidade, se revelou um instrumento para burilar a relação dos APs com seus próprios textos, para melhorar a percepção dos acadêmicos sobre o uso situado e propositado da língua inglesa, e para promover a reflexão sobre a importância das escolhas pedagógicas e suas implicações no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Outra pesquisa foi conduzida por Dias (2018), que analisou um material didático produzido coletivamente por três professores da rede pública de São Paulo, formados em Letras-Inglês, com o objetivo de verificar a inclusão de temas referentes à diversidade linguística e à identidade social e de raça. Como parte do estudo, os professores participaram de encontros formativos cujos objetivos eram a discussão teórica sobre práticas didáticas, ensino e aprendizagem de línguas e a construção de um material multicultural. Os resultados da pesquisa apontaram que as concepções iniciais dos professores quanto ao processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa se modificaram com as discussões teórico-críticas, como observado no material didático produzido por eles, que valorizou as variantes linguísticas da língua inglesa. Dias concluiu que a construção do material didático com a temática *Black English Vernacular*³⁴ abriu caminhos para debater a visão de língua e linguagem que impacta diretamente a construção do material e o resultado alcançado em sala de aula. Para a autora, todo processo formativo deve se pautar em discussões de teorias críticas que favoreçam a revisão e a reconstrução das práticas pedagógicas do professor.

Além das pesquisas citadas acima, destaco também a dissertação de Carandina (2019), que analisou as atividades de ensino de LE (inglês e espanhol) produzidas por sete participantes (quatro em formação inicial e três em formação continuada), com a finalidade de verificar se as

³⁴ Variante linguística característica da diversidade social e de raça, tipicamente falada pelos negros norte-americanos.

atividades haviam sido influenciadas pelos conhecimentos teóricos introduzidos e discutidos em um curso de extensão ministrado pela autora sobre planejamento baseado em tarefas. Os resultados mostraram que os participantes conseguiram cumprir com o objetivo de elaborar uma tarefa comunicativa, segundo os princípios definidos no curso que frequentaram. A autora concluiu que estudar teoria aliada à prática de planejamento de tarefas propicia aos professores em formação inicial e continuada condições favoráveis para a reflexão do trabalho docente e o contato com diferentes teorias e experiências práticas.

Na produção bibliográfica de artigos, há ainda o trabalho desenvolvido por Augusto-Navarro (2015), que discute como a prática de elaboração de materiais didáticos pode contribuir para a formação docente. A autora descreve os três contextos em que a pesquisa foi realizada (graduação, pós-graduação e cursos de extensão) e apresenta o ponto de vista dos APs e professores participantes quanto ao processo de elaboração de uma unidade de ensino. Os resultados mostraram que as percepções, bem como a compreensão, a confiança e a autonomia variaram dependendo da fase em que os participantes estavam inseridos. A pesquisadora concluiu que a prática de produção de materiais didáticos, a partir dos pressupostos teóricos estudados em cada um dos contextos examinados, pode proporcionar aos participantes um papel mais ativo no planejamento e na elaboração de materiais didáticos contextualmente situados, corroborando, assim, o estudo de Carandina (2019).

Todos os estudos aqui descritos abordam a importância de atrelar pressupostos teóricos à produção de materiais didáticos, seja na formação inicial ou continuada de professores. Outro aspecto em comum é a prática reflexiva que permitiu considerar não somente os conhecimentos teóricos potencializados pela academia, mas também as teorias implícitas dos professores.

Neste trabalho, a prática reflexiva recai sobre dois construtos teóricos importantes na produção de atividades de ensino-aprendizagem: textualização de atividade de ensino-aprendizagem e tarefa autêntica. Textualização de atividades “significa desenhá-la[s] ou materializá-la[s] na forma de um texto escrito ou oral, partindo dos elementos que a[s] compõem” (XAVIER, 2020, p. 96). Esse construto é, muitas vezes, negligenciado nas disciplinas pedagógicas, pois parece ser tomado como um conhecimento já consolidado entre os APs ou, ainda, tomado como parte do “saber experimental da atuação docente” (LINO DE ARAÚJO, 2017, p. 24). Tarefas autênticas, por sua vez, são atividades que refletem os eventos que ocorrem na vida dos estudantes, capazes de engajá-los no uso situado e propositado da LE (JOY, 2011). Elas rompem com uma visão de ensino estruturalista, voltada unicamente à

fixação de normas gramaticais isoladas e descontextualizadas e implicam em visão bakhtiniana de língua/linguagem como um fenômeno de caráter dialógico, socialmente construído e de natureza comunicativa (CARDOZO; GESSER, 2020). As tarefas autênticas são capazes de gerar oportunidades de letramento autêntico ao replicarem atividades de compreensão e escrita que normalmente ocorrem em contextos extraclasse (DUKE *et al*, 2006), pois preveem funções comunicativas genuínas ao propósito dado à forma textual trabalhada pelo professor (*ex: ler um texto para informar alguém ou responder as próprias dúvidas; escrever um panfleto informativo sobre um local*) e o engajamento na compreensão, negociação de significados e produção comunicativa e discursiva. Ainda que a autenticidade de tarefa seja relativa (BREEN, 1985), resultante da função comunicativa que o aluno atribui à atividade proposta pelo professor, trazê-la para o centro das discussões na formação de professores implica em discussões sobre a natureza da língua/linguagem e de diferentes visões sobre ensino e aprendizagem de línguas que podem estar presentes na elaboração de atividades pedagógicas.

É importante salientar que o termo *atividade de aprendizagem* é entendido nesta pesquisa como “um termo guarda-chuva que engloba as várias propostas de trabalho que o aluno realiza dentro e/ou fora de sala de aula” (XAVIER, 2020, p. 94). Segundo a autora,

[...] uma atividade se materializa na forma de uma instrução ou diretriz fornecida por escrito ou oralmente pelo professor, visando a criar condições para a aprendizagem e o desenvolvimento de alguma habilidade comunicativa ou aspecto linguístico, funcional, discursivo, pragmático ou estratégico da língua (XAVIER, 2020, p. 93).

A elaboração ou adaptação de uma atividade didática, assim como qualquer outra tarefa pedagógica é “resultado de uma decisão, consciente ou inconsciente, que o professor faz após um processamento cognitivo complexo das informações disponíveis”³⁵ (SHAVELSON, 1973, p. 149). Partindo dessa perspectiva, Richards e Lockhart (1996, p. 78) compreenderam que “ensinar é essencialmente um processo de pensar”³⁶, capaz de posicionar o professor diante de diversas possibilidades pedagógicas, exigindo que esse profissional selecione as estratégias que julgam ser adequadas aos objetivos que pretende alcançar. Segundo os autores,

³⁵ Any teaching act is the result of a decision, whether conscious or unconscious, that the teacher makes after the complex cognitive processing of available information.

³⁶ Teaching is essentially a thinking process.

independente das condições contextuais do profissional, ele deve planejar suas tarefas antes da implementação em sala de aula.

Como defendido nesta tese, a prática reflexiva propicia o desenvolvimento da consciência crítica e, quando se trata da elaboração de atividades de aprendizagem em língua estrangeira, permite um olhar mais aguçado antes, durante e depois da elaboração, com vistas a qualificar a prática. Segundo Augusto-Navarro, De Oliveira e Abreu-e-Lima (2014, p. 242), “dar aos professores a oportunidade de refletir sobre quais práticas de ensino-aprendizagem eles acreditam ser eficazes, e solicitar a eles razões teóricas e práticas que justifiquem suas escolhas, é uma possibilidade de revisitar crenças e prepará-los para a reflexão crítica”³⁷. Conforme mencionado anteriormente, esse processo reflexivo é vital porque ao longo dos anos os professores de línguas estrangeiras foram interpelados por diversos métodos e abordagens a serem seguidos. Com a visão pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994), no entanto, o paradigma mudou, reposicionando os professores na condição de “produtores de conhecimento” teórico-prático (MENEGAZZO; XAVIER, 2004). Esse empoderamento trouxe certas inseguranças aos APs, pois nem sempre a teoria informada por eles corresponde ao que, de fato, eles materializam em suas tomadas de decisão, como observado em minha própria experiência como professora formadora, mencionada no capítulo introdutório.

A incompatibilidade entre o pensar e o agir pode ser explicada pelo conhecimento teórico ainda em construção, como aponta Xavier (2007, p. 2) ao mencionar que “nem sempre a distinção entre um exercício e uma tarefa é clara entre os professores de inglês devido à modernização dos exercícios que parecem se disfarçar de tarefas, ou tarefas disfarçando-se como exercícios”³⁸, além do uso de jargões que circulam o meio acadêmico sem distinções muito claras, como “‘communicative exercise’, ‘communicative practice’, and ‘communicative grammar tasks’” (XAVIER, 2007, p. 2). Neste estudo, a autora investigou como APs de língua inglesa distinguem um exercício de uma tarefa e os seus traços de *design*. Os dados mostraram que a grande maioria dos APs foi capaz de elaborar um exercício que levasse em consideração um objetivo linguístico, significado semântico e um conhecimento gramatical como resultado. Quanto à textualização, 50% dos participantes utilizaram algum dos estágios funcionais, isto é,

³⁷ *Giving teachers the opportunity to reflect on which teaching-learning practices they believe to be effective and requiring them to give supporting theoretical and practical reasons for their choices, is a possible way to revisit beliefs and prepare them for critical reflection.*

³⁸ *Not always the distinction between an exercise and a task is clear among the teachers of English due to the modernization of the exercises that seem to disguise themselves as tasks, or tasks disguising themselves as exercises.*

as instruções, exemplos ou dados. No entanto, 65% dos APs demonstraram algum tipo de mal-entendido ao elaborarem tarefas, confundindo-as com atividades de conversação ou com práticas comunicativas que não apresentam um resultado comunicativo (*outcome*). Os dados sinalizaram que os APs conseguem diferenciar as noções de exercício e tarefa (foco na forma vs. foco no significado pragmático), mas quando são estimulados a desenhá-los, ainda esbarram em abordagens que não condizem com esses construtos, particularmente com a noção de tarefa, que prevê a presença de um resultado comunicativo.

O estudo de Xavier (2007) reforça a necessidade de os cursos de formação inicial de professores promoverem espaços de reflexão e consciência crítica sobre as abordagens teóricas que orientam o *design* de atividades que o professor e o livro didático produzem para ser possível a eles reconhecer, diferenciar e fazer uso informado e coerente do material de ensino, conforme seus objetivos de aprendizagem.

Considerando a produção de atividades comunicativas com foco no significado das informações em contexto propositado de uso da língua (ELLIS, 1982; HARMER, 1982), objeto da reflexão pelos APs nesta pesquisa, o desafio que se coloca a eles é incorporar no *design* de suas tarefas a visão dialógica da linguagem com propósito comunicativo em um contexto de aprendizagem para alunos iniciantes de língua inglesa. Nesta pesquisa, o dialogismo é constitutivo da linguagem e reconhece a posição responsiva-ativa que o sujeito se insere ao interagir com o outro. Trazer para o cerne da elaboração de tarefas autênticas que “as relações dialógicas são relações (semânticas) entre toda espécie de enunciados na comunicação discursiva” (BAKHTIN, 2006, p. 323) é uma forma de desvincular a imagem de que o usuário aprendiz está assujeitado às diretrizes sociais e às regras gramaticais que regem uma língua e coloca-o num papel participativo do diálogo: alguém que interroga, ouve e responde.

Deste modo, a reflexão que se deseja promover nesta pesquisa, por meio da produção e implementação de atividades comunicativas requer um olhar aguçado dos APs para contextos socialmente situados da linguagem, para a relevância da atividade produzida, a sua adequação ao público-alvo, para a sequência das atividades e para os seus procedimentos de condução.

No próximo capítulo, discorro sobre a metodologia da pesquisa.

3. METODOLOGIA

Neste capítulo, descrevo a base metodológica que orienta a presente pesquisa. Inicialmente, situo o estudo na abordagem qualitativa, uma vez que o contexto observado (o curso de formação inicial de professores) pode ser captado em sua totalidade. Além disso, defino a natureza do estudo sob o ponto de vista dos objetivos e dos procedimentos adotados. Na sequência, descrevo o contexto, os participantes desta pesquisa e as especificidades da disciplina assumida temporariamente pela pesquisadora para conduzir a coleta de dados. Posteriormente, os instrumentos e os procedimentos de coleta de dados são apresentados. Por último, discorro sobre a maneira como os dados foram analisados e triangulados.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

A presente pesquisa situa-se num contexto de formação inicial de professores, particularmente na fase acadêmica em que os alunos professores (APs) desenvolvem atividades práticas com vistas ao seu estágio docente supervisionado nas escolas. Por se desenvolver em ambiente e condições naturais (universidade), caracteriza-se como sendo uma pesquisa de campo. Este tipo de pesquisa segue uma abordagem qualitativa com relação aos dados, devido ao “vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito, que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 70).

Neste estudo, a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito se dá pelas interrelações teórico-práticas que os APs constroem na graduação e vivenciam na prática de elaboração e reelaboração de atividades para o contexto escolar e na escrita dos procedimentos de condução das atividades. Por ser uma pesquisa qualitativa, ela “é orientada para a análise de casos concretos em sua particularidade temporal e local, partindo de expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (FLICK, 2007, p. 28), caracterizando-se, portanto, como um estudo de caso.

Segundo Lüdke e André (1986, p. 19), “os estudos de caso revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas”, pois os resultados de experiências pessoais podem ser associados a situações semelhantes de outros sujeitos. É o que Valles (1997) denomina de “transferibilidade”. Não se trata aqui de um caso representativo de uma dada situação, mas pode

contribuir para uma possível interpretação ou explicação de uma nova realidade, respeitada as peculiaridades dos novos contextos.

Como já mencionado, o contexto aqui estudado é a formação inicial de professores de língua inglesa em um momento histórico situado, admitindo o entendimento sobre a influência do conhecimento teórico na fundamentação da prática pedagógica por meio da elaboração, reelaboração e redação de procedimentos de aplicação das atividades de ensino.

Em relação à sua natureza, esta pesquisa é definida como aplicada, uma vez que busco engajar os APs em discussões teórico-práticas que os permitam refletir sobre o processo de produção de material didático de língua estrangeira (inglês). Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 51), a pesquisa aplicada “objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos”. Não se trata aqui de uma busca por uma receita escriturada para a condução da prática pedagógica. Ao nos debruçarmos (pesquisadora e APs) sobre a práxis, criamos possibilidades de reflexão sobre o contexto e as condições em que ela se desenvolve para tornar o ensino de língua estrangeira mais significativo para o público-alvo dos APs: os estudantes da escola básica.

Do ponto de vista dos objetivos, esta pesquisa é descritiva, pois busca descrever o fato ou o fenômeno, suas características, causas, relações com outros fatos para poder interpretá-los. Portanto, ao descrever as atividades produzidas pelos APs ao longo de seu processo reflexivo, a pesquisadora buscará relacionar teoria e prática e entender a influência de uma sobre a outra.

Por fim, esta pesquisa tem caráter interventivo³⁹, uma vez que a pesquisadora intervém no espaço pedagógico de uma disciplina pedagógica de um curso de Letras - Inglês para discutir e refletir junto aos APs conhecimentos teóricos e práticos que fundamentam o trabalho docente. Seguindo o pensamento de Damiani *et al.* (2013, p. 58), pesquisas do tipo intervenção pedagógica “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos

³⁹ De acordo com Texeira e Neto (2017), alguns cientistas utilizam o termo pesquisa-ação para todo e qualquer projeto que envolve pesquisa junto com intervenção. Embora esta pesquisa esteja centrada no monitoramento de um processo de elaboração e reelaboração de atividades comunicativas e na possibilidade de gerar benefícios ao grupo envolvido, esta pesquisa não pode ser caracterizada como pesquisa-ação; pois, segundo os autores (2017, p. 1068), nesse tipo de pesquisa “a seleção dos problemas a serem atacados emerge do grupo/população participante” e o pesquisador “não pode definir isoladamente os objetivos, ações e demais encaminhamentos do trabalho a ser realizado”.

de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências.”

Na próxima seção, descrevo o contexto em que a pesquisa se desenvolveu.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

É importante aqui mencionar a dificuldade que tive em estabelecer um campo de coleta de dados. Inicialmente, a pesquisa estava prevista para ser conduzida em uma disciplina pedagógica de um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade federal. Porém, o plano de ensino da disciplina não contemplou espaços para a leitura dos textos escolhidos para esta pesquisa e para a dinâmica do trabalho proposto. Deste modo, precisei contatar outra instituição de ensino superior.

Em maio de 2021, foram realizadas novas sondagens com docentes de outras duas universidades federais. Em uma delas, não foi possível conduzir a pesquisa porque a instituição estava sofrendo as consequências da evasão e desmotivação dos acadêmicos frente ao ensino emergencial remoto. Na outra instituição, não obtive resposta dos docentes contatados.

Nos meses de maio e junho de 2021, minha orientadora e eu tivemos a ideia de elaborarmos um curso de extensão. Quatro universidades particulares foram contatadas. Uma delas solicitou a submissão do estudo ao Comitê de Ética local, o que demandou algumas semanas de espera para obtermos a resposta final. Infelizmente, após a análise do projeto pela reitoria da instituição, houve o indeferimento da proposta. As universidades restantes não retornaram os meus contatos.

Por fim, a realização da coleta de dados só foi possível quando minha orientadora intermediou um contato com uma professora que ministraria a disciplina *Estágio Supervisionado I* no curso de Licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública, em julho de 2021.

3.2.1 O contexto investigado

Após seis meses de contatos com instituições de ensino superior, públicas e privadas, e com professores dos departamentos de Letras, a pesquisa foi finalmente acolhida no curso de Letras-Inglês de uma universidade pública com a anuência da Coordenação e da professora responsável pela disciplina *Estágio Supervisionado I*.

O curso de Letras-Inglês foi implementado em 1973 e organização curricular está em consonância com a Resolução CNE 02/2015, Capítulo IV, Art. 12 e é composto por 2 núcleos que ofertam disciplinas pedagógicas e não-pedagógicas e perfazem um total de 2.205 horas. Há ainda um terceiro núcleo, composto por Atividades Complementares (200h), pela prática como componente curricular (405h) e pelo estágio supervisionado (400h), totalizando 1005 horas. Os três núcleos oferecem fundamentação teórico-prática que, além dos estágios supervisionados, auxiliam o aluno-professor na realização de seu Trabalho de Conclusão de Curso, que ocorre no 8º período do curso.

A seleção dos alunos é realizada através do processo seletivo institucional (ENEM/SISU) e 50 vagas são ofertadas anualmente. O curso é presencial e as disciplinas são ofertadas no turno matutino (para ingressantes no primeiro semestre) e vespertino (para ingressantes no segundo semestre).

O estudo foi realizado na disciplina *Estágio Supervisionado I*, ofertada na 6ª fase do curso, e se caracteriza por ser um momento em que os APs vivenciam, com maior intensidade, a prática de produção de atividades de ensino e aprendizagem para o trabalho na escola, além de lidarem com conhecimentos teóricos sobre como desenhá-las e conduzi-las em sala de aula por meio de leituras sobre o desenho de materiais didáticos e planos de aula. Cabe ainda salientar que esses conhecimentos são de fundamental importância para qualificar a prática pedagógica do futuro professor.

A disciplina *Estágio Supervisionado I* é obrigatória no currículo do curso de Licenciatura em Letras-Inglês. Ela compreende 200 horas-aula e é ministrada por uma professora concursada (P1) há pelo menos 12 anos. P1⁴⁰ é doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Inglês da UFSC e atua em temas como internacionalização institucional, formação de professores de línguas, construção de cidadania por meio da língua (CLIL) e

⁴⁰ As informações apresentadas neste estudo foram obtidas no Currículo Lattes da docente.

políticas linguísticas. Cabe ressaltar que, à época da coleta de dados, além da professora formadora, a disciplina contava com a participação de três professores doutorandos em Estágio Docência, que auxiliavam a professora formadora na organização dos encontros síncronos.

A disciplina de *Estágio Supervisionado I* abrange conhecimentos, teóricos e práticos, importantes para a produção de atividades de ensino-aprendizagem como (“conceito de currículo”, “planejamento”, “seleção e organização de conteúdos”, “metodologias de ensino”, “material didático”), o que favorece a discussão sobre atividades comunicativas e formas de textualização de atividades nesse contexto. Somam-se a isso as condições que a disciplina oferece para o trabalho com a “elaboração e a operacionalização dos projetos pedagógicos”.

Em decorrência da pandemia, o semestre 2021.1, período de minha coleta de dados, foi ofertado em caráter remoto como medida de contenção da propagação do vírus. Desta forma, a disciplina concentrou 80 horas-aula em encontros síncronos, voltados a debates teóricos e à socialização das atividades de ensino-aprendizagem e de planejamento elaboradas pelos APs, e 120 horas-aula em encontros assíncronos, destinados à leitura da bibliografia recomendada e à elaboração de materiais didáticos e planos de ensino. Os encontros síncronos ocorreram às segundas-feiras, das 8 às 10 horas, pelas plataformas *Google Meet* e *WebConference*.

3.3 OS PARTICIPANTES

No semestre 2021.1, a disciplina *Estágio supervisionado I* contava com 26 APs matriculados. Todos foram informados sobre o objetivo da pesquisa e convidados a participar do estudo. Inicialmente, 20 APs assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE - Apêndice A) conforme determina a Resolução CNS nº 510/16⁴¹, mas 6 APs tiveram os seus dados descartados após solicitarem o desligamento da pesquisa ou não realizarem todas as atividades propostas. Portanto, o estudo contou com a participação efetiva de 14 APs, nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino, variando entre 21 e 45 anos de idade (média de 25 anos).

É pertinente ressaltar que o estudo foi submetido ao Comitê de Ética sob o número 46187621.1.0000.0121 e aprovado de acordo com o parecer 4.942.178.

⁴¹ Disponível em: <https://cep.paginas.ufsc.br/files/2016/06/Reso510.pdf>.

3.4 OS MÉTODOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados utilizando os seguintes instrumentos e métodos:

- ✓ Diários de campo;
- ✓ Questionário de Sondagem e de avaliação;
- ✓ Produções motivadas de atividades comunicativas de língua;
- ✓ Protocolos verbais;
- ✓ Feedback online dialogado;
- ✓ Produção de decálogos a partir de textos acadêmicos;
- ✓ Planos de aula;
- ✓ Exposição oral das atividades comunicativas;

3.4.1 Diários de campo

Segundo Triviños (1987, p. 114), o diário de campo é uma forma de “complementação das informações sobre o cenário onde a pesquisa se desenvolve e onde estão envolvidos os sujeitos, a partir do registro de todas as informações que não sejam aquelas coletadas em contatos e entrevistas formais, em aplicação de questionários”.

Ao longo das aulas da disciplina *Estágio Supervisionado I*, mantive um diário pessoal com o objetivo de anotar a dinâmica dos trabalhos conduzidos pela professora formadora, os conteúdos abordados e as concepções teóricas tratadas pelos alunos nas discussões. Os dados registrados foram utilizados para complementar, aprofundar, substanciar, justificar ou entender práticas dos APs realizadas durante a pesquisa.

A pesquisa contou com a observação participante que é, segundo Mónico *et al.* (2017), um método de investigação em que os pesquisadores compartilham dos papéis e hábitos dos sujeitos observados para, então, buscar compreender fatos e comportamentos que dificilmente seriam captados por meio de outros instrumentos de pesquisa. Para os autores, a observação participante pode abranger diferentes formas de envolvimento do pesquisador com o contexto investigado, partindo desde uma convivência direta e sem interferências (observação participante passiva), admitindo, ainda, uma possível intervenção na realidade dos indivíduos observados (observação participante completa).

Na presente pesquisa, realizei uma observação participante completa, pois assumi a turma dos APs em vários encontros e, em outros, limitei-me a tomar notas de campo. Nesse sentido, tive um contato semanal direto e prolongado com os APs no período de 5 de julho a 27 de setembro de 2021. No total, foram 11 encontros de aproximadamente 2 horas cada.

3.4.2 Questionário de Sondagem e de Avaliação

No primeiro encontro presencial com os APs, um Questionário de Sondagem (Apêndice B) foi aplicado. Ele foi dividido em três partes e compreendeu questões abertas e fechadas. A primeira parte coletou informações pessoais e a segunda consistiu em conhecer as experiências dos APs ao longo do curso, entre elas: suas preferências pelos tipos de atividades de aprendizagem, se as disciplinas anteriores haviam integrado aspectos teóricos e práticos, e a contribuição do curso para o seu desenvolvimento linguístico-comunicativo, teórico e pedagógico. A última parte reuniu informações sobre as experiências docentes dos APs, se produziam ou não seus próprios materiais instrucionais e como compreendiam o papel da gramática e a noção de atividade comunicativa.

Ao final da coleta de dados, um questionário de avaliação (Apêndice C) foi aplicado para conhecer a opinião dos APs sobre o processo formativo a que foram submetidos durante a pesquisa e para observar se a noção de atividade comunicativa se alterou ao longo do semestre.

3.4.3 Produções motivadas de atividades comunicativas

Como ponto de partida, cada AP foi solicitado a produzir duas atividades comunicativas, articuladas entre si, para estudantes adolescentes de nível iniciante da língua inglesa, podendo envolver qualquer temática (Versão 1) (Apêndice D – Tarefa 1A). A escolha por esse público-alvo se justifica pelo desafio de se propor atividades comunicativas para estudantes com pouca proficiência na língua-alvo. O objetivo dessa produção foi conhecer as concepções de língua dos aprendizes na elaboração de suas atividades comunicativas.

Num segundo momento, à medida que os textos teóricos foram introduzidos em sala de aula, novas versões das mesmas atividades foram solicitadas. No total, os APs foram submetidos a duas reelaborações (Versões 2 e 3) com a possibilidade de uma terceira (Versão

4) (Apêndice D - Tarefa 2A, Tarefa 3A e Tarefa 4A). O objetivo dessas produções foi compreender a influência dos conteúdos teóricos estudados e discutidos em aula sobre a prática da produção de atividades de ensino-aprendizagem.

Ressalta-se que a elaboração das atividades foi um evento individual. Os APs puderam enviar as atividades por *e-mail* ou compartilhá-las via *Google Docs*, uma ferramenta integrada ao *Google Drive* que permite o acesso colaborativo na edição de documentos. A ferramenta ainda oferece um espaço para comunicação, para sanar dúvidas e promover um eventual *feedback* das atividades. No entanto, para a primeira versão, os alunos não receberam *feedback*, pois o propósito era analisar de que perspectiva comunicativa eles partiam.

3.4.4 Protocolos verbais

Protocolo verbal (*think-aloud protocol*) é uma técnica introspectiva de coleta de dados em que os indivíduos verbalizam os seus próprios pensamentos e ações de modo simultâneo ou retrospectivo à execução de tarefas cognitivas (ERICSSON; SIMON, 1993). O protocolo simultâneo consiste no relato feito durante a realização de uma atividade, enquanto o protocolo retrospectivo corresponde à verbalização feita imediatamente após a execução da tarefa. Jourdenais *et al.* (1995) mencionam um terceiro tipo de protocolo, denominado “intervencionista” (*intervention protocol*), cujo relato é mediado pelo pesquisador com o objetivo de capturar e esmiuçar tópicos vagamente verbalizados pelos participantes durante o cumprimento da tarefa.

Para este estudo, os APs produziram protocolos verbais retrospectivos ao longo do processo de elaboração e reelaboração de suas atividades comunicativas. A escolha por esse tipo de protocolo se justifica pelo tempo maior que o estudante pode despende no processamento de suas decisões em comparação ao uso de protocolo simultâneo. Van Den Haak *et al.* (2003) afirmam que os protocolos verbais retrospectivos podem favorecer a execução de uma tarefa no ritmo e na maneira desejada pelo participante, evitando uma sobrecarga de trabalho (produção de tarefa + verbalização simultânea).

Nesta pesquisa, os protocolos foram realizados em três momentos da produção de atividades, gravados em arquivo MP3⁴² e encaminhados à pesquisadora via *WhatsApp* ou *Google Drive*, juntamente com suas atividades comunicativas. Isso significa dizer que, para cada versão, a pesquisadora recebeu dos alunos a produção motivada acompanhada de seu protocolo verbal: Versão 1 (tarefas 1A e 1B), Versão 2 (tarefas 2A e 2B), Versão 3 (tarefas 3A e 3B) e uma possível Versão 4 (tarefas 4A e 4B).

O objetivo dos protocolos verbais foi analisar as concepções teóricas das quais os APs partiram na produção de suas atividades comunicativas (Versão 1) e os sinais de influência da teoria estudada (teorias científicas/ acadêmicas) sobre a prática (Versões 2, 3 e possível 4). Os relatos foram solicitados para serem realizados na língua materna do AP para que eles se sentissem mais à vontade para explicitar e fundamentar as suas ideias.

Chi (1997) e Souza e Rodrigues (2008) defendem que os indivíduos investigados recebam uma orientação prévia de como verbalizar suas ações a fim de se familiarizarem com a técnica de produção de protocolos verbais. Por essa razão, nesta pesquisa, as instruções foram fornecidas, lidas e explicadas pela pesquisadora (Apêndice E – tarefas 1B, 2B, 3B e 4B). Para a familiarização da técnica, utilizei a sugestão de Ericsson (1993, p. 8), colocando uma simples operação matemática no quadro para os APs resolverem (ex: “ $258 + 893 = ?$ ”). Após alguns segundos, três alunos foram convidados a verbalizar a maneira como resolveram o problema, detalhando o processo. Ao final, houve a associação do que eles fizeram com o tipo de verbalização que deveriam realizar após a elaboração de cada atividade comunicativa. Outra sugestão utilizada foi a de Green (2009, p. 45), que exibiu uma série de letras embaralhadas para que uma palavra pudesse ser decifrada (ex: EWRATSE = SWEATER). Neste caso, após a resolução do anagrama, os APs tiveram que verbalizar a maneira como chegaram à palavra correta e, novamente, foi feita uma associação com o tipo de verbalização que eles deveriam executar nas futuras gravações de áudio.

⁴² Um arquivo MP3 é um formato digital de compressão de arquivos sonoros, que minimiza o comprometimento da qualidade do áudio reproduzido em computadores. Disponível em: http://www.usp.br/nce/midiasnaeducacao/oficina_radio/arquivosmp3.htm.

3.4.5 Feedback online dialogado

O *feedback online* dialogado consistiu em conversas informais síncronas com os APs, individualmente, para aprofundar informações e realizar questionamentos específicos sobre cada versão das atividades produzidas e o seu respectivo protocolo verbal, utilizando, para isso, a Plataforma *Zoom Meeting*.

Os dados obtidos por meio desta ferramenta foram gravados e possibilitaram o acompanhamento, a descrição e a interpretação de como as concepções dos APs foram se modificando (ou não) com as teorias introduzidas, observando também se as teorias foram capazes de trazer mudanças na prática de produção de atividades.

3.4.6 Produção de decálogos a partir de textos acadêmicos

O termo *decalogo* pode ser entendido como um “conjunto de dez princípios de uma doutrina, filosofia, moral, etc”⁴³. Nesta pesquisa, o decálogo foi utilizado para suscitar os dez pontos mais importantes de cada texto teórico na visão de cada AP (Apêndice F). Os APs tiveram que levar em consideração somente as informações que pudessem ajudá-los na produção de suas atividades de ensino-aprendizagem. O objetivo foi relacionar esses dados com a produção de suas atividades comunicativas, de modo a achar indícios de influência da teoria sobre a prática.

Para esta pesquisa, os APs produziram três decálogos para os seguintes textos:

Quadro 3.1 - Textos teóricos para a elaboração dos decálogos

- | |
|---|
| 1. XAVIER, Rosely Perez; MEURER, José Luiz. Writing exercises and tasks as a genre. <i>In</i> : BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; RAUEN, Fábio José. Anais do 4º simpósio internacional de estudos de gêneros textuais (em CD) , Tubarão: Unisul, p. 287-299, 2007. |
| 2. XAVIER, Rosely Perez. Elementos básicos para textualização de atividades de ensino de língua estrangeira. <i>In</i> : FUZA, Ângela Francine Fuza; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. Pesquisas em linguística aplicada e práticas de linguagem em contextos de escolarização . Campinas, SP: Editora Pontes, 2020. |

⁴³ Disponível em: <http://www.aulete.com.br/dec%C3%A1logo>. Acesso em 04/09/2020.

3. DUKE, Nell K.; PURCELL-GATES, Victoria; HALL, Leith A.; TOWER, Cathy. Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 4, p. 344-355, 2006.

Fonte: a autora

Esses artigos foram selecionados em virtude das temáticas que abordam, as quais poderiam contribuir para a produção de atividades de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. O primeiro texto analisa a estrutura esquemática e alguns atributos semânticos de exercícios e tarefas de produção escrita com o objetivo de conscientizar o professor de inglês sobre a natureza desses dois tipos de atividades e os seus propósitos. O segundo texto analisa os elementos básicos que textualizam uma atividade de ensino-aprendizagem com base na noção de estrutura potencial genérica (*generic structure potential* – HASAN, 1989) para conscientizar os professores de línguas estrangeiras sobre as diversas possibilidades de se produzir uma atividade na forma de um texto escrito ou oral, partindo dos elementos básicos que a compõem: as instruções (elemento obrigatório) e os dados (elemento opcional). Ambos os textos partem do mesmo referencial teórico (Linguística Funcional Sistêmica) e do pressuposto que uma atividade de ensino constitui um gênero pedagógico, realizado por meio de estágios funcionais (obrigatórios e opcionais), com atributos semânticos e diferentes realizações léxico-gramaticais.

O terceiro texto apresenta a noção de “atividade de letramento autêntico”, que pode ser equiparada à noção de “autenticidade de tarefa”, introduzida no texto de Xavier (2020). Apesar de o texto de Duke *et al.* (2006) estar relacionado ao ensino de Ciências, as informações teóricas e práticas apresentadas pelos autores podem ajudar professores de outras disciplinas, neste caso os APs de Língua Inglesa, a refletir e transferir os conhecimentos construídos para a sua realidade pedagógica.

O Quadro 3.2 sistematiza os principais conteúdos dos textos, os quais foram tomados como conhecimento teórico para embasar a produção das atividades comunicativas dos APs.

Quadro 3.2 - Principais conteúdos nos textos teóricos escolhidos

Textos teóricos	Conteúdos
Xavier e Meurer (2007)	- Conceito e exemplos de ‘tarefa’ e ‘exercício’; - Tarefas e exercícios como gêneros textuais; - Estrutura esquemática e atributos semânticos de tarefas e exercícios. - Estágios funcionais { Obrigatório: instruções Opcionais: exemplos e dados do insumo - Atributos semânticos (ex: comandos, exemplificação, familiarização textual).
Xavier (2020)	- Atividade como texto de gênero; - Elementos de uma atividade de língua (instruções e dados); - Texto autêntico e tarefa autêntica; - Objetivos de aprendizagem.
Duke <i>et al</i> (2006)	- Conceito de letramento autêntico e de atividades de letramento autêntico; - Definição de texto autêntico; - Estratégias de professores para a leitura autêntica de textos informativos e instrucionais; - Estratégias de professores para a produção escrita autêntica de textos informativos e instrucionais.

Fonte: a autora

Os decálogos foram solicitados como tarefa extraclasse e como trabalho individual. Eles puderam ser redigidos em língua portuguesa para evitar que possíveis dificuldades na língua estrangeira impedissem os APs de manifestar seus conhecimentos.

3.4.7 Planos de aula

O plano de aula é um instrumento didático-pedagógico que requer um processo de idealização do professor quanto aos objetivos de aprendizagem, aos conteúdos, aos recursos didático-pedagógicos, aos procedimentos de ensino e à avaliação, com vistas a alcançar um propósito de aprendizagem maior. É nesse processo de prévia-ideação que o professor define suas bases epistemológicas sobre língua, ensino e aprendizagem.

Nesta pesquisa, os APs foram solicitados a elaborar um plano de aula para a aplicação de suas atividades comunicativas. Considerando que o plano de aula é um documento de reflexão e articulação entre teoria e prática, as suas informações foram importantes para cotejar a abordagem de ensino dos APs e a abordagem que orientou o desenho de suas atividades.

3.4.8 Gravação de exposição oral das atividades

De acordo com Costa e Baltar (2009, p. 4), a exposição oral é um gênero textual em que predominam “as atividades discursivas de expor e/ou do argumentar”. Segundo os autores, expor-se oralmente pode ser considerada uma ação de linguagem em que o aprendiz exercita a criticidade e, ao mesmo tempo, seu ponto de vista em relação a um determinado objeto. Além disso, acredito que a exposição oral demanda do enunciador uma apropriação da temática a qual se debruça, uma vez que é necessário explicar e levar a audiência a refletir sobre o tópico proposto.

Para esta pesquisa, os APs foram solicitados a apresentar a última versão de suas atividades comunicativas para a turma (versão 3) com o objetivo de verbalizarem as suas tomadas de decisão e, assim, ser possível promover uma discussão prática e teórica no grupo de forma colaborativa. Com essa discussão e *feedback* dos colegas, os APs poderiam, se necessário, produzir a versão finalíssima de suas atividades (versão 4).

As apresentações orais ocorreram na plataforma *Zoom Meetings* e foram gravadas para que os dados fossem transcritos e analisados posteriormente.

Para concluir esta seção, sistematizo os métodos de coleta de dados utilizados nesta pesquisa, no Quadro 3.3.

Quadro 3.3 - Métodos de coleta de dados e os seus objetivos

MÉTODOS	OBJETIVOS
Diários de campo	- Conhecer as concepções teóricas dos APs em suas discussões com a professora formadora.

Questionário de Sondagem	- Obter informações sobre o processo formativo dos APs, suas preferências, concepções teóricas e experiências na profissão docente.
Produções motivadas de duas atividades comunicativas	- Conhecer as concepções de língua que orientaram os APs na elaboração de suas atividades comunicativas; - Compreender a influência de conteúdos acadêmicos na prática de produção de atividades comunicativas.
Protocolos verbais	- Identificar as concepções teóricas das quais os APs partiram durante a produção de suas atividades comunicativas; - Identificar sinais de influência da teoria estudada na produção de suas atividades comunicativas.
<i>Feedback online</i> dialogado	- Aprofundar-se nas concepções dos APs. - Descrever, acompanhar e interpretar como essas concepções foram se modificando (ou não) com as teorias introduzidas.
Produção de decálogos a partir de textos acadêmicos	- Relacionar as informações teóricas selecionadas pelos APs e a produção de suas atividades comunicativas, de modo a achar indícios de influência da teoria sobre a prática.
Planos de aula	- Cotejar a abordagem de ensino proposta para a condução das atividades e a abordagem que orientou o desenho das atividades produzidas.
Gravação de exposição oral das atividades comunicativas	- Compreender como as teorias podem ser retomadas e ressignificadas pelos APs.
Questionário de Avaliação	- Conhecer a opinião dos APs sobre o processo formativo a que foram submetidos.

Fonte: a autora

3.5 TESTE PILOTO

Antes da definitiva aplicação dos métodos de coleta de dados, mostrados no Quadro 3.3, um teste piloto foi realizado para avaliar a adequação dos instrumentos e os dados obtidos. Para isso, dois APs de uma universidade pública participaram do Piloto, que foi realizado de 10 de fevereiro de 2021 a 10 de março de 2021 pela plataforma *Zoom Meetings*.

O teste reproduziu um ciclo reduzido da pesquisa, isto é, a elaboração de duas atividades comunicativas (versão 1) e sua reelaboração (versão 2) após a leitura e discussão do texto teórico de Xavier (2020). O Piloto foi crucial para refinar o roteiro de perguntas e as atividades práticas utilizadas para embasar a discussão dos textos teóricos e para rever a forma de promoção do *feedback* das atividades, anteriormente pensado para ser realizado por escrito, mas, com a pilotagem, decidimos por uma conversa informal, *online* e gravada.

Após a pilotagem, um questionário de avaliação foi criado, pois até então não se sabia a opinião dos APs quanto às contribuições (ou não) das atividades desenvolvidas para o seu processo formativo. Por fim, o piloto auxiliou na otimização do envio dos protocolos verbais, que passou a ser considerado por *WhatsApp*; e dos TCLEs e dos Questionários de Sondagem e de Avaliação, cujas respostas poderiam ser submetidas eletronicamente.

3.6 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados compreendeu onze encontros de aproximadamente 2 horas cada, perfazendo um total de 22 horas de coleta de dados, e só foi possível realizá-la com a anuência da professora formadora (TCLE do formador - Apêndice K) e a dos APs (TCLE dos alunos - Apêndice A).

No **primeiro encontro**, apresentei-me e observei as aulas da professora formadora para me familiarizar com os APs e a abordagem de ensino-aprendizagem adotada.

No **segundo encontro**, o estudo foi apresentado e explicado para os APs. Informei que todos participariam das atividades da pesquisa, pois os dados fariam parte do portfólio digital da disciplina, mas só seriam considerados e analisados os dados daqueles que consentissem em participar do estudo. Na sequência, o TCLE (Apêndice A) foi lido e explicado. O seu preenchimento foi feito pelo *Google Forms* através do compartilhamento do *link* <https://forms.gle/ttkEwofE9XGeHnLE7>. Para os APs que assinaram o termo, apliquei o Questionário de Sondagem (Apêndice B), que também se deu via *Google Forms*, através do compartilhamento do *link* <https://forms.gle/S28bUFjUDx9sh1Jc6>. Assim que os formulários foram preenchidos, a professora formadora assumiu a turma e retomei ao meu papel de observadora-participante do restante da aula, acompanhada de meu diário de campo.

No **terceiro encontro**, os APs tiveram que elaborar duas atividades comunicativas para alunos de nível iniciante da língua inglesa, podendo escolher qualquer temática (Apêndice D – Tarefa 1A). O enunciado da tarefa foi apresentado, lido e explicado. Feito isso, informei

que cada atividade deveria acompanhar um protocolo verbal gravado em arquivo MP3. Expliquei as instruções sobre como proceder (Apêndice E – Tarefa 1B) e realizei a familiarização da técnica com a classe, conforme descrito na Subseção 3.4.4. Os APs tiveram em torno de 1h30 minutos para a elaboração das atividades. Foi concedido um prazo máximo de até quatro horas para aqueles que não haviam conseguido finalizar as atividades dentro do tempo previamente estipulado.

Como tarefa extraclasse os APs foram solicitados a realizar a leitura de dois textos teóricos, um de Xavier e Meurer (2007) e outro de Xavier (2020), para produzirem um decálogo para cada texto lido (Apêndice F – Tarefa 1). Os decálogos foram enviados para o meu e-mail ou compartilhados com a pesquisadora via *Google Drive* em data anterior ao quarto encontro.

No **quarto encontro**, houve a discussão dos textos solicitados com base em um roteiro de perguntas e com a ajuda de *slides* de *powerpoint* para a análise de atividades presentes em livros didáticos (Apêndice G). O debate ocorreu em língua portuguesa. Foi ainda solicitado aos APs, como atividade extraclasse, a segunda versão de suas respectivas atividades, tendo como base o referencial teórico lido, resumido e discutido no encontro sobre textualização (Apêndice D – Tarefa 2A), além dos protocolos verbais gravados em mp3, que deveriam acompanhar as suas atividades (Apêndice E – Tarefa 2B).

O **quinto encontro** consistiu em reuniões individuais remotas com os APs para dar *feedback* à segunda versão de suas atividades. Cada sessão variou entre 10 e 15 minutos. Como tarefa extraclasse, os APs foram solicitados a ler um novo texto teórico, desta vez, sobre “atividades de letramento autêntico” (DUKE *et al.*, 2006) para produzirem um decálogo para o texto lido (Apêndice F – Tarefa 2). Os decálogos foram enviados para o meu e-mail ou compartilhados via *Google Drive* antes do sexto encontro.

No **sexto encontro**, ocorreu a discussão do texto de Duke *et al.* (2006), que foi baseada em um roteiro de perguntas e com o auxílio de *slides* de *powerpoint* para uma análise de atividades sob a perspectiva de sua autenticidade (Apêndice H). Como tarefa extraclasse, os APs foram solicitados a produzir a terceira versão de suas atividades, considerando o referencial teórico lido, resumido e discutido no encontro (Apêndice D – Tarefa 3A), além dos protocolos verbais gravados em mp3 para cada atividade reformulada (Apêndice E – Tarefa 3B).

No **sétimo encontro**, ocorreram as sessões remotas de *feedback* individual com os APs para a discussão de suas novas versões de atividades (versão 3). Cada sessão variou entre 10 e 15 minutos. Como atividade extraclasse, os APs foram solicitados a preparar uma apresentação

oral da versão final de suas atividades (Apêndice I) para todo o grupo, que seria realizada no encontro seguinte.

No **oitavo encontro**, aconteceram as apresentações orais. Cada AP contou com até 10 minutos de exposição e os demais de 5 a 10 minutos para questionamentos e sugestões. Ao final de todas as apresentações, a turma foi solicitada a tecer uma conclusão das principais questões teóricas que emergiram das apresentações. O evento foi gravado em áudio e transcrito para posterior análise. Como tarefa extraclasse, todos foram informados que poderiam realizar qualquer outra alteração que achassem conveniente na versão apresentada de suas atividades (Apêndice D - Tarefa 4A), tendo em vista as sugestões dos colegas. Neste caso, a quarta versão deveria ser encaminhada via e-mail ou compartilhada via *Google Drive* juntamente com as gravações de seus respectivos protocolos verbais (Apêndice E- Tarefa 4B).

O **nono encontro** teve como objetivo discutir o papel do ‘plano de aula’ na docência, os seus elementos constitutivos e as diferenças entre planos que apresentam procedimentos de ensino distintos para a aplicação de uma mesma atividade. Como trabalho prático, cada AP redigiu os procedimentos de ensino para a última versão de suas atividades comunicativas (Apêndice J – Tarefa 2a). O trabalho foi iniciado no encontro *online*, com a assessoria da pesquisadora, e finalizado como tarefa extraclasse.

No **décimo encontro**, os APs receberam *feedback* individual sobre os procedimentos de aplicação de suas atividades. Cada sessão variou entre 10 e 15 minutos. Como tarefa extraclasse, os APs foram informados que poderiam realizar qualquer outra alteração que achassem conveniente nos procedimentos de aplicação de suas atividades (Apêndice J – Tarefa 2b), tendo em vista o que fora apresentado como *feedback*.

No **último encontro**, como conclusão das atividades de pesquisa, fiz uma avaliação geral do trabalho realizado pelos APs e, como tarefa final, apliquei um Questionário de Avaliação (Apêndice C), que foi respondido eletronicamente, via *Google Forms*, através do compartilhamento do link <https://forms.gle/ohpsBJYLQKKzyzs39>. O Quadro 3.4 sintetiza os procedimentos de coleta de dados.

Quadro 3.4 - Procedimentos de coleta de dados

Encontros	Coleta de dados
Encontro 1	• Observação da aula da professora formadora.
Encontro 2	• TCLE; • Questionário de Sondagem. • Observação da aula da professora formadora.
Encontro 3	• Produção motivada de 2 atividades comunicativas (versão 1); • Produção de protocolo verbal (versão 1); • Leitura e produção de decálogo de dois textos teóricos (Tarefa extraclasse).
Encontro 4	• Reelaboração das atividades comunicativas (Tarefa extraclasse - Versão 2); • Produção de protocolo verbal (Tarefa extraclasse - versão 2).
Encontro 5	• Feedback online dialogado; • Leitura e produção de decálogo de um texto teórico (Tarefa extraclasse).
Encontro 6	• Reelaboração das atividades comunicativas (Tarefa extraclasse - Versão 3); • Produção de protocolo verbal (Tarefa extraclasse - Versão 3).
Encontro 7	• Feedback online dialogado; • Organização da exposição oral (Tarefa extraclasse).
Encontro 8	• Apresentação oral das atividades produzidas pelos APs (10-15min); • Reelaboração das atividades comunicativas (Tarefa extraclasse - Versão 4); • Produção de protocolo verbal (Tarefa extraclasse - Versão 4).
Encontro 9	• Redação dos procedimentos de ensino para as atividades produzidas (versão 1).
Encontro 10	• Feedback online dialogado; • Reelaboração dos procedimentos de aplicação de suas atividades (tarefa extraclasse – versão 2).
Encontro 11	• Questionário de Avaliação.

Fonte: a autora

3.7 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados desta pesquisa correspondem **(a)** às respostas dos APs ao Questionário de Sondagem e de Avaliação; **(b)** às notas de campo provenientes das observações de aulas da professora formadora; **(c)** às versões 1, 2, 3 e 4 das atividades comunicativas elaboradas; **(d)** às transcrições dos protocolos verbais, das exposições orais e dos *feedbacks online* dialogados; **(e)** aos procedimentos de aplicação das atividades; e **(f)** aos decálogos produzidos.

As atividades produzidas pelos APs (versões 1, 2, 3 e 4) foram analisadas com base nas informações de seus enunciados e na sua estrutura composicional (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020) e na visão de língua, ensino e aprendizagem subjacentes.

As transcrições dos protocolos verbais, dos *feedbacks online* dialogados e das exposições orais foram submetidas a uma análise interpretativa para poder identificar e relacionar o conhecimento teórico e prático na fala dos APs. O mesmo tipo de análise foi realizado com os procedimentos de aplicação de atividades, redigidos pelos APs.

Os decálogos passaram por uma análise textual para verificar quais informações teóricas foram consideradas relevantes para os APs e, assim, compará-las com as atividades produzidas.

A Versão 1 das atividades dos APs, juntamente com os dados de seu protocolo verbal, permitiram à pesquisadora responder à primeira pergunta de pesquisa, a saber: De que concepções de língua partem os APs de língua inglesa desta pesquisa quando elaboram uma atividade de natureza comunicativa?

A Versão 2 das atividades, seus respectivos protocolos verbais, os registros de *feedback* e os decálogos foram analisados para identificar possíveis sinais de influência dos textos teóricos no desenho das atividades dos APs. A mesma análise foi conduzida com as demais versões. Assim, uma comparação dos dados das versões 1, 2, 3 e 4 permitiu responder à segunda pergunta de pesquisa e parte da Pergunta 4, a saber: Como as concepções desses APs vão se modificando (ou não) com as noções teóricas introduzidas no processo de reelaboração de suas atividades? e Como a teoria impacta a prática da produção [...] das atividades dos APs? Os dados das exposições orais também permitiram comparar a versão 1 das atividades dos APs com a última versão apresentada, ajudando, assim, a responder a essas perguntas.

Os dados referentes aos procedimentos de aplicação das atividades permitiram responder à questão 3 e a segunda parte da Pergunta 4, a saber: Que visões de língua, ensino e

aprendizagem são percebidas no plano de aplicação das atividades produzidas pelos APs? e “Como a teoria impacta a prática [...] do planejamento [...]?”.

É importante mencionar que, ao término da disciplina, tive acesso aos portfólios digitais produzidos pelos APs, com a anuência dos acadêmicos no TCLE. Eles foram utilizados para justificar ou corroborar as decisões tomadas pelos APs na elaboração, reelaboração e na redação dos procedimentos de aplicação das atividades de aprendizagem.

No próximo capítulo, apresento, analiso e discuto os dados coletados.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Neste capítulo, realizo uma descrição do perfil dos APs participantes dessa pesquisa. Por fim, apresento e analiso as duas primeiras atividades comunicativas produzidas pelos APs para conhecer seus conhecimentos teóricos traduzidos na prática.

4.1 OS ALUNOS PARTICIPANTES

Para conhecer o perfil dos APs participantes desta pesquisa, um Questionário de Sondagem foi elaborado (vide Apêndice B) com questões sobre o curso de Letras, suas percepções quanto às disciplinas cursadas, suas experiências prévias como professor e *designer* de atividades de ensino-aprendizagem, entre outras. Como já mencionado no capítulo anterior, participaram do estudo 14 APs com idade média de 25 anos, nove do sexo feminino e cinco do sexo masculino.

Com base nesse questionário, a maioria (n. 11) afirmou que já atuava como professor de língua inglesa em cursos de idiomas, aulas particulares ou em atividades como estágio⁴⁴ ou PIBID. Dentre outras ocupações mencionadas estavam “cuidadora da casa, filhos e marido” (AP6), “editor de áudio e vídeo e *design* gráfico” (AP10) e “agente de desenvolvimento social” (AP13).

Segundo os APs, o curso de Letras os ajudou a desenvolver suas habilidades de produção oral e escrita, bem como compreensão oral e em leitura em língua inglesa. Segundo AP4:

Desde que comecei o curso, todas as matérias diretamente relacionadas à língua inglesa foram ministradas totalmente em inglês e isso sem dúvidas é um ponto muito positivo para mim, sempre me ajudou a praticar bastante e promoveu situações em que eu não tinha outra opção a não ser recorrer ao inglês, e isso me obrigou a destravar e realmente permitir que o inglês se tornasse parte diária da minha vida.

Este dado é também reforçado por AP13, que comentou sobre a leitura de textos acadêmicos e o seu efeito positivo na sua proficiência em língua inglesa, além da produção

⁴⁴ Devido a um problema de vagas no sistema da Instituição, AP1, AP3, AP4, AP8 e AP10 cursaram a disciplina *Estágio Supervisionado II* (Ensino Médio) antes do Estágio Supervisionado I (Ensino Fundamental), invertendo a ordem dos estágios.

de materiais didáticos nessa língua, que, segundo ele, favoreceu suas habilidades linguístico-comunicativas.

Quando questionados sobre o que faziam para aprimorar essas habilidades nas extensões do contexto acadêmico, alguns disseram que liam livros e artigos (n. 8), assistiam a filmes e séries (n. 7), escutavam músicas (n. 3), acessavam redes sociais (n. 2), interagiam com amigos brasileiros e/ou estrangeiros (n. 2), escutavam *podcasts*⁴⁵ (n. 1) e planejavam suas próprias aulas (n. 1).

A escolha pelo curso de Licenciatura em Língua Inglesa foi justificada pelo interesse dos APs nessa língua (n. 6). Em um dos relatos, AP5 afirmou gostar da língua inglesa, mas que cursava a licenciatura por não haver bacharelado nessa língua na instituição. AP1 e AP10 optaram por Letras-Inglês porque não sabiam o que queriam “fazer da vida”. No entanto, AP1 se surpreendeu positivamente com o curso, enquanto AP10 não se identificou com o curso, nem com a profissão. AP3, por sua vez, ingressou no curso porque “queria muito fazer um intercâmbio” e acreditava que a licenciatura lhe ajudaria a se “aprofundar mais no universo do inglês por aqui mesmo, no Brasil”. AP9 já conhecia a língua e gostava de “dar aula antes de entrar no curso”.

Ainda que alguns APs tenham ingressado na licenciatura motivados pela língua inglesa, que poderia ajudá-los a alcançar outros objetivos que não fossem, necessariamente, à docência, metade do grupo assumiu o desejo de se tornarem professores de língua inglesa porque as experiências positivas que tiveram ao longo da formação docente lhe despertaram o gosto pela ação de ensinar. É possível que os conhecimentos teóricos e práticos desenvolvidos durante o curso de licenciatura tenham influenciado os APs na ressignificação de suas identidades a ponto de se sentirem atravessados pelo “querer ensinar-aprender” (TELLES, 2004, p. 60).

Por outro lado, cinco APs disseram estar em dúvida e dois afirmaram não querer seguir a profissão. Dentre os indecisos, destaco o sentimento de insegurança relatado por AP2 e AP3. Para AP2, a docência lhe causa ansiedade e, segundo AP3, a precarização do trabalho docente e a desvalorização desse profissional na sociedade são fatores que comprometem a sua decisão. Nas palavras de AP3,

⁴⁵ Podcast é um arquivo em áudio disponibilizado digitalmente na internet e que tem como objetivo transmitir conteúdos variados. Disponível em: <https://www.significados.com.br/podcast/>. Acesso em outubro de 2021.

Confesso que devido ao cenário brasileiro em relação a ser professor, somado ao por vezes "sucateamento" da profissão, além dos salários geralmente baixos para muito trabalho, me fazem bastante questionar se vale a pena mesmo ser professor de inglês no Brasil. Sei que na graduação, somos ensinados a educar criticamente, a transformar a realidade, e a fazer a diferença, mas me questiono se temos de fato essa condição, sabe...?

Além de questionar as condições de trabalho e o salário dos professores, AP3 sugere que, embora os APs sejam formados para fomentar o senso crítico dos estudantes, a realidade tem mostrado a dificuldade de o professor exercer esse papel na escola em virtude de possíveis cerceamentos de ideias. Observa-se aqui o conflito que AP3 expressa com o seu senso de agência, isto é, com a sua capacidade de atuar (AHEARN, 2001) em um contexto social e político adverso. Em suas palavras,

Outro fator também é a falta de liberdade de nós professores de muitas vezes poder trabalhar e abordar questões críticas em sala de aula, me dói e me assusta muito, muito mesmo ver professores sendo ameaçados, coagidos, vigiados e principalmente exaustos de tanto trabalhar em sala de aula e em escolas. Desculpa, eu sei que eu estou sendo um pouco redundante, e até meio pessimista, mas são realmente coisas que eu coloco na balança todos os dias.

AP5 e AP10 não pretendem ser professores e relataram suas dificuldades de comunicação e a personalidade introvertida como fatores que impactariam negativamente a sua interação com os estudantes e a explicação dos conteúdos escolares.

As falas de AP3, AP5 e AP10 sugerem que crenças de autoeficácia⁴⁶ e fatores pessoais, como os traços de personalidade de um indivíduo, podem afetar a escolha pela docência, podendo também exercer influência nas decisões metodológicas como, por exemplo, professores introvertidos parecem ter maior afinidade com atividades cognitivas do que professores extrovertidos, que tendem a optar por atividades que exigem maior sociabilidade (BOKUMS; MAIA, 2016).

Os APs também foram questionados sobre os tipos de atividades que despertam o seu interesse. Suas preferências apontam para atividades com maior exposição à língua inglesa,

⁴⁶ A noção de autoeficácia, neste texto, se refere à “convicção de que um indivíduo pode executar com sucesso o comportamento necessário para produzir resultados” (BANDURA, 1977, p. 193).

como a leitura, a produção escrita e atividades de socialização, que envolvem a discussão e o debate. Preferem atividades abertas que “aumentam o vocabulário” (AP1) e “atividades relacionadas à gramática” (AP11). Esta predileção parece se refletir na própria vivência dos APs no curso de Letras, que os possibilitou a desenvolver as quatro habilidades linguísticas, como já mencionado.

Todos foram unânimes em afirmar que já haviam produzido atividades de língua inglesa ao longo da licenciatura, nas disciplinas: *Projeto de Ensino de Língua Inglesa*; *Tópicos de Ensino de Língua Inglesa*; *Fonética*; *Prosódia*; *Escrita Acadêmica*; *Morfossintaxe*; *Língua inglesa: comunicação através da leitura*; *Língua Inglesa: semântica*; *Língua inglesa: comunicação escrita e os gêneros textuais*; e *Língua inglesa: processo cognitivo da leitura*. AP1, AP3, AP4, AP8 e AP10 também haviam produzido materiais para a disciplina *Estágio Supervisionado II*, voltados para estudantes do Ensino Fundamental e Médio, que consistiam em atividades focadas nas quatro habilidades linguísticas para o desenvolvimento do pensamento crítico. AP5 e AP12 também destacaram a produção de jogos e brincadeiras voltadas para o ensino da língua. Pode-se concluir que, nesta fase do curso, todos os APs já estavam familiarizados com a elaboração de materiais didáticos com a ajuda de disciplinas pedagógicas e não pedagógicas.

Os dados do questionário ainda mostraram que, segundo a maioria dos APs (n. 12), os professores das disciplinas citadas costumavam associar teoria e prática nas aulas. De forma geral, essa relação se dava por meio de leituras teóricas e da produção de atividades e planos de aulas que refletissem direta ou indiretamente as discussões teóricas, assim como pretendido nesta pesquisa. AP3 citou o caso da disciplina *Projeto de Ensino de língua inglesa*, em que a professora formadora “promovia discussões acerca de práticas pedagógicas que pudessem promover a criticidade dos alunos” e, sobretudo, pensassem na elaboração de atividades “de acordo com o público de alunos que tivessem (EJA, alunos surdos, adolescentes, alunos especiais, etc.)”. AP5 mencionou que a professora dessa disciplina e as de *Fonética*, *Prosódia* e *Escrita Acadêmica* solicitavam aos acadêmicos relatos escritos sobre a aula que os APs ministravam, além de realizar sessões de *micro-teaching*, auxiliando-os na reflexão sobre os acontecimentos e as teorias estudadas. AP10 também relatou que o *Estágio Supervisionado II* o auxiliou na produção de atividades teoricamente embasadas e que elas foram, de fato, utilizadas em salas de aula em um Instituto Federal. Com base nestes dados, é possível afirmar que o Curso de Letras-Inglês no qual os APs estavam matriculados segue pautado na

indissociabilidade entre teoria e prática, na aproximação do licenciando com o ambiente escolar e na promoção de espaços para a reflexão crítica, estando em consonância com a Resolução CNE/CP nº2/2015.

Segundo os APs, as discussões críticas com embasamento teórico foram de suma importância para o desenvolvimento de seus conhecimentos pedagógicos. Para AP3, a troca de experiências durante o curso lhe ajudou a “pensar mais fora da caixa” e principalmente “estabelecer mais confiança em abordar questões necessárias na sala de aula, sobretudo que promova o letramento crítico”. Para AP4, o curso lhe auxiliou a compreender o que significa ser professor:

Acredito que todas as grandes facetas da profissão tenham sido cobertas de forma não muito aprofundada, mas foi o suficiente para ter uma visão que me preparou para a sala de aula, deixando as vivências em aberto para que eu pudesse preencher os espaços que ainda faltam por meio da minha própria prática pedagógica.

AP7 ressaltou a importância das disciplinas do Departamento de Educação, que introduzem temáticas pertinentes ao ensino “através de teorias e pesquisas científicas, observação de campo e produção de material buscando sempre conectar teoria com contextos reais”. AP12 mencionou que o seu contato com as teorias de aquisição linguística lhe auxiliou a “lidar com as diferentes formas de aprendizado das pessoas”. Por fim, AP13 ressaltou que o curso lhe ajudou a compreender “as relações de poder e dominância, além de relação entre grupos diferentes, que são permeadas, ou então construídas pela e através da linguagem”.

O questionário também buscou compreender o que os APs esperavam da disciplina *Estágio Supervisionado I*. O que se observou foi uma grande expectativa em relação à ampliação dos conhecimentos teóricos que pudessem embasar as suas aulas e a produção de materiais didáticos (AP5, AP8, AP9, AP11). AP3 também destacou a troca de experiências e conhecimentos com os colegas de classe, enquanto AP13 via a chance de responder à pergunta “por que fazemos o que fazemos?” e de tornar a sua prática teoricamente informada.

Dos 14 participantes, nove já estavam atuando como professores de língua inglesa em escolas de idiomas (AP1, AP2, AP9), no Núcleo de Línguas da instituição pública (AP3, AP12, AP14), em aulas particulares (AP4, AP5) e em escola de educação infantil (AP8). As aulas eram majoritariamente voltadas ao público infanto-juvenil, compreendendo o nível básico. AP1

e AP4 também atuavam no nível avançado. A carga horária variava de 15 a 30 horas semanais para os APs que lecionavam em escolas de educação infantil, cursos de idiomas e no Núcleo de Idiomas da instituição pública, e de 1 a 4 horas semanais para os APs que ministravam aulas particulares.

A maioria (n. 13) já tinha tido experiências anteriores com o ensino da língua inglesa em cursos de idiomas, aulas particulares, aulas no Núcleo de Línguas da instituição e em projetos sociais voluntários ou por meio do PIBID. Essas experiências variavam de 6 meses a 3 anos e compreendiam os níveis iniciante, intermediário e avançado e públicos diferenciados: crianças, jovens e adultos. Dos 13 APs que já tinham tido experiência com o ensino da língua inglesa, nove informaram seguir ou já ter seguido algum livro didático. Todos foram unânimes em utilizar os seguintes materiais: *Top Notch*, *Personal Best* e *Got it* na experiência vivenciada no Núcleo de Línguas da instituição.

Os APs também foram questionados quanto ao hábito de elaborar suas próprias atividades quando ministravam suas aulas. Apenas AP10 mencionou nunca ter produzido material próprio. Para a elaboração e seleção de atividades, os APs mencionaram a importância de se considerar as necessidades dos estudantes e abordagens capazes de ajudá-los a aprender a língua inglesa como, por exemplo, por meio de atividades “dinâmicas” (AP4), lúdicas (AP9), “descontraídas” (AP5 e AP12), “críticas” (AP14), “contextualizadas” (AP7), “reais” (AP4), com produção espontânea da língua (AP4), com “vídeos, imagens, exemplos e textos próximos às vivências dos alunos” (AP14) e “perguntas a respeito deles” (AP5). Com base nesses adjetivos e frases, é possível sugerir que, para esses APs, a motivação e o desafio são fatores importantes no *design* das atividades.

Nesse sentido, alguns APs preferem tarefas com “música” (AP4, AP7, AP12), “jogos” (AP4, AP9, AP13); “vídeos” (AP5, AP14); trechos de filmes [...] ou *posts* de *blog* (AP7); “*story telling*, arte” (AP9); “palavras cruzadas” (AP12) e o uso de ambientes virtuais (AP13). Ao mencionarem essas “atividades”, os APs parecem se referir ao insumo linguístico (*input*) sem a especificação da tarefa. Citaram “música”, “trechos de filmes”, “imagem”, “textos próximos às vivências dos alunos” etc, mas não definiram a atividade proposta com o uso desses insumos. Pode-se observar que os APs tinham maior afinidade com os dados do insumo, mas não com o propósito das atividades.

O uso de jogos foi visto não somente como fator motivacional, mas também como um meio de produzir a língua. Nas palavras de AP4,

Sempre trabalho com música, jogos, conversação. Gosto muito de jogos que fazem os alunos produzir a língua sem um contexto claro, como aqueles em que um começa a contar uma história e os outros vão complementando. Atividades assim fazem com que os alunos produzam a língua de forma imediata, deixando a prática em sala de aula mais perto da realidade.

O objetivo do jogo proposto por AP4 é desenvolver a compreensão e produção oral dos estudantes, assim como propõe AP14 ao sugerir atividades de discussão de texto. No entanto, não se tem clareza a que público-alvo esses APs se referem ao terem proposto essas atividades, uma vez que elas requerem uma maior proficiência linguístico-comunicativa dos estudantes.

Os exemplos de AP4 e AP14 sugerem atividades voltadas para o uso comunicativo da língua em contexto criado para esse propósito (contar uma história e discutir um tema); no entanto, nem todos os APs mencionaram a necessidade de um contexto para o uso da língua (ex.: AP6 – “Atividades simples: construção de sentenças, preenchimento de espaços, etc”; AP12 – “[...] criava atividades mais "estruturais" de múltipla escolha relacionado com o tema da aula”). Outros se referiram à contextualização de formas linguísticas específicas em “trechos de filmes, músicas ou *posts* de *blog*” para serem posteriormente trabalhadas (AP7). Esta questão será aprofundada mais adiante.

Os APs também foram solicitados a dizer o que entendiam por ‘atividade comunicativa’. Dos que responderam (n. 11), a maioria associou atividade comunicativa com oralidade (produção e compreensão oral) (AP1, AP2, AP5, AP7, AP9, AP11, AP14), como se verifica em algumas falas:

AP2 - [Uma atividade comunicativa é] uma atividade em que os alunos precisam se comunicar entre eles mesmos e também com o professor. Por exemplo, uma atividade que resulta em um debate.

AP9 - [Uma atividade comunicativa é] quando os alunos interagem entre si e compartilham suas experiências em inglês.

Esta visão limitada do termo *atividade comunicativa* é também comum entre os professores de inglês, como se verifica em estudos sobre o ensino comunicativo de língua estrangeira/segunda língua (LI, 1998; SATO; KLEINSASSER, 1999; THOMPSON, 1996).

Por outro lado, os dados mostraram que três APs (AP4, AP6 e AP13) foram capazes de ampliar a noção de atividade comunicativa, incorporando a leitura e a produção escrita, muito embora AP6 tenha demonstrado dúvida quanto a isso: “Acho que atividade de produção escrita e leitura também podem ser consideradas comunicativas”.

Para AP7, AP12 e AP14, atividades comunicativas refletem o que as pessoas fazem no mundo real. Embora esta seja uma interpretação possível, considerando a principal característica de uma atividade comunicativa, isto é, o foco no significado das informações em contexto propositado de uso da língua (ELLIS, 1982; HARMER, 1982), AP12 e AP14 associam atividades comunicativas com práticas controladas de língua. Em outras palavras, elas sugerem que é preciso equipar os alunos com informações linguísticas para a prática comunicativa bem-sucedida.

Para você, o que é uma atividade comunicativa de língua inglesa? Dê um exemplo.

AP12 - “Uma atividade que simula uma situação real na vida do aluno [...] e possa colocar em prática o que ele aprendeu em sala de aula”.

AP14 - “É uma atividade cujo propósito é a comunicação. Então, em uma atividade comunicativa o aluno aprende e pratica a língua com objetivo de estabelecer comunicação, como por exemplo falar sobre *hobbies* e rotinas”.

Estas falas parecem se alinhar ao ensino comunicativo funcional de língua estrangeira, cujo enfoque está na aprendizagem de noções e funções comunicativas (AP14 – falar sobre *hobbies* e rotinas), e de suas realizações linguísticas, isto é, as estruturas que manifestam as funções (AP14 – “o aluno aprende e pratica a língua com objetivo de estabelecer comunicação”). No entanto, para AP7, uma atividade comunicativa não precisaria do ensino explícito de estruturas ou funções para a sua realização, como sugere em seu exemplo:

“Atividades comunicativas são aquelas que se aproximam da comunicação em contextos reais. Um exemplo simples e que sempre promovia muita interação e engajamento era proporcionar atividades em que os alunos compartilhavam opiniões a respeito de filmes, músicas ou outras formas de arte e entretenimento”.

AP1 também parece compartilhar da mesma visão ao definir atividades comunicativas como oportunidades para o aluno “participar ativamente e abertamente” do trabalho a ser realizado com a língua, em processos criativos de fala, permitindo-lhe acessar e fazer uso do seu próprio repertório linguístico para se comunicar sem, necessariamente, haver um controle das formas (lexicais ou gramaticais) impostas pelo professor.

Por fim, os APs foram solicitados a se manifestar sobre o papel da gramática no ensino da língua inglesa e sobre como ela deveria ser introduzida. Dos 12 APs que responderam a essas duas perguntas, todos foram unânimes em dizer que a gramática assume papel “essencial”, “primordial”, “fundamental”, “extremamente importante”, “importante” e “necessário” no ensino da língua inglesa. Na fala de alguns APs (AP1, AP4, AP7, AP12), percebe-se a crença de que o ensino da gramática deve ser pré-requisito para se chegar à comunicação, sugerindo uma abordagem estruturalista de língua e de ensino explícito de estruturas linguísticas necessárias para o que se deseja comunicar.

Qual é a sua opinião sobre o papel da gramática no ensino de língua inglesa?

AP1 - “Sem ela [a gramática], fica difícil formular frases e aprender a se comunicar”.

AP4 - “Na minha opinião, a gramática tem seu espaço, mas ela deve vir acompanhada de atividades dinâmicas e interativas que façam o aluno ficar atento, ver a relevância do que está aprendendo e praticar de forma real. [...] É possível apresentar a gramática de forma relevante e atrativa, se ela for bem pensada e planejada, atendendo às necessidades e vontades específicas dos alunos”.

AP7 - “O papel da gramática [...] é sintetizar estruturas da língua para que pessoas que não estão inseridos em contextos em que o Inglês faz parte das atividades e interações diárias possam conhecer a língua e criar uma base para então se comunicar através da língua”.

AP12 - “[...] ela [a gramática] ajuda a criar padrões na língua, o que acaba ajudando a aprendizagem. [...] eu gosto muito de exercícios estruturais de gramática pois como disse acima, eu consigo criar padrões e acabo achando mais fácil de lembrar essas informações depois”.

Essas falas conferem à gramática um papel central na aprendizagem de língua inglesa e implica o aprendiz dominar estruturas e regras necessárias para o aluno se comunicar.

Para outros APs, a comunicação não depende da precisão gramatical (AP13, AP14) e, nesse sentido, o ensino da gramática não visa preparar o aluno para a comunicação; ele deve estar a serviço dela, no papel de “apoio” (AP6). Nesta perspectiva, o ensino da gramática é posterior ao trabalho com o significado das informações, como sugerem AP2 e AP6 a seguir.

Como a gramática deveria ser trabalhada nas aulas de inglês do ensino básico?

AP2 – “De forma intuitiva. Utilizar essa gramática de forma espontânea e informal e depois que os alunos já tiverem utilizado a mesma, o professor explica a estrutura gramatical”.

AP6 – “A partir dos conteúdos temáticos e das questões que forem surgindo nas aulas”.

Independentemente de o ensino da gramática ser realizado antes ou após os conteúdos temáticos da aula, a grande maioria dos APs defende o ensino explícito das estruturas, acompanhado de exercícios estruturais padronizados, que costumam ser a preferência de AP12, de “atividades dinâmicas e interativas” (AP4), de atividades indutivas (AP11) ou atividades que contextualizam e dá propósito comunicativo à forma linguística (AP14). ou pela “inferência” em contextos de uso da linguagem (AP9). Somente AP5 e AP9 fazem ressalvas ao ensino explícito, sugerindo tratar as estruturas linguísticas da língua inglesa de forma implícita.

AP5 – “não sei, mas acredito que é algo que pode causar tédio facilmente, portanto quanto menos "instrutivo" parecer, melhor (no sentido de que provavelmente não é uma boa ideia chegar no quadro e dizer "hoje vamos aprender *past perfect*" e dar uma fórmula com termos técnicos)”.

AP9 – “Acho importante, porém ensinada de forma contextualizada com inferência por parte dos alunos e não ensino explícito”.

Na próxima seção, apresento e analiso as duas primeiras atividades comunicativas produzidas pelos APs para conhecer seus conhecimentos teóricos traduzidos na prática.

4.2 CONCEPÇÕES TEÓRICAS DE PARTIDA

Inicialmente, os APs tiveram que elaborar duas atividades comunicativas, articuladas entre si, e voltadas para alunos iniciantes de escola pública. Elas deveriam ser pensadas para uma aula de 50 minutos. O tema e o tipo de atividade eram de livre escolha. Além disso, os APs foram solicitados a não copiar atividades de livros didáticos e providenciar todo material necessário à execução das atividades para ser enviado à pesquisadora, juntamente com o protocolo verbal gravado em áudio com os pensamentos que guiaram as suas ações e escolhas, seus problemas e dilemas enfrentados durante o desenho de cada atividade.

Os APs tiveram cerca de uma hora e trinta minutos para o *design* das atividades e o protocolo verbal. No entanto, foi necessário conceder tempo complementar de até quatro horas aos que não haviam conseguido realizar a tarefa dentro do prazo inicial estipulado. Todos os APs (n. 14) entregaram as atividades juntamente com os respectivos protocolos verbais e os materiais de apoio.

Nos protocolos verbais, a maioria dos APs não mencionou ter problemas com a definição da temática e do tipo de atividade para o público-alvo destinado, exceto por AP5, AP6 e AP11, que sentiram a necessidade de um material guia (“*a textbook*” – AP5; “um livro de inglês” – AP6; e “nos livros” e “na BNCC”⁴⁷ - AP11) para a produção de suas atividades. Mesmo com vivências docentes prévias e experiências com a elaboração de atividades de língua inglesa, como evidenciado nos dados do Questionário de Sondagem, esses APs sentiram falta de modelos prontos para se basear, sugerindo a influência do livro didático nas decisões pedagógicas do professor (XAVIER; URIO, 2006). Nas palavras de AP6, por exemplo:

“Então, é... na atividade 1 essa foi a minha ... a minha dificuldade maior né? Pensar na proficiência dessa turma e a minha segunda dificuldade é assim foi um desafio pra mim não olhar nenhum livro de inglês, não me basear em nenhuma atividade. Eu fiz, eu fiz uma busca inicial no... né? na *internet* pra eu compreender com bastante clareza o que seria uma atividade comunicativa, né? Isso eu procurei, porque eu queria ter bastante clareza do que ... que eu ia utilizar nos exercícios, mas fora isso foi totalmente da minha cabeça é... da minha ... da minha imaginação, né? E, assim, o meu segundo, a minha segunda dificuldade é porque eu não sou professora, né? É... eu não tenho muito essa pretensão.” (Protocolo verbal)

⁴⁷ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define um conjunto de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas pelos estudantes ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 07 de janeiro de 2022.

Em seu relato, AP6 deixa claro a sua necessidade de querer vincular teoria e prática para poder produzir uma atividade comunicativa: “...eu fiz uma busca inicial [...] na *internet* pra eu compreender com bastante clareza o que seria uma atividade comunicativa, né? [...] eu queria ter bastante clareza do que ... que eu ia utilizar nos exercícios”. No Questionário de Sondagem, ela já havia demonstrado ter dúvidas sobre se uma atividade comunicativa poderia ou não envolver leitura e produção escrita. Ao realizar essa pesquisa na *internet*, AP6 se mostrou disposta a produzir atividades teoricamente informadas.

Também preocupada em relacionar teoria e prática, AP11 buscou alinhar sua temática aos conhecimentos tidos como essenciais na BNCC (BRASIL, 2018) e criar uma atividade que pudesse atender as exigências de um documento normativo, que apresenta as habilidades e competências que devem ser asseguradas aos estudantes da educação básica. Nas palavras de AP11,

“Eu tava meio sem ideia, então eu decidi dar uma olhada nos livros que eu tenho aqui e apareceu parte de... de países e nacionalidade. Eu achei que seria uma boa e fui... fui pesquisar se tinha base na BNCC, se poderia abordar isso e eu vi lá que tem uma parte sobre ... é ... países de língua inglesa, né? Então associei com isso, né? Achei que poderia ser válido e, na BNCC, essa... essa área tá indicada pra ... pro sexto ano.” (Protocolo verbal)

No *design* de suas atividades, os APs incorporaram figuras, objetos, *slides*, música, sítios eletrônicos, vídeos e *flashcards* como recursos para promover interesse, motivação e engajamento dos alunos. Os temas propostos foram: super-heróis (AP1), frutas e gêneros de filmes (AP2), segurança *online* (AP3), presente simples (AP4), objetos escolares, adjetivos e perguntas (AP5), animais (AP6), atividades rotineiras e hábitos (AP7), aquecimento global (AP8), lugares (AP9), países e nacionalidades (AP11), tarefas domésticas (AP12), saneamento básico (AP13) e *modal verbs* (AP14). AP10 foi o único que não mencionou o tema de suas atividades.

Relacionando essas temáticas com o *design* das atividades, pode-se observar que alguns temas não condiziam com a proposta apresentada. Foi o caso de AP6, que utilizou figuras de animais com a apresentação de suas características para os alunos falarem um pouco de si. O tema, portanto, não era sobre animais, mas falar de si próprio (AP6: “Então, eu pensei no uso dos animais por ser, por serem vocabulários fáceis que a gente utilizaria e por eles já terem um conhecimento prévio é... sobre o assunto. [...] pensei deles usarem as características

dos animais pra falarem deles, né?”). Outro exemplo foi AP13 que disse estar trabalhando com a temática “saneamento básico”, quando, na verdade, suas atividades estavam explorando outros problemas urbanos, como a falta de pavimentação de ruas, conurbação, pontos viciados de lixo e, por essa razão, sua temática seria mais geral.

Ao analisar as sequências das atividades produzidas, observei que todos os APs estabeleceram coerência temática de uma atividade para a outra, exceto por AP2 que trabalhou com duas temáticas distintas (frutas e filmes) demonstrando falta de articulação metodológica.

Muitos temas foram pensados para lidar com o léxico e a gramática, como sugerem alguns APs.

AP1 - “... eu decidi falar sobre superpoderes, é... super-heróis levando em consideração que eles acabaram de aprender o *modal verb* “*can*”. Então eu trouxe aqui uma sequência de doze super-heróis e aí eu vou trabalhar um por um é... perguntando aos alunos o que que os super-heróis conseguem fazer [...] enfim, pra poder praticar o vocabulário e também pra poder praticar o *modal verb can*.” (Protocolo verbal)

AP2 – “...decidi trabalhar no exercício de revisão do vocabulário.” (Protocolo verbal)

AP3 – “atividade dois... né? que consiste de aprender uma gramática, que no caso a gramática que eu escolhi foi o “*should*” e o “*shouldn’t*” que geralmente em inglês eles são utilizados pra dar conselhos, é... sugestões sobre o que você deve fazer e o que você não deve fazer.” (Protocolo verbal)

AP4 - “... eu acho que o começo de tudo é o *simple present*, por isso que eu escolhi, é...esse tema gramatical.” (Protocolo verbal)

AP5 – “*This activity is being proposed assuming the students have learned about both classroom objects, adjectives, and questions, with the latter being the one they learned most recently.*” (Protocolo verbal)

AP9 – “seria uma atividade inicial só para os alunos aprenderem é... um pouco mais sobre o vocabulário, algumas estruturas pra que depois eles possam dialogar melhor com esses aprendizados e relacionar com a experiência deles, né? a vida deles e aí, sim, falar sobre a cidade deles né?” (Protocolo verbal)

AP11 – “[...] eu tô pressupondo que eles já sabem as questões com WH e tô associando com países e nacionalidade, [...] fazer perguntas um pro outro e aí desenvolvendo o que eles aprenderam na teoria.” (Protocolo verbal)

AP12 - “uma atividade mais... pra trabalhar vocabulário com eles e... meio que dá um direcionamento pra atividade que de fato seria comunicativa.” (Protocolo verbal)

AP14 - “... o tema que eu escolhi seria... é os *modal verbs* na forma afirmativa e negativa do verbo “*can*. ”” (Protocolo verbal)

Para esses APs, uma atividade comunicativa parte de um determinado campo lexical (frutas, objetos escolares) ou de um item gramatical (presente simples, verbo modal *can*, *should*) para o seu uso em práticas interativas. É o que Prabhu (1994) denomina de “ensino para a comunicação”, que prevê, inicialmente, o ensino explícito e intencional de vocabulário ou de gramática para, na sequência, prover oportunidades de prática do que foi ensinado.

Com base nos dados, a prática ocorre por meio de jogos interativos e de outros tipos de atividades que envolvem o uso de funções comunicativas. No caso dos jogos, a interação é realizada em pares ou em grupos para, por exemplo, a adivinhação de itens lexicais (“*fruits*” – AP2, “*school objects*” - AP5) e para a uso de nomes de lugares (*park/ supermarket/ museum* - AP9) na função comunicativa ‘convidar’ (“*Let’s go to the supermarket?*” [sic]). Em outros tipos de atividades, a prática de estruturas foi feita com o uso de funções comunicativas, como ‘expressar capacidade e incapacidade’ para praticar os verbos *can/can’t* (AP1, AP14); ‘dar conselhos e sugestões’ para aprender os verbos *should/shouldn’t* (AP3).

Estes APs acreditavam estar realizando uma prática comunicativa dentro de uma concepção de comunicação voltada para o uso oral da língua inglesa em trocas conversacionais, visando à prática estrutural. Esta noção limitadora de comunicação ignora as dimensões sociais e discursivas necessárias para o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz (FRIEDRICH, 2013).

Com base no *design* de suas atividades, foi possível observar uma tendência para a prática estrutural, que inicia com o ensino prévio de itens linguísticos para a sua prática na comunicação. Esta perspectiva sugere a importância que esses APs dão à gramática no momento do *design* de suas atividades corroborando os dados do Questionário de Sondagem em que eles manifestaram a centralidade da gramática na aprendizagem de língua inglesa. AP4, por exemplo, que definiu como tema o “*simple present*”, sugere não ser necessário usar o termo “gramática” com os alunos, “mas mostrar que a parte mecânica da língua tem um espaço importante, ela é importante. Sem a parte mecânica da língua a gente não vai produzir a língua, é impossível”. Nesta fala, AP4 demonstra sua visão estruturalista de língua, tendo a gramática como ponto de partida, porém ela deve ser ensinada e tratada com “atividades dinâmicas e interativas” para o aluno “ver a relevância do que está aprendendo e praticar de forma real”

(AP4 – Questionário de Sondagem). Sua proposta de atividade foi engajar os alunos na assistência de um vídeo sobre a rotina de “Fred” para preencher uma tabela com as atividades que o rapaz realiza nos horários fornecidos. Para isso, eles usariam o que aprenderam: o *simple present* na terceira pessoa do singular, de forma “contextualizada” e “real”, como acredita AP4.

Outros tipos de atividades ofereceram em seu *design* modelos de fala para a interação comunicativa, sugerindo certo controle sobre o que o aluno teria que perguntar ou responder. É o caso de AP7 que apresentou um quadro com a estrutura das perguntas (*Do you prefer wake up early or wake up late?; Do you prefer study in the morning or study in the afternoon?*) para a interação aluno-aluno. AP9 montou um jogo em que um aluno escolhia uma carta com a palavra de um lugar (ex. *Supermarket*), cabendo a ele convidar o colega para ir ao local indicado no seu cartão: “*Let’s go to the supermarket?*”. Se o colega tivesse a imagem de um supermercado deveria responder: *Yes, of course*, caso contrário, *No, not now* - expressões fornecidas para a turma⁴⁸.

O controle linguístico observado em algumas atividades pode ser explicado pelo fato de que os APs tinham como público-alvo iniciantes da língua inglesa. Pareciam estar preocupados em facilitar as atividades para os alunos, como se observa nas seguintes justificativas para a seleção dos temas de suas atividades:

AP2 - “eu decidi esse tema [frutas] porque é um tema fácil, ... Geralmente com uns temas assim na escola pública, que são mais básicos no Inglês”. (Protocolo verbal)

AP4 - “...pra um nível iniciante é sempre muito bom a gente trabalhar com *simple present*, porque eu acredito que são as primeiras coisas que a gente começa a produzir na vida assim, né? desde quando a gente é criança e tal, a gente não começa por construções mais complexas, né? A gente geralmente não começa falando do futuro ou do passado a gente fala do presente. [...] eu acho que o começo de tudo é o *simple present*, por isso que eu escolhi, é...esse tema gramatical.” (Protocolo verbal)

AP6 - “Primeiro, porque é um vocabulário fácil, a gente considera que os alunos, em geral, ele já tem um conhecimento prévio sobre os animais e suas características. [...] pensando que a proficiência deles não é, não é... assim... muito boa.” (Protocolo verbal)

⁴⁸ Embora os APs vejam a necessidade de desenvolver a competência linguística dos alunos, alguns demonstraram fragilidades em sua competência sociolinguística. No caso de AP9, a expressão “*Let’s go to the supermarket?*”, que foi utilizada na atividade para expressar um convite ou sugestão, não tem entonação de pergunta e, portanto, não requer um ponto de interrogação. Da mesma forma, aceitar o convite com o uso da expressão “*Yes, of course*” desconsidera as normas sociais e culturais de uso da língua inglesa.

AP12 - “Eu gosto muito de levar um *conversation model*, porque eu acho que ajuda principalmente porque nesse caso a gente tá considerando que são alunos *beginners*...” (Protocolo verbal)

AP14 - “E... ao fim dessa atividade [...] eu traria um *remember* né? que é um recadinho mesmo pros alunos porque é... eu vim de contexto de escola pública e eu sei o quanto às vezes é difícil, né? Alguns... alguns alunos se sentem incapacitados de aprender inglês como se o inglês não fosse pra eles, como se eles nunca fossem capazes de aprender né? É... e como se não fizesse parte né? não pudesse jamais fazer parte da realidade deles, um sonho muito distante, talvez. [...]” (Protocolo verbal)

Com base nestas falas, é possível observar várias questões. A primeira delas é que os APs parecem partir de uma concepção de ensino que prevê uma ordem de aquisição da língua inglesa, de estruturas e vocábulos mais simples para os mais complexos (AP4: “[...] a gente não começa por construções mais complexas [...] o começo de tudo é o *simple present*”; AP6: “vocabulário fácil”. AP2: “eu decidi esse tema [frutas] porque é um tema fácil”). Esta perspectiva está ancorada na visão estrutural de língua que concebe a seleção dos conteúdos linguísticos “de acordo com critérios de simplicidade, regularidade, frequência e dificuldade contrastiva” (YALDEN, 1983, p. 19).

O critério da simplicidade pareceu imperar nas falas dos APs, sugerindo que quanto mais simples uma estrutura for, menos difícil será o processo de aprendizagem para os alunos iniciantes, aumentando as suas chances de sucesso. Isso também explica as atividades que apresentaram controle linguístico (AP12 - “Eu gosto muito de levar um *conversation model*...”).

A segunda questão refere-se à noção de dificuldade de uma estrutura ou de um vocábulo, que parece ser assumida com base na percepção pessoal do professor. Segundo Robinson (2001, cf. p. 31), a dificuldade é percebida de maneira distinta por diferentes alunos, considerando os seus limites ou a extensão de seus recursos atencionais, recursos de memória e recursos de raciocínio. Nesse sentido, a aprendizagem de uma língua estrangeira não está relacionada à simplicidade linguística do insumo, mas a fatores como atenção, memória e raciocínio. Porém, em algumas falas dos APs persiste a crença de que é preciso “simplificar” para o aluno iniciante aprender (**AP2** – “...antes eu tinha pensado em fazer comida só que eu preferi dar uma simplificada né? Então eu escolhi um tema dentro de comida que então ficou frutas”; **AP4** – “Eu escolhi essa música, porque é uma música relativamente simples, curta, eles cantam de forma um pouco mais devagar.”; **AP7** – “optei por usar a estrutura *Do you prefer*”,

porque temos uma palavra cognata e eu acho que isso pode ajudar eles a assimilar com mais facilidade e [...] por ser uma estrutura simples.”; **AP13** – “A gente vai pedir para que eles usem alguns comandos como: *go ahead, turn left, turn right, walk a number of blocks* e por aí. E eu imagino que isso seja simples o bastante pra ... pro caso de existirem estudantes que não tem tanta proficiência no inglês”). É certo que o uso de palavras cognatas e de estruturas menos complexas na língua inglesa podem contribuir para facilitar a compreensão (AL-DAMIREE; BATAINEH, 2016; KRASHEN, 1982; SOLAK; CAKIR, 2012; XAVIER, 2011), mas não têm relação direta ou causal com a aprendizagem dessa língua (VANPATTEN, 2004), pois são dois processos distintos.

A última questão sobre as falas anteriores é que alguns APs justificaram a escolha de temas e de estruturas linguísticas com base no potencial dos alunos de escola pública, sugerindo serem inábeis, despreparados e com baixa autoestima para a aprendizagem de uma linguagem mais sofisticada (**AP2** – “Geralmente com uns temas assim na escola pública, que são mais básicos no Inglês”; **AP14** - “eu vim de contexto de escola pública e eu sei o quanto às vezes é difícil, né? Alguns... alguns alunos se sentem incapacitados de aprender inglês como se o inglês não fosse pra eles”). Essas e outras percepções equivocadas sobre os alunos de escola pública são bastante comuns no discurso de alunos estagiários que os percebem, inicialmente, de forma estereotipada (XAVIER, 2008), e também no discurso de alguns professores que “não ensinam coisas mais desafiadoras porque acreditam que os alunos não estão interessados em aprender” (COELHO, 2006, p. 133). Essas crenças têm impacto negativo na qualidade do ensino de inglês na escola pública (LYONS; ASSIS-PETERSON, 2011) e na transformação social dos indivíduos (FREIRE, 1987) e deveriam ser discutidas nos cursos de formação inicial e continuada de professores de inglês.

Os dados ainda mostraram que algumas atividades foram elaboradas partindo de experiências prévias dos APs como estudantes e professores, sugerindo escolhas pedagógicas baseadas no que funcionou (ou não) durante a sua aprendizagem como parâmetro para o seu ensino.

AP2 - “...aí também vai ser pra turma de oitava série, né? de treze anos mais ou menos, que eu acho que é uma idade já boa que eles entendem bem, e que eles já assistem muito filme, muita série, essas coisas assim, pelo menos eu na minha idade eu assistia, quando eu tinha treze anos.” (Protocolo verbal)

AP5 – “...in the first activity I just said to do “Who am I?” because “Who am I?” is something that throughout our graduation in this class, we’ve uh... done a lot, actually this game.” (Protocolo verbal)

AP9 - “eu como professora, eu já tive uma aula assim que falava sobre lugares que ... que deu super certo...” (Protocolo verbal)

Partir de vivências pessoais bem-sucedidas para a construção de um projeto de ensino, particularmente para a produção de atividades de aprendizagem, é homogeneizar esse processo, ou seja, é ignorar as vozes dos alunos, suas necessidades, seus interesses e suas diferenças individuais. Segundo Borg (2004), os conhecimentos pedagógicos construídos de forma impressionista e intuitiva atuam como filtros por onde os APs interpretam as novas informações e acabam sendo acionados em ocasiões que demandam uma tomada de decisão. Nesse sentido, é importante que os cursos de formação de professores proporcionem momentos reflexivos para que os APs possam confrontar saberes tácitos e teóricos para promover mudanças de atitudes.

Alguns APs optaram por trabalhar com temas sociais, como “segurança *online*” (AP3), aquecimento global (AP8) e “saneamento básico” (AP13). Tais temáticas sinalizam a busca por contextos concretos, situados e dinâmicos para o uso do inglês, distanciando-se de uma visão de língua como um sistema abstrato. Ainda que os APs tenham buscado trabalhar com temas cotidianos que merecem um olhar crítico, suas atividades apresentaram traços de controle linguístico (i.e., frases prontas para o seu uso – AP3, AP13), vínculos com o uso de determinadas estruturas linguísticas (AP3 – “*should/ shouldn’t*”) e respostas na língua materna dada a alta demanda linguística que a atividade demandava (AP8).

Nas atividades produzidas houve o predomínio da oralidade (expressão e compreensão oral), inclusive em atividades que visavam, inicialmente, à expressão escrita ou a leitura. Por exemplo, no jogo proposto por AP2, os alunos tinham que listar, em inglês, os nomes das frutas que haviam apalpado em uma caixa. Porém, nas palavras de AP2: “Pra ser realmente uma atividade comunicativa os alunos dentro de cada grupo vão **discutir** o que é cada fruta, por que eles acham que tal fruta que eles sentiram é uma laranja, uma maçã ...” (destaque meu). Outro exemplo é a atividade de AP8, que propõe o acesso a um sítio eletrônico que faz projeções sobre o aquecimento global na cidade natal do aluno até 2017 e para quando ele completar 80 anos. Na atividade seguinte, os alunos devem fazer uma gravação em áudio para relatarem as informações obtidas na atividade anterior e a sua opinião sobre os efeitos do aquecimento global. Segundo AP8, “Esse áudio poderia ser tanto em português quanto em inglês [...], de

preferência que fosse em inglês”. O predomínio de atividades comunicativas voltadas para a produção e compreensão oral corrobora os dados do Questionário de Sondagem que apontou que a maioria dos APs associou atividades comunicativas com a oralidade.

As atividades orais formuladas pelos APs envolveram interações entre professor-aluno(s) e aluno-aluno(s) por meio de:

(a) Perguntas e respostas

AP1: Prof. – *“What are their superpowers?”* **AA:** *“They can fly, they can run fast”*

AP5: *“For this game, you have to ask questions to your partner to try to guess what the object that your pair wrote is”*

(b) Discussões para chegarem a um consenso

AP2: Prof. – *“Complete a tabela a seguir com o Top 3 filmes para cada categoria de acordo com o gosto de ambos os alunos. Para isso, vocês devem chegar a um acordo”*

(c) Apresentações orais

AP8: Prof. – *“Depois de ter visto as informações sobre sua cidade natal no gráfico, relate-as e expresse suas impressões sobre os efeitos que o aquecimento global pode causar em um áudio gravado”*

AP11: Prof. – *“Present to our class who you are. Say your name, where are you from, and what you like, etc.”*

Nas atividades orais (b) e (c), o uso da língua inglesa foi projetado para atender a um propósito comunicativo: chegar a um consenso (AP2) e a produção de um áudio (AP8). No entanto, alunos iniciantes, público-alvo para o qual os APs produziram as suas atividades, poderiam apresentar dificuldade na sua realização considerando a alta carga de produção linguística na língua inglesa, podendo, inclusive, comprometer os objetivos de aprendizagem. Poderia ainda frustrar os alunos dada a incompatibilidade entre a alta demanda linguística solicitada e a sua pouca proficiência. Alguns APs foram capazes de perceber isso em seus protocolos verbais, sugerindo a realização das atividades orais em português ou com o apoio do dicionário:

AP7 – *“[...] eles vão ter que pensar em palavras que eles já conheçam em inglês, talvez usar dicionários ou usar o Google Tradutor, então eles terão que pensar em novas palavras...”* (Protocolo verbal)

AP8 - “Esse áudio poderia ser tanto em português quanto em inglês, né? de preferência que, que fosse em inglês.” (Protocolo verbal)

É importante salientar que mesmo sendo iniciantes da língua inglesa, é possível ao professor propor tarefas abertas, mas, para isso, sugere-se a criação de “atividades andaimes” (XAVIER, 2016), contendo exemplares discursivos que possam ajudar os alunos no momento de produzir novos significados.

Mesmo sendo atividades interativas, a grande maioria delas não incorporou um propósito comunicativo no seu *design* e isso se explica pelo objetivo das próprias atividades: praticar estruturas e léxico (propósito linguístico).

Alguns APs afirmaram que as suas atividades estavam vinculadas à realidade dos alunos considerando a escolha dos temas e a utilização de elementos pedagógicos próximos do cotidiano dos alunos, como músicas e *websites*.

AP3 – “[...] aí eu pensei: “será que as pessoas estão tão conscientes dos cuidados ... dos cuidados necessários, né?” Então, dessa forma, eu quis trazer esse tema. [...] e até pra trazer um pouco mais pra ... **pra realidade deles.**” (Protocolo verbal - destaque meu)

AP4 – “[...] eu quis pegar **um vídeo real** porque é um menino que existe, que tá ali falando mesmo da rotina dele, como, tipo um pequeno documentáriozinho e aí os alunos podem se relacionar com adolescente também da mesma idade, né dos alunos, ...” (Protocolo verbal - destaque meu)

AP9 – “[...] ali vai ser numa... numa música, **num contexto real.**” (Protocolo verbal - destaque meu)

AP12 – “[...] o tema era... é *house chores* né? atividades domésticas porque é **bem real**, eu acho assim que a maioria dos estudantes é... tem que fazer pelo menos uma coisa em casa, né? A mãe pede nem que seja pra arrumar a cama, então assim eles é... **acaba sendo real.**” (Protocolo verbal - destaque meu)

AP13 – “Bem, eu pensei nisso porque eu achei que fosse interessante a gente conversar sobre **a própria realidade dos estudantes**, utilizando o idioma que eles tão aprendendo que é o inglês é... de forma que isso poderia fazer com que eles se apropriem do idioma e o associem também às **suas próprias experiências** e não apenas as séries que eles assistem” (Protocolo verbal - destaque meu)

No que tange à textualização das atividades, os dados mostraram que, das 28 atividades produzidas⁴⁹, a maioria apresentou enunciados escritos (n. 22). As demais tiveram as instruções explicadas oralmente conforme a descrição dos APs. Um total de 14 atividades foram redigidas em língua portuguesa, 12 em língua inglesa e 2 alternaram entre as duas línguas. O uso do português nas instruções sugere a preocupação dos APs em facilitar a compreensão dos aprendizes, enquanto a escolha pela língua inglesa sinaliza a intenção dos APs em potencializar a aprendizagem dos alunos.

4.2.1 Conclusões parciais

Frente aos dados apresentados, pode-se afirmar que a grande maioria dos APs partiu de uma visão estruturalista de língua quando elaboraram suas atividades comunicativas, pois elas estavam a serviço de determinados vocábulos e estruturas gramaticais em interações controladas linguisticamente.

Os protocolos verbais e as propostas de atividades também permitiram sugerir que os APs se basearam na noção de atividade comunicativa como sendo um trabalho relacionado à oralidade e aos elementos da vida real, retratados nos temas/assuntos da realidade dos alunos e no uso de músicas, vídeos e *websites* - elementos próximos do universo dos alunos.

Para tentar compreender as possíveis influências teóricas no desenho das atividades, recorri aos dados do Questionário de Sondagem para acessar as experiências prévias dos APs enquanto professores de língua inglesa. A maioria tinha, em comum, o exercício da docência subsidiada por livros didáticos no Núcleo de Línguas da instituição, o que me motivou a realizar uma breve investigação sobre a concepção de língua presente nas obras que os APs haviam utilizado: *Top Notch*, *Personal Best* e *Got it!*.

De acordo com Saslow e Archer (2011, p. ix), *Top Notch Fundamentals* prepara os aprendizes para interagir com falantes nativos e não nativos da língua inglesa através de uma “cuidadosa exposição do aluno a uma língua autêntica e natural”⁵⁰ e de “modelos de conversação práticos que são intensamente praticados e manipulados”⁵¹. A gramática é

⁴⁹ Um total de 14 APs participaram da pesquisa e cada um foi solicitado a produzir duas atividades, totalizando 28 atividades.

⁵⁰ *Carefully exposing students to authentic, natural English.*

⁵¹ *The full range of social and functional communicative needs is presented through practical model conversations that are intensively practiced and manipulated.*

abordada de forma explícita e seguida “de exercícios para garantir a prática adequada”⁵². A obra *Personal Best- A1*, por sua vez, aborda a gramática de forma isolada e prioriza um conjunto de itens lexicais que são desenvolvidos nas discussões e nas atividades propostas em cada unidade⁵³. Por fim, o livro didático *Got it! Starter* aborda a língua intuitivamente e auxilia os alunos na experimentação de novas estruturas, que são apresentadas através de diálogos ou textos e praticadas formalmente⁵⁴.

Com base no que foi observado nessas obras, pode-se dizer que elas estão alicerçadas no léxico e na gramática, apresentando os conteúdos com vistas à prática estrutural, o que pode ter influenciado o desenho das atividades comunicativas elaboradas pelos APs desta pesquisa.

Ainda que a maioria das atividades tenha partido de uma abordagem sintética de língua (LONG, 2016), algumas se apresentaram dentro de um contexto de uso para a prática de funções comunicativas, mas isolado da perspectiva discursiva ou social da linguagem. Outras mostraram ter *status* de tarefa, pois definiram um propósito comunicativo no seu *design*, embora a demanda linguística exigida para a realização da tarefa fosse incompatível com a proficiência de alunos iniciantes da língua inglesa.

No próximo capítulo, apresento e analiso o processo de reelaboração das atividades elaboradas pelos APs.

⁵² Grammar is approached explicitly and cognitively, through form, meaning, and use. All presentations of grammar are followed by exercises to ensure adequate practice.

⁵³ Informações obtidas em: <https://www.richmondelt.com/elt-catalog/adult-and-young-adult/personal-best/>. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

⁵⁴ Informações obtidas em: https://elt.oup.com/catalogue/items/global/teenagers/got_it/?cc=br&selL_anguage=pt. Acesso em 24 de fevereiro de 2022.

5. O PROCESSO DE REELABORAÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste capítulo analiso como se deu o processo de reelaboração das atividades produzidas pelos APs em três momentos distintos. O momento 1 refere-se ao primeiro processo de reelaboração (versão 2 das atividades produzidas); o momento 2 consiste no segundo processo de refacção (versão 3) e o momento 3, ao terceiro processo (versão 4). Na sequência, analiso os efeitos da teoria na produção de atividades comunicativas e finalizo com a percepção dos APs sobre as teorias lidas e discutidas em sala de aula.

5.1 MOMENTO 1

Para a elaboração da primeira versão das atividades, os APs leram dois textos teóricos sobre textualização de atividades de ensino-aprendizagem (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020), que foram discutidos em sala de aula, e produziram um decálogo para cada texto com as dez principais informações que pudessem ajudá-los na produção de suas atividades. Os dados dos decálogos permitiram analisar a relação entre a teoria verbalizada e o *design* das atividades produzidas.

Para estabelecer essa relação, as afirmações apresentadas nos decálogos foram codificadas com base na ideia principal apresentada. No total, foram 280 afirmações considerando 28 decálogos, 14 para o texto 1 e 14 para o texto 2. Deste total, quatro principais temáticas foram apontadas pelos APs: “estágios ou elementos de uma atividade” (100%), “diferença entre exercício e tarefa” (100%), “relação entre texto autêntico e situação/ propósito autêntico” (85,71%) e “atributos semânticos das instruções” (42,85%).

Ao analisar as afirmações teóricas, pude observar que a maioria dos APs havia copiado fragmentos do texto. Outros forneceram somente palavras-chave, sinalizando ausência de articulação teórica própria e pouca garantia de que eles haviam compreendido em profundidade as temáticas destacadas, conforme se observa nos exemplos a seguir.

AP2 – “*Tasks versus exercises*”.

AP4 - “*Tasks differ from exercises in the sense that they carry different intentions. Tasks are meaning-oriented, which means that the real purpose is for learners to use language in ways that will promote language learning, not*

necessarily arriving at a successful outcome, focusing on meaning rather than form.”

Para identificar os sinais de influência da teoria estudada na versão 1 das atividades, analisei as mudanças que eles fizeram nessa versão em comparação à versão de partida, levando em conta as quatro temáticas identificadas nos decálogos: 1) “estágios ou elementos de uma atividade”, 2) “atributos semânticos das instruções”, 3) “texto, situação e propósitos autênticos” e 4) “diferença entre tarefa e exercício”. Nas próximas subseções, relaciono cada uma dessas temáticas com as atividades produzidas.

5.1.1 Estágios ou elementos de uma atividade

Na reelaboração das atividades, todos os APs mantiveram as temáticas e os textos da versão de partida, sugerindo que as escolhas pedagógicas anteriormente feitas tinham sido acertadas e seguiam sendo relevantes. Interessante comentar que alguns problemas encontrados na versão de partida se repetiram na primeira reelaboração. Por exemplo, AP2 deu seguimento aos dois temas distintos (frutas e gênero de filmes), mas, desta vez, alterou o público-alvo. Ao invés de iniciantes da língua, optou por desenhar atividades comunicativas para alunos de 9º ano do ensino fundamental. AP10 seguiu sem explicitar a sua temática e AP6 e AP13 permaneceram com atividades que não condiziam com as temáticas propostas.

O *design* das atividades também permaneceu o mesmo, ou seja, todos os APs seguiram adotando instruções escritas ou orais, o que significa dizer que, na versão de partida, os APs já tinham conhecimento prévio de que a instrução se configura elemento obrigatório no *design* de uma atividade pedagógica e que, na versão 1, esse elemento seria mantido. No entanto, alguns APs perceberam que haviam formulado as instruções tendo o professor como interlocutor ao invés de as direcionar para o aluno, o seu público-alvo. Nas palavras de AP9:

AP9 - “[...] no começo, eu não tinha entendido exatamente as instruções, como que era pra escrever a atividade. Eu entendi que tinha que escrever uma atividade, mas eu não sabia a quem seria direcionado, se seriam direcionado ao professor, para o professor ter acesso e ele descrever para os alunos. Então agora eu compreendi melhor e troquei.” (Protocolo verbal)

O Quadro 5.1 mostra as instruções formuladas por AP9 na versão de partida e na versão 1 de sua primeira atividade. Na versão de partida, ela define os procedimentos de ensino para a aplicação da atividade, como em um plano de aula, concebendo o elemento “Instrução” como um conjunto de etapas a serem seguidas pelo professor. Com a leitura e as discussões teóricas nas aulas, AP9 percebeu que as instruções de uma atividade pedagógica devem dialogar com os alunos. Por isso, nas instruções orais que AP9 formulou para a versão 1 de sua atividade há marcas de interlocução com os alunos para explicar a eles o jogo proposto.

Quadro 5.1 - Versão de partida e versão 1 da primeira atividade de AP9

Versão de partida	Versão 1
1º: Uma pessoa segura os cartões com palavras e distribui os cartões com imagens para o resto dos jogadores, sem olhar para as imagens. 2º: A pessoa com as cartas de palavras deve embaralhar as cartas e pegar uma, por ex. supermercado. Em seguida, escolha um jogador e pergunte: “Let’s go to the supermarket?” 3º: Se esse jogador tiver essa carta, ele pode dizer “Yes, of course” e o líder do jogo (jogador com as cartas de palavra) ganha um ponto 4º: Se esse jogador não tem essa carta, ele pode dizer: “No, not now” e ficar com a carta. 5º: O jogo continua até o líder pegar todas as cartas. Depois, um outro jogador se torna o líder do jogo e o jogo começa de novo.	“We are going to talk about places in town. Let’s play a game?” “Eu quero convidar vocês a fazerem um passeio pelos lugares na minha cidade. Como faço esse convite?” Quadro branco: - Julia, let’s go to the supermarket? “Vou entregar uma carta com imagem de um lugar para cada um de vocês e eu vou segurar as cartas com os nomes. Vamos ver se eu consigo formar os pares. Não deixe ninguém ver a sua carta.” - “Eu acho que a Ana tem supermarket. <u>Ana</u>, <u>let’s go to the supermarket?</u> - ““yes, of course’ ou ‘no, not now’?” Quadro branco: - Julia, let’s go to the supermarket? - Yes, of course / No, not now - “Yes, então um ponto para a teacher / No, então um ponto para os alunos.” “Agora, vocês vão formar grupos de cinco e vão escolher um líder dentro do grupo. A líder segura as cartas com o nome dos lugares e distribui as imagens para os outros colegas do grupo, sem olhar as imagens. Então, o líder

	convida um colega de cada vez para ir em algum lugar até que ele tenha feito os pares das cartas. Depois, vocês trocam de líder e começam a brincadeira de novo.” “Lembrem-se de usar as frases exemplo que estão aqui no quadro para perguntar e responder.”
--	---

Fonte: AP9

O mesmo aconteceu com AP13; porém, em sua versão de partida, as instruções mesclavam-se com enunciados direcionados aos alunos e ao professor, como mostra o Quadro 5.2. As informações em negrito destacam a informação direcionada ao professor e as sem negrito aos alunos. Na versão 1, por outro lado, AP13 verteu a língua de instrução para o inglês e pareceu ter se conscientizado de que os enunciados devem ser construídos para informar aos alunos (e não ao professor) sobre o que precisa ser feito na atividade.

Quadro 5.2 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP13

Versão de partida	Versão 1
2. Atividades virtuais em pares: como andar pela cidade? Vocês vão precisar entrar em uma chamada de vídeo juntos. Um de vocês deve compartilhar a tela, com o <i>Google street view</i>, que é por onde vocês vão explorar a cidade. Nessa atividade vocês vão praticar <i>giving directions</i> (guiar alguém pela cidade) e <i>identifying landmarks</i> (identificar pontos de referência), e também como identificar as características dos lugares por onde vocês passarem, das quais falamos na atividade anterior. [...] Uma vez que as fotos encontradas no <i>Google Street View</i>, na maior parte dos casos, não estão atualizadas, os estudantes são também convidados a praticar o uso de “<i>used to</i>”	2. Atividades virtuais em pares: como andar pela cidade? <i>Enter a video call together! One of you should share their screen, and both of you will explore the city with Google street view.</i> <i>In this activity you will practice giving directions* (guiar alguém pela cidade) e identifying landmarks* (identificar pontos de referência), and also identifying characteristics* of the places you visit.</i> [...] <i>After you finish the two activities, we will discuss your discoveries. The pairs will share their discoveries with the whole class in a presential lesson. We will share the sanitary and environmental problems found and discuss the possible solutions.</i>

(como visto acima) para referirem-se às mudanças que identificarem entre o espaço da visita virtual e o espaço que existe fora do <i>street view</i>. Após realizadas as duas atividades, as duplas vão compartilhar suas descobertas com os colegas de classe em uma sessão presencial. Todas as duplas serão convidadas a apresentar os problemas ambientais e de saneamento encontrados, bem como possíveis soluções para tais questões. A discussão pode ser conduzida em português, contanto que as anotações e descobertas sejam compartilhadas em inglês.	
---	--

Fonte: AP13

Das 28 atividades reelaboradas, 15 instruções foram redigidas em inglês, 11 em português e 2 mesclaram português e inglês. Seguindo o que haviam lido no texto teórico, pode-se perceber um pequeno aumento de 10,7% de enunciados vertidos para o inglês comparando a versão de partida com a versão 1. Aqueles que decidiram manter o uso do português na versão 1 justificaram a sua decisão: “para facilitar a compreensão” dos alunos (AP2, AP3), para deixá-los mais “confortáveis”, já que eles “não têm uma proficiência tão bacana” (AP6) ou “não sabem, ainda, praticamente nada” (AP9) e para “poupar um pouco o tempo” (AP14).

Com base nessas justificativas, observa-se que a teoria parece ser pouco eficaz quando coexiste com crenças arraigadas. Em um dos textos teóricos, Xavier (2020, p. 97) explica a importância de as instruções serem formuladas em inglês para a aprendizagem dos alunos “independentemente do [seu] nível de proficiência”, bem como a necessidade de o professor utilizar estratégias comunicativas quando se comunica com alunos menos proficientes através de “uma linguagem mais calibrada e com a possibilidade de negociação de significados no momento da explicação”. O texto ainda fornece um exemplo de uma instrução oral em inglês “para crianças de um quarto ano do Ensino Fundamental com quase nenhum conhecimento da Língua Inglesa” (XAVIER, 2020, p. 98). No entanto, para alguns APs prevaleceu a crença de que o uso da língua portuguesa nos enunciados garantiria a compreensão da atividade, como

também apontam os resultados de outras pesquisas sobre o uso da língua portuguesa nas aulas de língua estrangeira (CUNHA; MANESCHY, 2011; QUAST, 2020; TERRA, 2004).

Nas falas de AP4 e AP9, a seguir, parte-se do pressuposto de que a explicação das instruções em inglês não funcionaria, pois as APs duvidam da capacidade de compreensão dos alunos na língua alvo. Embora as informações teóricas do texto possam conviver com as crenças dos APs, alguns não conseguem desafiá-las por meio da consciência crítica.

AP4 – “[...] as instruções eu tinha pensado em português mesmo, pensando num contexto de sala de aula, escola pública, né? que eu acho que era o que você tinha falado e alunos que não sabem, ainda, praticamente nada. Eu acho que não faz muito sentido deixar em inglês, porque o professor vai ter que traduzir tudo na hora de qualquer forma, enquanto estiver explicando.”
(*Feedback online* dialogado)

AP9 - “[...] o meu contexto de escola pública, na minha escola pública, quando eu estudava, se falasse inglês ninguém nem entenderia mesmo se fosse, assim, o “*stay in your group*”, a pessoa já está no grupo, né? Você fala assim “*stay*”, a pessoa não entenderia. Eles ficariam tipo uh? Então, por isso, que eu coloquei em português, porque o contexto que eu vivi ninguém entenderia.”
(*Feedback online* dialogado)

As crenças de AP4 e AP9 estão associadas aos alunos de escola pública. Para elas, eles “não sabem, ainda, praticamente nada” (AP4), nem mesmo falas básicas como “*stay in your group*” devido à falta de conhecimento lexical desses alunos, particularmente do verbo “*stay*” (AP9). AP9 parte de uma visão de língua centrada em seus elementos linguísticos (verbo, substantivo) e de compreensão de língua como um processo que necessita do entendimento de todas as palavras do enunciado. AP4 e AP9 parecem desconhecer o papel do contexto e das estratégias comunicativas dos alunos (e do professor) na construção dos significados/ sentidos.

Apesar de AP9 conceber a compreensão de língua como um processo basicamente linguístico, ela reconheceu a importância de o professor planejar os seus enunciados em inglês, visando à compreensão dos alunos. Essa conclusão partiu de uma experiência pessoal em que ela narra ter lhe faltado “palavras” para se fazer compreender em inglês, por isso a necessidade de o professor planejar a sua fala.

AP9 - “[...] às vezes, o professor, ele sabe o que ele precisa fazer, tipo assim, escrever exemplo no quadro, entregar folhas, mas ele não pensa necessariamente em como ele vai falar sobre essas coisas, como que ele vai é... chamar a atenção dos alunos, como... que palavras que ele vai usar. Então,

às vezes, o professor, a atividade dá um pouco errado porque o professor não pensa. Isso já aconteceu comigo (risos); o professor não pensa uh... quais palavras os alunos já sabem pra ele tentar usar só inglês ou tentar é... fazer o *code switching* uh...” (Protocolo verbal)

Novamente, observa-se que AP9 compreende o processo de compreensão oral como dependente de “determinadas palavras”, e que qualquer problema de comunicação que viria a acontecer seria explicado pela falta de conhecimento lexical e gramatical da língua inglesa por parte dos alunos. Tal visão de compreensão restringe-se ao processamento ascendente das informações (*bottom-up processing strategies*) e ignora outras variáveis que atuam no momento da compreensão, como o conhecimento de mundo dos alunos, suas estratégias de compreensão e o contexto de enunciação (*top-down processing strategies*).

Ao seguir o modelo estrutural de compreensão de textos (MENEGASSI, 2005; SANTOS; KADER, 2009), AP9 concebe o planejamento de fala do professor, na língua inglesa, como um processo de escolha de palavras conhecidas pelos alunos ao invés de concebê-lo como um processo maior de negociação de sentidos/significados, que requer o uso de estratégias comunicativas por parte do professor para se fazer compreender nessa língua. Nesse sentido, pode-se dizer que as crenças de AP4 e AP9 com relação ao uso do português (ao invés do inglês) nas instruções de suas atividades exercem maior influência em suas tomadas de decisão em comparação aos textos teóricos lidos, pois parecem se coadunar com a ideia de Barcelos (2004) que algumas crenças são socialmente construídas com base nas próprias experiências e problemas vivenciados pelo indivíduo.

No nosso entendimento, a teoria perde força quando outros níveis de conhecimento teórico estão ausentes. Acreditamos que, sem eles, os APs não são capazes de sozinhos, compreender a complexidade de um fenômeno para poderem realizar mudanças metodológicas. Assim como Barcelos (2006), entendemos que outros conhecimentos teóricos teriam que ser discutidos para enfraquecer a crença de que a compreensão na língua estrangeira depende exclusivamente do conhecimento sistêmico dos alunos.

Os dados ainda mostraram que alguns APs acreditavam que as limitações linguísticas dos alunos de escola pública os incapacitavam de não somente compreender as instruções das atividades na língua inglesa, mas também de se expressarem oralmente nessa língua, como sugere AP3 na atividade que formulou:

Atividade 1 - Leia abaixo o poster com dicas de segurança. Após ler o poster, comente 4 dicas que você considera mais úteis ou importantes de serem seguidas e porque as considera mais importantes.

AP3 - “Então, uh, mesmo que as *tips*, né? que as dicas estejam em inglês, é... eu achei que... né... um exercício bem legal porque eles é... praticam o inglês, eles lêem em inglês as dicas, só que depois eles falam em português mesmo, né? Até como eu penso que seria uma estudante, por exemplo, de escola pública né? eles leriam, né? as dicas em inglês, só que em seguida eles falariam em português. Né? Então, eu acho que eles teriam, se sentiriam mais à vontade pra poder fazer esses exercícios.” (Protocolo verbal)

Com base na fala de AP3, os alunos teriam que justificar as suas respostas em português, pois “se sentiriam mais à vontade”. Ao dar essa justificativa, AP3 refere-se à procedência dos alunos (“Até como eu penso que seria uma estudante, por exemplo, de escola pública né? eles leriam, né? as dicas em inglês, só que em seguida eles falariam em português”). Observa-se, portanto, que ao exigir respostas em português, o objetivo de aprendizagem se restringe à compreensão leitora apenas, excluindo o desenvolvimento da produção escrita na língua estrangeira. Sem entrar no mérito do objetivo da atividade, esta restrição ao público-alvo que AP3 tinha em mente (alunos de escola pública) acentua as desigualdades educacionais e sociais (FREIRE, 1987), pois esses aprendizes acabam sendo privados de desenvolver outras habilidades linguísticas na língua estrangeira em decorrência de percepções equivocadas do professor sobre a capacidade linguístico-comunicativa dos alunos.

O fator “poupar tempo” também foi apontado como justificativa para o uso do português ao invés do inglês nas instruções das atividades (AP14). Possivelmente, é o receio do professor em não conseguir cumprir os conteúdos que planejou para a sua aula (CUNHA; MANESCHY, 2011; XAVIER, 2013). Desta forma, priva o aluno do contato com a língua inglesa e o impede de raciocinar e de se esforçar para compreendê-la (XAVIER, 2013).

Com base nesses dados, é possível sugerir que a teoria nem sempre propicia mudanças na prática e isso pode ser explicado (1) pela interpretação individual da realidade e (2) pelos conhecimentos teóricos parciais que um indivíduo tem sobre os fenômenos. No primeiro caso, a construção de conceitos é realizada com base em visões impressionistas e em elementos sensoriais, como a ideia de que os alunos de escola pública têm limitações linguísticas que os impedem de compreender as instruções escritas e orais em inglês (ou aulas conduzidas nessa língua), daí a necessidade de o professor formular as instruções das atividades em português. No segundo caso, a falta de aprofundamento teórico-prático sobre um dado conhecimento não

permite ao AP compreender o fenômeno como um todo, como, por exemplo, o processo de compreensão escrita/oral na língua estrangeira que, para alguns APs, depende somente do conhecimento linguístico do aprendiz. Por isso, defendem as instruções na língua portuguesa, já que entendem que os alunos, principalmente os de escola pública, apresentam conhecimento sistêmico precário.

Além disso, a falta de uma visão teórica mais alargada sobre a sala de sala, como um espaço de ação conjunta entre professor e alunos (ALLRIGHT, 1984), também explica os motivos pelos quais alguns APs preferem a língua portuguesa para “poupar tempo” (AP14). Assim, muitas crenças e concepções teóricas limitadas dos APs acabam prevalecendo sobre a teoria lida e discutida no momento das tomadas de decisão quando elaboram as suas atividades de ensino-aprendizagem.

5.1.2 Atributos semânticos das instruções

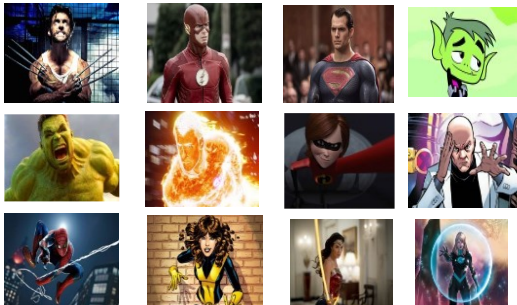
Por meio dos textos teóricos, os APs tomaram conhecimento e realizaram atividades práticas sobre os seguintes elementos que compõem as instruções de uma atividade pedagógica: o objetivo (*what to do*) - elemento obrigatório -, o propósito (*why to do*) e as condições de realização (*how to do*), denominados de ‘atributos semânticos das instruções’ (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020).

Na versão 1, os APs recorreram ao atributo semântico “condições de realização da atividade” para, segundo eles, assegurarem a compreensão dos alunos sobre o que fazer na atividade (*What to do*). Esse atributo refere-se às condições impostas para a realização bem-sucedida da atividade, como a especificação da demanda interacional (*Whom to do with?*), dos dados a serem utilizados (*What material to be used?*), dos procedimentos a serem seguidos (*How to do?*), dos exemplos (*What to follow/expect?*) e das observações (*what to be aware of?*) (XAVIER, 2020, p. 102-103). Além disso, os APs repensaram as realizações linguísticas de suas instruções, um elemento que foi discutido em um dos textos teóricos (XAVIER; MEURER, 2007) e que consiste nas escolhas léxico-gramaticais utilizadas para a formulação dos enunciados.

Para exemplificar, AP1 preferiu substituir a pergunta “*What are their super powers?*”, na versão de partida, pelo comando “*Tell me what their super powers are*”, na versão 1 (Vide Quadro 5.3). Segundo AP1, “colocar uma frase no imperativo [...] os alunos vão entender o que

vão ter que fazer, melhor do que só uma pergunta, porque só uma pergunta fica vago, se eles vão ter que escrever, se eles vão ter que escutar, se eles vão ter que falar.” (Protocolo verbal). Ainda com base no seu relato, AP1 explicou que, com o uso do imperativo, os alunos teriam que reportar os poderes de cada super-herói (“*Tell me*”), utilizando o verbo *can* (AP1 - “Esperar que os alunos tenham vocabulário e usem a gramática que era o *can* que eu tinha sugerido pra fazer a atividade.” - Protocolo verbal).

Quadro 5.3- Versão de partida e versão 1 da primeira atividade de AP1

Versão de partida	Versão 1
What are their super powers? 	Tell me what their super powers are. 

Fonte: AP1

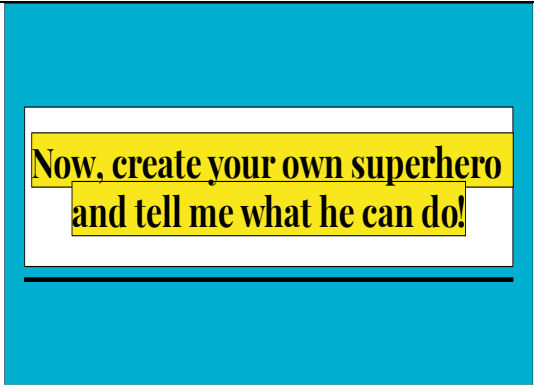
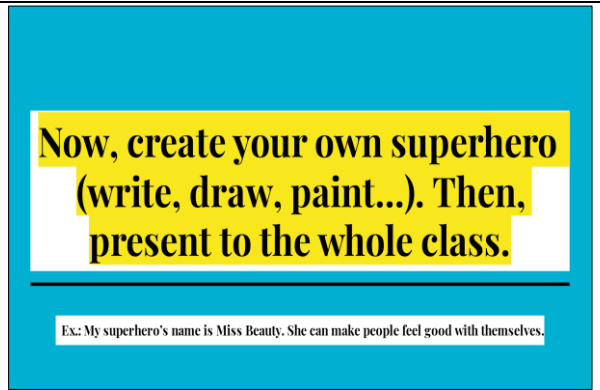
Em sua segunda atividade (Quadro 5.4), AP1 propõe que o aluno crie um super-herói e o apresente para a classe, assim como foi proposto na sua versão de partida. No entanto, para a versão 1 ele decide trazer um “exemplo”, tratado nos textos teóricos como um elemento que visa “orientar os alunos na forma como os seus textos devem ser escritos. É, portanto, um modelo a ser seguido e que ajuda os alunos a alcançar um resultado bem-sucedido”⁵⁵ (XAVIER; MEURER, 2007, p. 293). O exemplo proporcionado por AP1 (*My superhero's name is Miss Beauty. She can make people feel good with themselves.*) serve não somente como modelo de estruturação de fala quando os alunos forem apresentar os seus super-heróis para a classe, mas

⁵⁵ *The Example Stage may be identified through its function in the writing tasks and exercises, which is to guide the learners in the way their texts should be written. It is therefore a model to be followed. It helps the learners achieve a successful outcome.*

também como informação de que um super-herói pode ser uma pessoa qualquer. Nas palavras de AP1,

“[...] eu achei que seria interessante colocar um exemplo, porque com exemplo eles têm uma ideia melhor do que eles têm que fazer e entender que eles não precisam criar um super-herói que já existe, podem usar a imaginação, [...] Então, assim seria a ideia da super-heroína é... da beleza, da autoestima pras pessoas. Eu achei superinteressante e isso mostra pros alunos que eles não precisam colocar aqueles superpoderes de sempre. [...] Que eles podem usar a imaginação deles pra inventar qualquer coisa.” (Protocolo verbal).

Quadro 5.4 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP1

Versão de partida	Versão 1
	

Fonte: AP1

Outros APs também utilizaram ‘exemplos’ para facilitar a compreensão dos alunos sobre o tipo de produção esperada. AP4, por exemplo, propôs um quadro de horários para os alunos preencherem com as atividades de Fred – um rapaz que relata os seus hábitos diários em inglês, em um vídeo. O primeiro horário é fornecido (*7am – Fred wakes up*). É por meio deste exemplo que os alunos tomam conhecimento de que a resposta da atividade deve ser dada em inglês e no presente simples. O mesmo aconteceu com AP7, que adicionou ‘um exemplo’ na versão 1 de sua atividade (“*Do you prefer to wake up early or late?*”) para “ilustrar como os alunos deveriam utilizar as opções disponíveis na tabela para construir as estruturas completas.” (Protocolo verbal).

É possível afirmar que o objetivo dos ‘exemplos’, segundo os APs, foi deixar claro aos alunos sobre a estrutura linguística que deveriam seguir para realizarem a atividade com sucesso. Os APs estavam, assim, adotando o ‘exemplo’ como um atributo semântico que

“modela” as falas/ as respostas dos alunos, como nos exercícios de língua (XAVIER; MEURER, 2007). No texto de Xavier (2020, p. 103), a função do exemplo foi ilustrar o gênero discursivo *anúncio* “para os alunos visualizarem o tipo de informação que eles iriam receber e trabalhar durante a atividade”. Esta função não foi encontrada nos dados desta pesquisa, pois o objetivo dos APs era estabelecer a prática lexical e estrutural, visando a sua acurácia.

Além deste atributo, alguns APs consideraram especificar a demanda interativa nas instruções, o que não havia acontecido na versão de partida. Isso foi observado no uso de palavras/frases como “*individually*” (AP6), “em duplas” (AP2, AP7, AP3), “*in trios*” (AP6) e “em grupos” (AP9), tornando as instruções mais informativas para os alunos.

Outro atributo semântico incorporado nas instruções da versão 1 foi os procedimentos para a realização da atividade ou as etapas necessárias para o aluno compreender a sequência das ações, como mostra o Quadro 5.5 a seguir. AP6 inicia situando os alunos sobre os dados que apresenta (“*The four animals below are described according to their characteristics.*”), introduz o objetivo (“*Choose one of them based on your own characteristics.*”) e, ao final explica os procedimentos (“*First you will have 25 minutes to organize and write your information in your notebook individually. Then, ...*”). Todas essas informações não constavam na versão de partida, que iniciava com uma pergunta para solicitar com qual animal o aluno se identificava (“*Which animal do you most identify with?*”). A apresentação dos dados e a inclusão de comandos (“*Read each description below*”; “*Choose one of them*”) nas instruções da versão 1 pareceu dar maior clareza à atividade. Todas essas mudanças sugerem o processo reflexivo de AP6, proporcionado pelo texto lido e resumido e as atividades práticas. No Quadro 5.5, as informações em negrito destacam as mudanças realizadas por AP6 em seu enunciado.

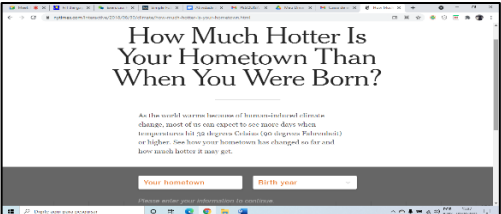
Quadro 5.5 - Versão de partida e versão 1 da atividade de AP6

Versão de partida	Versão 1
1. Which animal do you most identify with? Make this choice based on your own characteristics. Justify your choice by telling the class a little about yourself. You can follow the suggestions below, using expressions as <i>I'm... I like... or I don't like... I usually/often... I can...</i>  HORSE I'm good at challenges and I'm ready to escape when I feel threatened. I'm sensitive and curious. I have a lot of energy and I like to follow routines. [...]	1. The four animals below are described according to their characteristics. Read each description carefully. Which animal do you most identify with? Choose one of them based on your own characteristics. Justify your choice by writing and telling the class a little about yourself. You can follow the suggestions below, using expressions as <i>I'm... I like... or I don't like... I usually/often... I can...</i> Your classmates are looking forward to getting to know you better! First you will have 25 minutes to organize and write your information in your notebook individually. Then, the class will be divided into trios and your choice will be shared into your group.  HORSE I'm good at challenges and I'm ready to escape when I feel threatened. I'm sensitive and curious. I have a lot of energy and I like to follow routines. [...]

Fonte: AP6

Assim como AP6, AP8 eliminou as frases interrogativas de sua versão de partida e reformulou a instrução no modo imperativo, como mostra o Quadro 5.6, tornando-a mais clara e concisa. AP8 também sinalizou a sequência das ações (“*After, answer the questions below in Portuguese*”). Inicialmente, os alunos teriam que acessar o *link* fornecido para descobrirem a temperatura na cidade onde moram em três momentos distintos: na data em que nasceram, na data atual e daqui a 80 anos e, na sequência, responderem às perguntas. No Quadro 5.6, as informações em negrito são os destaques da pesquisadora para evidenciar o modo verbal adotado e a sequência de ações.

Quadro 5.6 - Versão de partida e versão 1 da atividade de AP8

Versão de partida	Versão 1
1. Quão quente era a sua cidade era quando você nasceu? Quão quente ela está agora? Como ela ficará daqui a alguns anos? Para descobrir, clique no link abaixo e insira a cidade em que você nasceu e o ano de nascimento. No gráfico você verá quantos dias acima de 32°C terão em sua cidade desde seu nascimento e uma média de quão quente poderá ser.  Fonte: https://www.nytimes.com/interactive/2018/08/30/climate/how-much-hotter-is-your-hometown.html	Access the link below and discover how hot was your city when you were born, nowadays and the projections for when you reach 80 years old. After, answer the questions below in Portuguese.  Fonte: https://www.nytimes.com/interactive/2018/08/30/climate/how-much-hotter-is-your-hometown.html a) Was there any day with temperatures above 32°C in your hometown? How many? b) Is there any day with temperatures above 32°C in your hometown nowadays? How many? c) What is projection for the future? How many days like with temperatures above 32°C your hometown would have when you reach 80 years old?

Fonte: AP8

Outros APs também utilizaram marcações temporais, como “*first*” (AP6), “*then*” (AP6, AP12), “*now*” (AP6, AP8, AP12), “*after*” (AP8), “agora, depois” (AP9) para sinalizarem a sequência das ações e, assim, tornar clara a realização da atividade, como apontaram AP2 e AP12:

AP2: “[...] e as condições são [...] que os alunos precisam formar um grupo de dez pessoas, precisam **primeiro** discutir sobre, né?, descobrir qual que é a fruta favorita dos participantes **e depois** eles têm que ir lá na caixa, mas eles não podem olhar o que tem dentro. Então, essa é uma condição também, né?” (Protocolo verbal – Destaque meu)

AP12 - “É... eu modifiquei o enunciado da segunda atividade. Ficou bem mais enxuto e... coloquei **as instruções em tópicos**, porque eu acredito que dessa forma fique bem mais fácil pra eles entenderem, né? A gente tinha conversado na, na reunião, no nosso encontro, na nossa reunião e aí você tinha trazido esse ponto né? que os alunos precisam visualizar fácil o que que eles precisam fazer. Então nessa forma de tópicos... é extremamente fácil. **Então, primeiro tópico você vai fazer isso, depois tá aqui no segundo o que que você tem que fazer, depois tá aqui no terceiro o que que você tem que fazer.** Então assim não tem segredo.” (Protocolo verbal – Destaque meu)

Por outro lado, alguns enunciados foram reformulados com excessos de informação, com sobrecarga linguística e com pouca clareza sobre o real objetivo de aprendizagem. Na atividade 2 de AP6, por exemplo (vide Quadro 5.7), os alunos foram convidados a cantar uma música com o acompanhamento da letra, mas não há um objetivo explícito nas instruções sobre a ação de cantar, exceto um “alerta”, dizendo para prestarem atenção nas palavras que, conforme o enunciado, iria ajudá-los a entender o tema da canção (*“Pay attention to the words! They will help you to understand the theme of this music”*). Pressupõe-se que, após os alunos terem cantado a música, AP6 irá solicitar “o tema” da canção, mas não se sabe, ao certo, se o objetivo de aprendizagem é desenvolver a produção oral (ao cantarem a música) ou a compreensão lexical (ao tentarem compreender palavras da música). O enunciado ainda propõe a audição da canção por duas vezes para os alunos “forçarem as suas cordas vocais” (*“We will listen to this song twice. Therefore, you will have two opportunities to strain your vocal cords while singing with the singer. Enjoy!!”*).

O objetivo desta atividade pareceu se revelar na segunda parte das instruções, quando os alunos são solicitados a “interpretar a música” (*“Interpret the song”*) com base em duas perguntas fornecidas. A primeira pede o significado de uma das frases que se repete ao longo da música (*“In your opinion, what did he mean by the expression I'm easy like Sunday morning?”*) e, a segunda, o estado emocional dos alunos naquele momento e que tipo de comparação fariam utilizando o sentimento mencionado (*“How are you feeling right now? What comparison would you make to this feeling?”*), visando, possivelmente, o uso da preposição “like” para fazer a comparação. Não constituem, portanto, perguntas de interpretação.

Embora o enunciado não tenha definido a língua a ser utilizada nas respostas, é possível prever que elas seriam fornecidas em português, como sugere o enunciado (*“[...] in group [sic], we will try to interpret the song talking about it based on the questions below”*).

No Quadro 5.7, as informações em negrito são as incorporações feitas por AP6 na versão 1 de sua segunda atividade.

Quadro 5.7 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP6

Versão de partida	Versão 1
2. Let's listen and sing together a song by Lionel Richie called EASY (Pay attention to the known words and try to understand the theme of this music). After that, we will talk about it based on these questions: → In your opinion, what did he mean by the expression <i>I'm easy like Sunday morning</i>? → How are you feeling right now? What comparison would you make to this feeling? [...]	2. Now, let's listen and sing together a song by Lionel Richie called EASY (Pay attention to the known words! They will help you to understand the theme of this music). We will listen to this song twice. Therefore, you will have two opportunities to strain your vocal cords while singing with the singer. Enjoy!! After that, in group, we will try to interpret the song talking about it based on the questions below: → In your opinion, what did he mean by the expression <i>I'm easy like Sunday morning</i>? → How are you feeling right now? What comparison would you make to this feeling? [...]

Fonte: AP6

Com base no Quadro 5.7, observa-se que AP6 incluiu informações e ações desnecessárias na primeira parte de sua atividade, como ouvir a música para cantá-la, que foge do objetivo de aprendizagem que ela supostamente deseja desenvolver: interpretar uma música. Porém, não se sabe ao certo se este objetivo vai ser alcançado, uma vez que, como já mencionado, as perguntas não se relacionam com a interpretação da música. Há, portanto, um descompasso entre o que AP6 parece querer desenvolver e o que ela realmente está desenvolvendo.

Os dados ainda mostraram que, na formulação das instruções em inglês, escritas e faladas, alguns APs utilizaram estratégias para facilitar a compreensão dos alunos. Elas consistiram em “traduções” (AP5), “paráfrases e palavras cognatas” (AP7, AP12 e AP13) e um glossário ao final das instruções (AP13), como sugerem os fragmentos a seguir:

AP5 – “*Well, you are all **contestants, competidores**, at a game show, I'm the **host, the apresentador**, and you are competing against each other.*” (Atividade 2 – Instrução falada - Destaque meu)

AP7 - “É... também mudei a palavra “***routine***” para “***preferences***” no início do enunciado. A maior parte das opções que estão na tabela estão relacionadas à rotina e hábitos, porém “*preferences*” pareceu mais adequado.” (Protocolo verbal - Instrução escrita - Destaque meu)

AP12 – “*2. You and your friends are participating in a contest that will award (give a present to the) students.*” (Atividade 2 – Instrução escrita - Destaque meu)

AP13 – “[...] eu mantive é... a instrução é... em inglês. Então, eu usei o termo é..., na verdade, eu usei a **paráfrase**, é... as **palavras cognatas** como estratégias pra facilitar a compreensão. E editando essa segunda atividade eu percebi que, nas duas versões anteriores, eu tava falando de um jeito muito difícil. É... é eu tava usando muitas palavras que eram... não sei talvez complicadas pra, pra estudantes de nível iniciante. [...] e eu acabei fazendo um **glossário** no final de algumas palavras do texto, né?” (Protocolo verbal - Instrução falada - Destaque meu)

Outra estratégia utilizada para assegurar a compreensão dos alunos em instruções formuladas em inglês foi a forma de apresentação dos enunciados escritos: em tópicos. Recorro à atividade 2 de AP12 (vide Quadro 5.8) para ilustrar o caso.

Quadro 5.8 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP12

Versão de partida	Versão 1
2.You and your friends are participating in a contest that has 4 categories: • The most boring routine; • The coolest routine; • The busiest routine; • The emptiest routine. This contest will award (give a present) the top 5 students in each category. To participate you need to write down your routine in a separate sheet of paper that the teacher will give to you. In this paper, make a list of activities and/or house chores you do.	2.You and your friends are participating in a contest that will award (give a present to the) students. 2.1. Write down your routine (make a list of activities and/or house chores you do) in a separate sheet of paper; 2.2. Talk to your friends to compare your activities and check if they do what you do and discover who does activities at their house; 2.3 Look the students' lists displayed at the wall, check who has the busiest and emptiest

Then, talk to your friends to compare your activities. Check if they do what you do and, if not, discover who does the activity at their house. [...]	routine. Now, vote for the top 5 students in each category below: [...]
--	--

Fonte: AP12

Nesta atividade, AP12 reformulou as instruções na forma de tópicos ou procedimentos de ação para facilitar a compreensão dos alunos. Também fez uso de sinonímia (“[...] *award (give a present to the) students*”), paráfrase (“*Write down your routine (make a list of activities and/or house chores you do)*”) e palavras cognatas, seguindo a concepção teórica de que estas e outras estratégias comunicativas favorecem a compreensão quando o aluno possui baixa proficiência na língua estrangeira ou quando dá sinais de incompreensão (XAVIER, 2020). Esta concepção foi apresentada no texto teórico em referência aos enunciados falados, mas AP12 aplicou o conceito na instrução escrita de sua atividade, sugerindo que o processo de compreensão em leitura pode ser facilitado quando estratégias comunicativas são incorporadas ao texto escrito, como o uso de paráfrase, sinonímia, tradução. Tal visão é equivocada, pois compromete a inferência lexical e os processos descendentes de leitura necessários para o entendimento de um texto escrito (MENEGASSI, 2005; SANTOS; KADER, 2009).

5.1.3 Texto, situação e propósito autênticos

Além das instruções, uma atividade pedagógica pode apresentar dados informacionais, como “textos autênticos com os quais os alunos irão trabalhar” (XAVIER, 2020, p. 103). Em seus decálogos, a maioria dos APs destacou que o uso de textos autênticos agrega valor comunicativo às atividades e ressaltou a importância de um texto refletir um propósito autêntico.

Para a versão 1, os APs mantiveram os textos autênticos que haviam proposto na versão de partida, como imagens (AP1), pôster *online* (AP3), canção (AP4, AP6), letra de música (AP6), *homepage* (AP8), videoclipe (AP9), tutorial para acesso a uma sala de bate papo (AP10), mapa de rua do *Google Maps* (AP13) e uma mensagem em vídeo (AP14). Porém, o trabalho realizado com esses insumos permaneceu inautêntico, pois não foram utilizados para

um propósito comunicativo, mas para a identificação e prática de vocabulário e estruturas linguísticas, como se observa nas falas a seguir:

AP4 – “Os alunos vão ouvir a música, tem que identificar os verbos e... eu acredito que tenha o que os alunos precisam para realizar o exercício, né?” (Protocolo verbal)

AP9 – “Então o objetivo é esse: identificar os lugares presentes na música, feito em forma de desafio pra que o aluno se sinta mais motivado a procurar é... e aí depois segue uma pergunta que o professor vai fazer depois de ouvirem a música, né? “quais lugares estavam na música?”, para que os alunos possam, então, responder e interagir.” (Protocolo verbal)

AP14 – “[...] então a letra A continua sendo: “*What they can do?*” [sic], o que as pessoas do vídeo conseguem fazer, uh... letra B também continua a mesma pergunta e a letra C eu acrescentei pra que eles dessem exemplos, porque através desses exemplos, é... tanto da letra C quanto da letra A, eu iria trazer o vocabulário no inglês dessas coisas né?, que... essas pessoas podem fazer.” (Protocolo verbal)

Na atividade de AP10 a seguir (Quadro 5.9), o texto autêntico não se apresenta como um dado a ser trabalhado na atividade. Denominado de “tutorial” nas instruções, AP10 forneceu-o com o objetivo de informar os alunos “sobre como acessar e utilizar o *site* “Omegle”. Entretanto, o texto não cumpre esta função, pois não se trata de um tutorial, mas de um texto descritivo sobre o *site*. Além disso, as instruções já descrevem os passos necessários para o aluno realizar a atividade: “Acesse o *site* <https://www.omegle.com/>, selecione o idioma que você deseja comunicar-se e digite seus interesses na barra de interesses para que haja um filtro nas conversas e assuntos que você deseja ter.”. No Quadro 5.9, as informações em negrito referem-se às incorporações feitas por AP10 na primeira versão de sua atividade.

Quadro 5.9 - Versão de partida e versão 1 da atividade 1 de AP10

Versão de partida	Versão 1
1. Vamos nos comunicar com estrangeiros / falantes nativos?	1. Vamos nos comunicar com estrangeiros / falantes nativos?
Acesse o site https://www.omegle.com/ , selecione o idioma que você deseja comunicar-se e digite seus interesses na barra de interesses para que haja um filtro nas conversas e assuntos que você deseja ter.	Segue abaixo um tutorial sobre como acessar e utilizar o site Omegle: Acesse o site https://www.omegle.com/ , selecione o idioma que você deseja comunicar-se e digite seus interesses na barra de interesses para que

You don't need an app to use Omegle on your phone or tablet! The web site works great on mobile.

Omegle (*ohmeggull*) is a great way to meet new friends, even while practicing social distancing. When you use Omegle, you are paired randomly with another person to talk one-on-one. If you prefer, you can add your interests and you'll be randomly paired with someone who selected some of the same interests.

To help you stay safe, chats are anonymous unless you tell someone who you are (not recommended!), and you can stop a chat at any time. See our [Terms of Service](#) and [Community Guidelines](#) for more info about the do's and don'ts in using Omegle. Omegle video chat is moderated but no moderation is perfect. Users are solely responsible for their behavior while using Omegle.

You must be 18+ or 13+ with parental permission and supervision to use Omegle. See Omegle's [Terms of Service](#) for more info. Parental control protections that may assist parents are commercially available and you can find more info at <https://www.connectsafely.org/controls/> as well as other sites.

Please leave Omegle and visit an [adult site](#) instead if that's what you're looking for, and you are 18 or older.

Video is monitored. Keep it clean

What do you wanna talk about?

Start chatting: Selezione o idioma (Select "English" to chat in English)

Add your interests (optional)

College student chat

Text or Video

Spy (question) mode Unmoderated section

Após conversar com pelo menos 5 falantes nativos (ou não nativos) do idioma que você deseja aprender, faça um texto breve em português comentando que tipo de assuntos vocês conseguiram conversar, e o que você pôde absorver em relação à cultura, gramática ou qualquer outra coisa que você possa ter aprendido/discutido com esses encontros.

haja um filtro nas conversas e assuntos que você deseja ter.

You don't need an app to use Omegle on your phone or tablet! The web site works great on mobile.

Omegle (*ohmeggull*) is a great way to meet new friends, even while practicing social distancing. When you use Omegle, you are paired randomly with another person to talk one-on-one. If you prefer, you can add your interests and you'll be randomly paired with someone who selected some of the same interests.

To help you stay safe, chats are anonymous unless you tell someone who you are (not recommended!), and you can stop a chat at any time. See our [Terms of Service](#) and [Community Guidelines](#) for more info about the do's and don'ts in using Omegle. Omegle video chat is moderated but no moderation is perfect. Users are solely responsible for their behavior while using Omegle.

You must be 18+ or 13+ with parental permission and supervision to use Omegle. See Omegle's [Terms of Service](#) for more info. Parental control protections that may assist parents are commercially available and you can find more info at <https://www.connectsafely.org/controls/> as well as other sites.

Please leave Omegle and visit an [adult site](#) instead if that's what you're looking for, and you are 18 or older.

Video is monitored. Keep it clean

What do you wanna talk about?

Start chatting: Selezione o idioma (Select "English" to chat in English)

Add your interests (optional)

College student chat

Text or Video

Spy (question) mode Unmoderated section

Após conversar com pelo menos 5 falantes nativos (ou não nativos) do idioma que você deseja aprender, faça um texto breve em português comentando que tipo de assuntos vocês conseguiram conversar, e o que você pôde absorver em relação à cultura, gramática ou qualquer outra coisa que você possa ter aprendido/discutido com esses encontros.

Após ter conversado com os estrangeiros e descrito sua experiência online no papel (ou em um arquivo do Word), você terá que compartilhá-la com seus colegas, diga a todos como foi conversar com essas pessoas de outros países falantes da língua inglesa.

A interação foi difícil? O estrangeiro teve paciência com você? Você aprendeu alguma palavra nova? Conte tudo aos seus colegas e ao professor(a) e fale sobre o que mais lhe der vontade em relação a atividade.

Com base na versão de partida de AP10, o objetivo da interação proposta entre os alunos e “falantes nativos (ou não nativos) do inglês” seria escrever um texto, em português, sobre a experiência vivida, o que não configura um propósito comunicativo, pois não há um interlocutor para quem o texto deve comunicar significados. Porém, na versão 1, AP10 incorporou um propósito autêntico no *design* de sua atividade: compartilhar a experiência vivida com os colegas de classe. A instrução não define em qual língua a socialização seria feita, mas, no protocolo verbal, AP10 esclarece que seria em português. Esta decisão pode estar relacionada ao público-alvo para quem a atividade foi elaborada: alunos iniciantes da língua inglesa. No entanto, parece contraditório considerar viável a interação desses alunos com falantes estrangeiros na língua inglesa e inviável o relato oral nesta língua, pois ambas as tarefas exigem uma alta demanda linguística para alunos iniciantes.

Independentemente da presença ou não de textos autênticos nas atividades reelaboradas, a maioria dos APs definiu propósitos linguísticos para as suas atividades. Outros focaram na troca de significados para a prática de funções comunicativas (AP7 – perguntar e responder preferências; AP9 – fazer um convite, aceitar ou rejeitar; AP12 – descrever rotinas domésticas), assim como observado na versão de partida.

Apesar de a grande maioria dos APs não ter investido em um propósito comunicativo/autêntico para os textos e as atividades, houve casos em que alguns buscaram introduzir um contexto de situação nas instruções para que o propósito comunicativo pudesse estar vinculado à vida real, o que não foi observado na versão de partida. AP5, por exemplo, introduziu a seguinte situação: “*Let's act like we're in a game show. [...] Like Faustão, Silvio Santos, Luciano Huck... [...] you are all contestants ... I'm the host*” para relacionar o jogo de adivinhação proposto (i.e., descrever objetos de sala de aula para a classe descobri-los) com os jogos de programas de TV, sugerindo ser um evento comunicativo que também ocorre no mundo real. O propósito comunicativo é a descoberta do objeto descrito.

O mesmo aconteceu com AP8 que introduziu a seguinte situação: “*The increase of the heat, or global warming, is an effect of climate change. Cities might be hotter than they are now. How do you feel about it?*”. O objetivo foi situar a problemática (*global warming*) e relacioná-la ao propósito da atividade: gravar um áudio (*podcast*) com os sentimentos e as impressões de cada um sobre o clima.

Ao relacionarem as suas atividades com situações hipotéticas, AP5 e AP8 buscaram estabelecer vínculos com a realidade dos alunos e criar uma ação comunicativa autêntica, como

participar de um jogo de adivinhação (AP5) e gravar um *podcast* (AP8). A primeira ação envolve um propósito comunicativo e autêntico, isto é, a adivinhação realizada a partir da descrição de objetos, como em um *game show*; a segunda ação é resultado das informações coletadas pelos alunos no *link* fornecido, o qual dá acesso à temperatura na data de nascimento do aluno, na data atual e na data em que ele faria 80 anos.

5.1.4 Diferença entre tarefa e exercício

Nos decálogos, todos os APs apontaram as diferenças conceituais entre tarefa e exercício em termos de foco primário (significado/ forma), objetivo de aprendizagem (comunicativo/ linguístico) e o tipo de significado (pragmático/ semântico), demonstrando compreensão teórica. Porém, na prática, nem todos mostraram ter compreendido a diferença. Outros reconheceram que estavam produzindo um exercício ao invés de uma tarefa; entretanto, não viam isso como um problema por acreditarem que, por meio dos exercícios, os alunos estariam se comunicando na língua estrangeira, pois os exercícios servem de andaimes para a realização futura de tarefas. Em outras palavras, é pela prática estrutural que se chega à comunicação. Nas palavras de AP4:

[...] os exercícios, eles são usados pra que num dado momento a gente consiga realizar uma tarefa com eles e... com todas as questões gramaticais que a gente aprende nos exercícios a gente pode depois usá-las pra produzir a língua, né? quando a gente for de fato usar a língua numa situação de vida real. Então... eu mantive os dois exercícios, não usei tarefas, mas eu acho que são válidos, são coisas que a gente faz mesmo nas aulas de inglês, como eu já disse na outra vez, eu vejo a gramática como algo importante, ela tem seu espaço. (Protocolo verbal)

Uma visão similar a esta também foi observada na versão 1 da atividade 2 de AP3, sugerindo que a gramática precede a comunicação. Como observado no Quadro 5.10, a atividade inicia com uma explicação gramatical sobre *should* e *shouldn't* para dar sugestões ou conselhos a alguém, como na versão de partida. Na sequência, AP3 propõe um trabalho em duplas (“*pair homework*”), no qual teriam que gravar um vídeo, em português, dando recomendações a um amigo ou familiar sobre segurança *online* e, posteriormente, interagir com o amigo/ familiar para comentar as dicas dadas. Na versão de partida, a proposta era preencher um quadro com as frases fornecidas contendo *should* e *shouldn't*, de acordo com o que o aluno

recomendaria ou não para alguém fazer *online*. Era, portanto, um exercício. Na versão modificada, AP3 afirma ter elaborado uma tarefa; porém, mantém a explicação gramatical no *design* da atividade para, em seguida, propor a gravação do vídeo em português.

Quadro 5.10 - Versão de partida e versão 1 da segunda atividade de AP3

Versão de partida	Versão 1																
2. Agora, vamos aprender como utilizar os modal verbs (Should e Shouldn't) para dar conselhos em inglês! Nós usamos o Should o Shouldn't para dar sugestões ou conselhos a alguém sobre fazer ou não fazer algo, como podemos ver na tabela abaixo: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Forms</th><th>Modal verbs</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Positive (Recommended)</td><td>You should change your passwords</td></tr> <tr> <td>Negative (Not recommended)</td><td>He shouldn't share his personal information on social media</td></tr> <tr> <td>Question</td><td>Should I install an Antivirus in my computer?</td></tr> </tbody> </table> • Share your personal information online • Only add people that you know online • Add or chat with a stranger • Be nice with other people online • Use an Antivirus in your computer • Click in an unknown link that you received • Share fake news on social media • Post/Share intimate photos online • Take care with what you share online • Use a strong password in your accounts Agora, complete abaixo a tabela dos Modal verbs Should e Shouldn't com as frases abaixo, de acordo com as dicas que você recomendaria e as dicas que você não recomendaria para alguém fazer online.	Forms	Modal verbs	Positive (Recommended)	You should change your passwords	Negative (Not recommended)	He shouldn't share his personal information on social media	Question	Should I install an Antivirus in my computer?	2. Agora, vamos aprender como utilizar os modal verbs (Should e Shouldn't) para dar conselhos em inglês! Nós usamos o Should o Shouldn't para dar sugestões ou conselhos a alguém sobre fazer ou não fazer algo, como podemos ver na tabela abaixo: <table border="1"> <thead> <tr> <th>Forms</th><th>Modal verbs</th></tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Positive (Recommended)</td><td>You should change your passwords</td></tr> <tr> <td>Negative (Not recommended)</td><td>He shouldn't share his personal information on social media</td></tr> <tr> <td>Question</td><td>Should I install an Antivirus in my computer?</td></tr> </tbody> </table> Pair Homework: Agora, você vai gravar um pequeno vídeo em português, falando de duas ações que você recomenda se ter na internet e duas ações que você não recomenda se ter na internet, além de explicar o porque de algo ser recomendado ou não. Lembre das dicas que vimos anteriormente, mas se quiser adicionar uma a mais, é permitido também. No vídeo, pense em como você daria essas sugestões para alguém que você conhece, como sua mãe ou seu pai, seu irmão ou irmã, um amigo ou colega de escola, ou até mesmo algum conhecido que você tenha na sua rede social. Dessa forma, aja como se estivesse falando com algum deles. Depois, envie este vídeo para um colega de turma seu e o pergunte o	Forms	Modal verbs	Positive (Recommended)	You should change your passwords	Negative (Not recommended)	He shouldn't share his personal information on social media	Question	Should I install an Antivirus in my computer?
Forms	Modal verbs																
Positive (Recommended)	You should change your passwords																
Negative (Not recommended)	He shouldn't share his personal information on social media																
Question	Should I install an Antivirus in my computer?																
Forms	Modal verbs																
Positive (Recommended)	You should change your passwords																
Negative (Not recommended)	He shouldn't share his personal information on social media																
Question	Should I install an Antivirus in my computer?																

Ex: Should: Take care with what you share online. Shouldn't: Share fake news on social media		que ele acha das suas dicas. Também interaja quando o seu colega também te enviar o vídeo dele, e comente sobre o que você achou das dicas dele também. Na próxima aula, discutiremos em sala sobre os vídeos! 
Should		
Shouldn't		

Fonte: AP3

Nas palavras de AP3,

“[...] eu mudei minha atividade pra uma *task*, antes era um *exercise*, né? [...] Mas, então, como eu tava falando, nessa segunda versão, eu troquei essa, essa questão da tabela de *should and shouldn't*, né?, que eles teriam colocado as ações que eles viam na... no quadro pra um *pairwork*. Esse *pairwork* [...] Como eu tinha falado: é... uma forma de fazer, né?, a atividade se tornar uma *task*, né?, uma tarefa de uma forma mais focada no sentido do que na forma ...” (Protocolo verbal)

Com base na fala de AP3, sua concepção de tarefa está relacionada ao processo interativo da linguagem com foco no significado/sentido. Porém, a tarefa proposta (i.e., a gravação de um vídeo com duas ações que recomenda e outras duas que não recomenda quando a pessoa usa a *internet*) seria realizada em português, sem um objetivo para a aprendizagem da língua inglesa, exceto pelo conhecimento das formas *should* e *shouldn't*, trabalhado na primeira parte da atividade. Deste modo, AP3 não elaborou uma tarefa. Mesmo supondo que a gravação fosse realizada na língua inglesa, o objetivo de AP3 foi praticar o uso de *should* e *shouldn't* na função comunicativa “dar recomendações”.

Assim como AP3, AP11 também acreditava ter produzido uma tarefa, quando, na verdade, estava seguindo a noção de exercício, cujo foco está na conscientização e na prática de estruturas linguísticas específicas. Nas duas atividades que elaborou, AP11 comenta: “Eu fiz umas mudanças bem pequenas assim na *task*, porque eu acho que ela tá... tá bem objetiva assim, clara...” (Protocolo verbal). As mudanças mencionadas referem-se a pequenas inserções lexicais a título de maior clareza, mas a proposta e o *design* foram os mesmos que os apresentados na versão de partida (Vide Quadro 5.11).

A percepção de AP11 sobre ter elaborado tarefas pode ser explicada pela natureza interativa do *design* de suas atividades, voltada para a prática das seguintes funções

comunicativas: perguntar e responder quem o aluno finge ser como celebridade (*Who are you?*) e de onde é (*Where are you from?*) – atividade 1 -, e “apresentar-se”, utilizando informações como nome, origem, gostos (*Say your name, where you are from, and what you like, etc*) – atividade 2.

Embora AP11 concebesse a noção de tarefa como uma atividade com foco no significado, as atividades que produziu não apresentaram um propósito comunicativo, nem mesmo um contexto de situação para o uso da linguagem (significado pragmático), elementos constituintes de uma tarefa, conforme os textos, as discussões e os trabalhos práticos realizados em aula. No Quadro 5.11, as informações em negrito informam as mudanças que AP11 realizou na versão 1 de suas atividades.

Quadro 5.11- Versão de partida e versão 1 das duas atividades de AP11

Versão de partida	Versão 1
1. In pairs, pretend you are foreign famous people, and ask and answer about your partner's country and nationality. Ex: <i>Student A: Who are you?</i> <i>Student B: I'm Selena Gomez</i> <i>Student A: Where are you from?</i> <i>Student B: I'm from USA.</i>	1. In pairs, pretend you are foreign famous people, and ask and answer questions about your partner's life, country and nationality. Ex: <i>Student A: Who are you?</i> <i>Student B: I'm Selena Gomez</i> <i>Student A: Where are you from?</i> <i>Student B: I'm from USA.</i>
2. Present to our class who you are. Say your name, where you are from, and what you like, etc.	2. Present to our class the famous person you are. Say your name, where you are from, and what you like, etc.

Fonte: AP11

Outro exemplo que ilustra a compreensão superficial dos APs sobre a diferença entre exercício e tarefa está na caracterização que AP10 deu à versão 1 de sua segunda atividade: “[...] eu acho que ela ficou meio a meio né? Ficou meio *task*, meio *exercise*, porque tem a parte da produção de sentido ali e também tem a parte do exercício mesmo, de exercitar o que foi aprendido.” (Protocolo verbal).

Na versão 1, AP10 propõe que os alunos relatem a experiência de interação *online* que tiveram com falantes da língua inglesa (atividade 1). Para isso, devem verter o texto que produziram na primeira atividade para o inglês e, então, gravar um vídeo com o seu relato,

tendo o professor como interlocutor. Ao se referir que a atividade “ficou meio *task*, meio *exercise*”, AP10 interpreta a “tarefa” como sendo a gravação do vídeo, que compreende a existência de uma “produção de sentidos”, e o “exercício” como sendo a versão do texto para a língua inglesa. É interessante a interpretação que AP10 dá a sua atividade ao definir dois momentos distintos: o foco na forma e o foco no significado. No ensino baseado em tarefas, uma das estratégias utilizadas para promover o foco na forma é o planejamento de fala (SKEHAN, 1998), que compreende uma produção escrita reflexiva sobre como dizer algo antes da produção oral, o que difere do proposto por AP10, que é a produção de um texto em português para depois vertê-lo para o inglês (um exercício, portanto).

Os dados mostraram que, apesar de os APs terem registrado corretamente a diferença entre um exercício e uma tarefa em seus decálogos, na prática, os exercícios predominaram, o que reforça a ideia de que a grande maioria dos APs defende a visão atomística de língua (das partes para o todo) e que a aprendizagem e a comunicação são eficazes somente quando os alunos dominam essas partes. Portanto, a competência linguística deve ser inicialmente desenvolvida para alcançar a competência comunicativa, segundo a crença destes APs. Tal crença já havia sido descrita por Barcelos (1995, cf. p. 90) e reforça a necessidade de criação de espaços para discussão, reflexão crítica e enfrentamento de crenças sobre a visão de língua e de ensino-aprendizagem que se mostram subjacentes às práticas pedagógicas dos professores em formação inicial.

5.1.5 Conclusões parciais

Os textos teóricos auxiliaram os APs a refletir sobre a textualização de suas atividades e a considerá-las como “formas de comunicação com os alunos” (XAVIER, 2020, p. 95). Isso significa que a maioria dos APs aprimorou as suas instruções para assegurar a compreensão dos alunos, especificando os atributos semânticos na sua formulação, como o tipo de demanda interacional, exemplo, procedimentos de realização etc.

Ainda que os APs tenham aprimorado as suas instruções, observou-se que alguns fatores comprometeram o seu potencial, como as crenças de que a compreensão das instruções (escritas e orais) na língua inglesa depende exclusivamente do conhecimento lexical e gramatical dos alunos e que estudantes de escola pública apresentam limitações linguísticas que os impossibilitam compreender as instruções na língua-alvo. Essas crenças se refletiram na

língua usada para formular as instruções e nas respostas de algumas atividades que eram solicitadas em português. Em alguns casos, o fato de as respostas serem na língua portuguesa comprometeu a clareza dos objetivos de aprendizagem. É fato, entretanto, que a grande maioria das atividades visou à prática de estruturas linguísticas.

Apesar de os textos teóricos terem auxiliado os APs na textualização de suas atividades, pode-se observar que o *design* da versão 1 manteve-se o mesmo em relação à versão de partida, sugerindo que a maioria das escolhas pedagógicas anteriormente feitas tinha sido acertada e seguia sendo relevantes para alunos iniciantes da língua inglesa. Portanto, as discussões teóricas realizadas nas aulas não foram suficientes para promover uma mudança de abordagem de língua, ensino e aprendizagem, uma vez que as atividades preservaram o *status* de exercício ao invés de tarefa, mesmo os APs demonstrando conhecer a diferença entre esses dois tipos de atividades.

Os dados sugerem que faltou aos APs outras compreensões teóricas no momento da elaboração das atividades, como o “uso social da linguagem”, “propósito comunicativo”, “atividade comunicativa”, “o processo de compreensão e produção de língua estrangeira” etc. Para alguns APs, o uso da linguagem se limita a trocas de turnos para a prática de estruturas que realizam funções comunicativas. O propósito comunicativo, por sua vez, é visto por alguns como um elemento de *design* que pode ser realizado na língua portuguesa sem refletirem criticamente sobre as implicações que isso teria para a aprendizagem da língua inglesa. Por fim, uma atividade comunicativa é, para muitos APs, sinônimo de prática interativa oral, gramática contextualizada e a presença de elementos vinculados à realidade dos alunos (XAVIER, 2007).

Na próxima seção, descrevo e analiso o segundo processo de reelaboração das atividades elaboradas pelos APs.

5.2 MOMENTO 2

Para a elaboração da segunda versão das atividades, os APs leram e discutiram em sala de aula o texto de Duke *et al.* (2006) que tratava do conceito de letramento autêntico e de atividades de letramento autêntico. Com base nesta leitura teórica, os APs produziram um decálogo com as dez principais informações que consideraram relevantes para a produção de suas atividades comunicativas.

Para a análise, foram considerados 14 decálogos, totalizando 140 afirmações que foram codificadas nas seguintes temáticas: “aprendizagem de língua em contextos genuínos” (92,85%), “atividades de letramento autêntico” (85,71%), mais precisamente a “função ou propósito autêntico de um texto” (85,71%) e “textos autênticos” (64,28%). Da mesma forma que nos decálogos anteriores, observei casos em que os APs copiaram fragmentos do texto.

Para identificar sinais de influência da teoria estudada na versão 2 das atividades, busquei analisar as mudanças que os APs fizeram nesta versão em comparação à versão 1, levando em conta as temáticas acima. Nas próximas subseções, relaciono cada uma dessas temáticas com as atividades produzidas.

5.2.1 Aprendizagem da língua em contextos genuínos

Para a segunda versão, os APs produziram 29 atividades. AP6 elaborou uma atividade extra para incorporar um propósito autêntico ao final de suas duas atividades. No total, foram 19 atividades com instruções formuladas em língua inglesa, 8 em língua portuguesa e 2 utilizaram inglês e português na reelaboração de seus enunciados. Houve um pequeno aumento de atividades com instruções em inglês (11,94%), o que sugere uma ressignificação no sistema de crenças de alguns APs sobre esta questão.

AP3 e AP14, que nas versões anteriores haviam optado pelo português para “facilitar a compreensão dos alunos” e “poupar o tempo da aula”, respectivamente, decidiram formular as instruções em inglês. AP3 justificou a sua mudança:

AP3 - “... eu considere o que você tinha me falado naquele *feedback* em relação à... à não subestimar muito é... os alunos da escola pública. E dessa forma, eu passei toda a atividade pro inglês, né? tanto a introdução, as perguntas, as explicações. As instruções eu coloquei tudo em inglês. É... é... justamente para poder estimular eles mais a ler mais em inglês, a procurarem palavras se eles tiverem dúvidas, né? pra realmente não subestimar é... a inteligência deles porque realmente é... não faz sentido subestimar as pessoas só porque elas são de escola pública, né? é... um tipo de preconceito que às vezes é tão arraigado, né? é tão, tão presente, sabe? É tão, eu não sei, eu esqueci a palavra, mas é... enfim, um preconceito que precisa combater.” (Protocolo verbal)

No entanto, mesmo admitindo os benefícios de “passar toda a atividade para o inglês, tanto a introdução, as perguntas, as explicações”, bem como as instruções para “estimular os

alunos a ler nessa língua”, a sua mudança de atitude pareceu estar no nível “técnico”, pois AP3 apontou a possibilidade de ele próprio traduzir o enunciado para os alunos: “mas eu vou ler em português: Em grupos de três ou quatro, leia o texto abaixo [...]”, ou seja, não caberia aos alunos ler e explicar a atividade com suas próprias palavras, mas a AP3, por meio da tradução. Nesse sentido, a sua crença ainda permanecia com relação ao fato de que os alunos por si mesmos não seriam capazes de manifestar a sua compreensão do enunciado formulado em inglês.

Para a versão 2, a maioria dos APs preservou as mesmas atividades produzidas na versão 1, mas alguns buscaram fazer adaptações e criar novas atividades para incorporar a noção de “contexto genuíno”, isto é, contextos de situação próximos à vida real, como discutido no texto teórico.

AP9, por exemplo, manteve a sua atividade 1, que consistia em um jogo em que os alunos receberiam cartões com palavras referentes a lugares (ex: *museum, supermarket, school, etc*) para expressarem um convite aos colegas (“*Let’s go to the museum/ supermarket/ school?*”). Se o convite correspondesse ao lugar mencionado no cartão (ex.: *museum*), o aluno responderia “*yes, of course*”, caso contrário, “*no, not now*”. Segundo AP9, a manutenção da atividade 1 se deu pela “autenticidade” da situação criada para a prática da função comunicativa *convidar*: “[...] de certa forma tinha uma autenticidade porque uh... é... é algo que o aluno, ele faria, ele pensaria em um lugar e convidaria um colega: “*let’s go to this place*”. Então, uma estrutura que pode ser usada, né? em uma situação autêntica.”.

Para a atividade 2, AP9 substituiu a sua versão 1 por uma nova atividade (Vide Quadro 5.12), que consistiu em os alunos acessarem o *Google Maps*⁵⁶ para, segundo AP9, “explorarem lugares reais” com o uso de perguntas como: “*Ana, do you know Sereia beach? Yes, I do/ No, I don’t*” em “uma situação real para os alunos aplicarem”. Nas palavras de AP9,

“E aí, o professor então projetaria é... a Praia da Sereia no *Google Maps* pra todos os alunos verem como que é a Praia da Sereia, então pra eles explorarem pontos turísticos da cidade deles é... e fazerem **perguntas autênticas**. Então, por exemplo, se a aluna conhece ou não conhece, né? é uma **coisa real**, é uma **situação real**, você dizer que não co... que conhece ou não conhece um lugar e a outra pessoa querer te apresentar esse lugar. Então vai meio que por em prática o que eles trabalharam na primeira atividade é... só que em uma **situação real**, tratando-se de lugares é... da cidade deles, né? E os alunos vão poder explorar lugares que talvez eles não conheçam na própria cidade, vão poder aprender, ver como é que é, e aí é... talvez, né? num momento assim

⁵⁶ Google Maps é um serviço de pesquisa em que os usuários podem visualizar mapas e rotas para diferentes localidades. Disponível em: <https://www.google.com/intl/pt-br/maps/about/#/>. Acesso em 12/05/2022.

fora da escola, com família, os amigos e irem conhecer esses lugares uh... pessoalmente. (Protocolo verbal – Destaque meu)

Quadro 5.12 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP9

Versão 1	Versão 2
Song - Welcome to my town “Let’s sing a song? Fiquem nos grupos. Primeiro vamos alinhar as imagens dos lugares em cima da mesa para que todos do grupo possam ver. Listen to the song. Vamos ver se vocês conseguem identificar quais lugares estão na música?” “Quais lugares estavam na música?” “Agora, vamos ver o vídeo da música e tentar acompanhar a letra da música.” • Link to the song: https://www.youtube.com/watch?v=MB2iBFjKRQo	2. Tour through our town “In English, what cool/fun places are in our town? Let’s make a list.” “Ana, do you know Sereia beach?” “Let’s go to Sereia beach?” Quadro branco: - Ana, do you know Sereia beach? - Yes, I do/ No, I don’t “Ana, your turn. Ask Sabrina.” ➔ Access Google Maps

Fonte: AP9

Para AP9, a noção de “situação real” de uso da língua inglesa está relacionada a lugares que fazem parte da vida cotidiana dos alunos e ao fato comum de as pessoas perguntarem umas às outras se conhecem ou não determinados lugares. Esta noção se restringe ao espaço geográfico imediato do aluno sem contemplar o uso genuíno da linguagem. Não temos aqui uma prática discursiva com um propósito comunicativo, mas a prática de uma determinada estrutura gramatical na função comunicativa “perguntar e responder sobre se conhece ou não um determinado local” (*Ana, do you know Sereia beach? - Yes, I do/ No, I don’t*). AP9 pareceu estar consciente disso:

AP9 – “[...] e aí o professor usaria um lugar desses da lista pra perguntar pro aluno pra apresentar, né? a estrutura que seria usada. Aí tem um exemplo: “*Ana, do you know Sereia Beach?*”, que é um lugar que tem aqui em Vila Velha. [...] e [...] aí o professor chamaria: “*Let’s go to Sereia Beach?*”, que é a estrutura usada na primeira atividade, e a aluna já saberia como responder.” (Protocolo verbal)

Portanto, a interação aluno-aluno que AP9 propõe em sua atividade 2 não se assemelha a realizações de práticas de linguagem do cotidiano dos alunos, pois a visão de língua subjacente (i.e., fragmentada, normatizada e apartada de um contexto social de uso) impede a compreensão sobre o que significa aprender uma língua em seu contexto genuíno de uso.

O mesmo aconteceu com AP10 que, em sua versão 1, havia proposto que os alunos interagissem com falantes nativos em um *site* de conversas (atividade 1), descrevessem a sua experiência em inglês e gravassem o seu relato em um vídeo (atividade 2). Na versão 2, AP10 descartou essas atividades, elaborando outras a partir da temática *materiais escolares* (atividade 1 – Quadro 5.13) e *artigos indefinidos* (Atividade 2 – Quadro 5.14). Embora não tenha explicitado o motivo da mudança em seu protocolo verbal, é possível pressupor que o *feedback online* da pesquisadora sobre a sua versão 1 tenha exercido alguma influência, já que havia sido questionado sobre a viabilidade linguística de suas atividades para o público-alvo previamente estabelecido: alunos iniciantes de língua inglesa.

Pesquisadora: “Então, assim: tu achas que da maneira como as tuas atividades estão redigidas, elas seriam aplicáveis para esse público de 5º ano, 9º ano para alguma série em específico?”

AP10: “É. Pensando por esse lado, ficaria meio complicado mesmo porque a interação seria bem difícil com, com outros falantes, não é?”

Pesquisadora: “Pois é. É que eu fiquei pensando o seguinte: a atividade, ela estava voltada do 5º ao 9º ano. Tu tinhas que escolher uma temática, um tema para trabalhares com eles e outro ponto também: essas atividades, né? imagina... a gente aprendendo uma nova língua. Vamos nos colocar no papel do aluno ou a gente como aluno mesmo. Imagina se a gente tivesse em uma aula de russo nesse momento e eu te passo uma atividade de conversação, sem uma temática específica e sem delimitar o que que o aluno vai falar. Como tu se sentirias em uma aula se fosse assim contigo, tu sendo aluno iniciante de russo? Ficarias nervoso ou como se sentirias em uma situação dessas?”

AP10: “Realmente, talvez, meio perdido porque está muito vago.” (*Feedback online* dialogado)

Nas duas novas atividades de AP10, as temáticas já indicam a afiliação do acadêmico à abordagem gramatical de ensino, pois na atividade 1 ele propõe a exibição de um vídeo com os objetos escolares e as suas respectivas pronúncias para posteriormente apresentar um pôster contendo esses objetos. Na sequência, AP10 solicita que os alunos assumam o papel de

Youtubers e gravem um vídeo dizendo, em inglês, os itens escolares que possuem em suas mochilas para ser enviado ao professor.

Quadro 5.13- Versão 2 da atividade 1 de AP10

1. Materiais escolares

Hey guys!! How are you doing today? I hope it's fine.

Durante esse momento de pandemia, o mais importante é o cuidado com a vida, portanto, evite sair de casa, se possível.

School Supplies (Materiais escolares).

Como estamos impossibilitados de sair de casa para ir estudar de formas convencionais, vamos aprender um pouco sobre os materiais que costumamos usar na sala de aula.

Assista o vídeo abaixo que contém uma pequena aula com o nome e pronúncia de vários objetos da sala de aula em inglês:

(Copie o link e cole no navegador ou simplesmente clique)

<https://www.youtube.com/watch?v=waXmqWVIqz8>

Lista de materiais escolares em inglês:



What is in my college backpack?? (O que tem na minha mochila escolar??)

Agora vamos fingir que somos Youtubers e gravar um vídeo mostrando o que tem na nossa mochila escolar, em inglês, é claro.

Após gravar o vídeo, envie para seu(a) professor(a) e divirta-se com esse jogo da memória online relacionado ao tema:

<https://www.freddiesville.com/games/school-supplies-memory-game/>

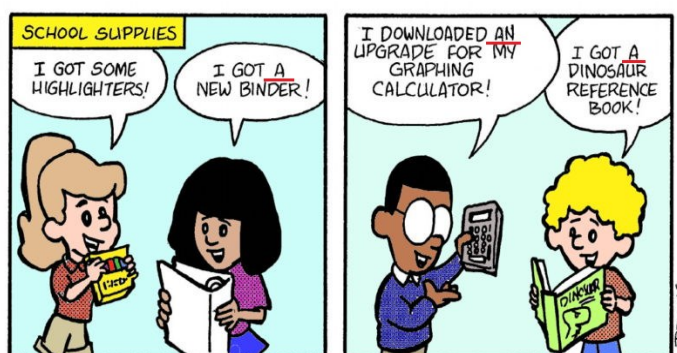
Na atividade 2, reproduzida no Quadro 5.14, AP10 apresenta uma explicação sobre o emprego dos artigos indefinidos, além de fornecer um vídeo e uma tirinha para complementar e ilustrar o ponto gramatical. Com base na explicação dada, os alunos devem completar as lacunas com o artigo indefinido correto para os vocábulos referentes aos objetos escolares. Na sequência, devem jogar um jogo *online* para a fixação do conteúdo linguístico. Por fim, devem assistir a uma reportagem em português sobre o gasto com materiais escolares e responder a algumas perguntas, como: “A sua realidade é semelhante às dessas crianças que estão na reportagem? Por quê?”.

Quadro 5.14 - Versão 2 da segunda atividade de AP10

2 - Indefinite Articles (Artigos Indefinidos)

Em inglês o artigo indefinido é representado pela palavra ‘a’ ou ‘an’. Uma forma prática para entendermos é que quando a palavra começa com uma consoante (b,c,d,f, etc) , então, use ‘a’. E quando começar com vogal (a,e, i, o, u) use ‘an’, mas às vezes pode mudar, por exemplo com o “H” que é consoante, porém a sonoridade é de vogal. Assista o vídeo para relembrar o conteúdo e leia a tirinha abaixo:

https://www.youtube.com/watch?v=0ZBy3NHP0CY&ab_channel=Ing1%C3%AAsMinuto



Agora, complete as lacunas abaixo com os artigos corretos.

1. ____ pen
2. ____ apple
3. ____ notebook
4. ____ eraser
5. ____ chair

Após terminar o pequeno exercício acima, pratique um pouco mais com esse jogo online onde você terá que “Clicar e arrastar” os artigos indefinidos corretamente para prosseguir:

<https://www.eslgamesplus.com/a-an-the-spin/>

Agora, para uma última atividade, assista a reportagem a seguir sobre o gasto que alguns pais tem com os materiais escolares de seus filhos:

<https://www.youtube.com/watch?v=WF-w1c9Vh2I>

Após assistir a reportagem, responda algumas das seguintes questões:

A sua realidade é semelhante às dessas crianças que estão na reportagem? Por que?

Você sabe quanto sua família gasta na compra de material escolar com você? Você acha essa quantia razoável?

Fonte: AP10

Com base nas atividades 1 e 2 de AP10, a noção de contexto de uso genuíno da língua parece estar associada a elementos presentes na realidade imediata dos alunos, neste caso, os objetos escolares que se encontram em sua mochila, e ao assunto relacionado ao poder de compra dos alunos com relação aos materiais escolares quando solicitados a responder, em português, às perguntas propostas. Observa-se que, assim como AP9, AP10 considera o contexto de uso da língua inglesa apartado do discurso e do propósito comunicativo do dizer, pois a intenção está na aprendizagem do léxico (atividade 1 – objetos escolares) e da gramática (atividade 2 - artigos indefinidos). A “situação autêntica criada” não está, portanto, vinculada a uma prática de linguagem, como lido e discutido no texto teórico, mas à contextualização do léxico/gramática em interações soltas e incrementadas com elementos próximos da vida dos alunos (assunto, objetos e lugares do aqui e agora).

Outros APs relacionaram a noção de contexto de uso genuíno da língua com posicionamentos pessoais. Nas duas atividades de AP14, por exemplo, tanto na versão 1 como na versão 2, o verbo modal “*can*” é abordado na função comunicativa “expressar capacidade/incapacidade de fazer algo”. Porém, na versão 2, AP14 acrescentou uma pergunta conceitual (“*Do you know what prejudice means? And equality? Explain with your own words*”) em um rol de perguntas referentes a um vídeo que apresentava crianças especiais dizendo o que conseguem fazer (“*What can they do?; Do you think they can do the same things you can?; Is there something they can do that you cannot? Give some examples*”). Embora a pergunta acrescentada não faça parte do objetivo principal de aprendizagem (expressar em inglês o que pode ou não fazer), a sua inclusão, segundo AP14, “traz um pouco dessa questão da autenticidade”. Neste caso, a noção de autenticidade está atrelada ao posicionamento dos alunos

em relação a um assunto da vida real, mesmo que a sua produção seja feita em português. As instruções de AP14 não definem a língua a ser usada na resposta e sem esta definição pode parecer que a autenticidade não está no uso genuíno da língua inglesa, mas no assunto que se vincula ao mundo real. O uso da língua inglesa é, assim, irrelevante.

Da mesma forma, AP4 também vinculou a noção de uso autêntico da língua ao assunto tratado na atividade. Para a versão 2, ela modificou sua atividade 2, visando engajar os alunos na descrição de sua rotina diária por meio do preenchimento de uma tabela similar à proporcionada na atividade 1, que envolvia terceira pessoa do singular (7am - *Fred wakes up*). Na atividade 2, o preenchimento seria na primeira pessoa do singular, como explica AP4 nas instruções:

2. Agora é a vez de falarmos sobre a sua rotina! Usando uma tabela similar à que usamos para descrever a rotina de Fred, você indicará horários específicos do seu dia na coluna “horário”, e escreverá na coluna “atividade/ação” frases que descrevam as atividades que você geralmente realiza durante a sua segunda-feira. Lembre-se de que para falar sobre o que “eu” faço, não alteramos o verbo, usamos ele no modo infinitivo. Talvez os verbos usados por Fred que você escreveu no exercício anterior possam te ajudar nesta. (Atividade 2 – versão 2)

Segundo AP4, o preenchimento da tabela com a rotina diária dos alunos e seu posterior relato é entendido por ela como um “momento de experiência autêntica”, pois os alunos podem “falar sobre si mesmos”, conforme indica seu protocolo verbal.

AP4 - “A tarefa que eu propus aqui, [...] entra os conceitos do Duke [...], que aí entra **algo autêntico**, algo que eles [os alunos] vão poder aplicar na vida deles, que eles vão falar sobre a rotina deles; “ah, mas a gente não fala”. Aí, eu acho que é um pouco minha opinião também, eu acho que isso sim é algo prático, algo útil, a gente conversa sobre as coisas que a gente faz, e mesmo que não necessariamente eu vá ter uma conversa com outro ser humano pra falar que meio-dia e quarenta eu faço tal coisa, é... é um exercício que vai me dar base pra conseguir produzir a Língua Inglesa em outros contextos né? [...] os alunos aprendem uma língua por meio da aplicação, né? Dentro de um contexto que a língua é usada. [...] Aí eu **acredito que essa tarefa traz esse momento de experiência autêntica** que o texto fala, né? [...] **Eles vão falar sobre si mesmos e vão aplicar, vão poder aplicar e aí eles vão ter a liberdade de escolher: “ah eu quero falar o que eu faço oito da manhã, o que eu faço duas da tarde...** O ponto é só eles praticarem o uso do *simple present*, ...”. (Protocolo verbal - Destaque meu)

Para AP4, a noção de autenticidade está no uso da língua inglesa para falar de sua rotina (“isso sim é algo prático, algo útil, a gente conversa sobre as coisas que a gente faz”) e,

portanto, uma situação que pode acontecer no mundo real. A relação que AP4 estabelece entre a sua atividade (descrever sua rotina diária) e o contexto de uso autêntico da língua inglesa ignora aspectos importantes das práticas de linguagem genuínas: interlocutor e propósito comunicativo do dizer. A ausência desses aspectos nas instruções deve-se ao real propósito de aprendizagem de AP4: “O ponto é só eles praticarem o uso do *simple present*”. Portanto, sua concepção de ensino e aprendizagem volta-se para a prática da gramática como pressuposto para o desenvolvimento da comunicação genuína: “mesmo que não necessariamente eu vá ter uma conversa com outro ser humano pra falar que meio-dia e quarenta eu faço tal coisa, é... é um exercício que vai me dar base pra conseguir produzir a língua inglesa em outros contextos né?” (Protocolo verbal).

Como foi possível observar nos dados, alguns APs modificaram suas atividades acreditando que estavam agregando um contexto genuíno para o uso da língua ao incluírem elementos presentes na vida dos alunos (lugares do cotidiano – AP9; materiais escolares – AP10) e assuntos relacionados a sua vida, como falar da rotina (AP4) e se posicionar diante de um tópico familiar (AP14). Em todos os casos, o uso da língua mostrou-se apartado de práticas discursivas que convencionalmente ocorrem em contextos genuínos e atrelado à aprendizagem de determinados itens gramaticais e lexicais.

Alguns APs não realizaram mudanças em suas atividades porque acreditavam que elas já retratavam ações que aconteciam na vida real, como o uso da língua em jogos de adivinhação de palavras (AP5) e de perguntas e respostas sobre as preferências dos colegas (AP7). Para esses APs, a visão de contexto de uso da língua inglesa pareceu restringir-se à presença de um interlocutor, mas sem referência a um propósito comunicativo, como defendido no texto teórico.

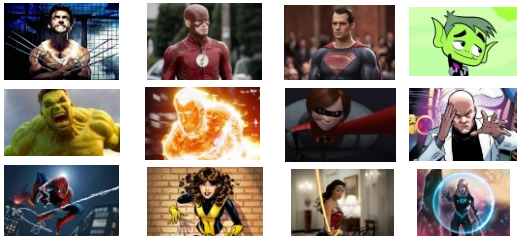
5.2.2 Atividades de letramento autêntico

Segundo Duke *et al.* (2006, p. 346), para que uma atividade seja considerada autêntica ela deve refletir o que as pessoas fazem com o texto na vida real. Portanto, para julgar a autenticidade de uma atividade, é preciso considerar duas dimensões: o texto e a sua função/propósito comunicativo. A primeira dimensão refere-se aos “textos que são utilizados por

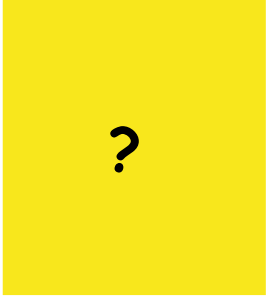
leitores e escritores fora de um contexto de aprendizagem de escrita ou leitura”⁵⁷ cuja função é atender a um propósito comunicativo em uma determinada comunidade discursiva. As autoras fazem, portanto, alusão ao uso de textos autênticos. A segunda dimensão significa usar o texto para um propósito comunicativo real como, por exemplo, ler um texto informativo para satisfazer questionamentos próprios sobre um determinado assunto. Portanto, uma atividade de letramento deve envolver um texto autêntico para um propósito autêntico (DUKE *et al.*, 2006).

Para a segunda versão de suas atividades, alguns APs fizeram modificações e complementações para incorporar um propósito comunicativo. AP1, por exemplo, preservou a primeira parte de sua atividade 1 (“Dizer o que cada super-herói nas figuras apresentadas é capaz de fazer”), cujo objetivo era promover a prática do verbo modal “*can*” (AP1 “Esperar que os alunos [...] usem a gramática que era o *can* que eu tinha sugerido pra fazer a atividade.”). Porém, na segunda versão, AP1 acrescentou à atividade 1 um contexto de situação em que o aluno teria sido contratado para escolher e justificar a escolha de dois super-heróis que iriam, supostamente, protagonizar um mesmo filme (Quadro 5.15). Embora o enunciado seja bastante sucinto e pouco informativo, é possível compreender que o propósito comunicativo da atividade seria chegar a uma decisão final da classe sobre os super-heróis que iriam atuar no filme (*Let’s vote and get the two winners*).

Quadro 5.15 - Versões 1 e 2 da primeira atividade de AP1

Versão 1	Versão 2
1. Tell me what their superpowers are. 	1. Tell me what their superpowers are. 

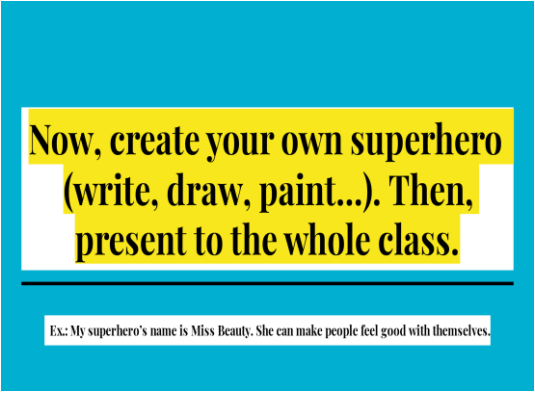
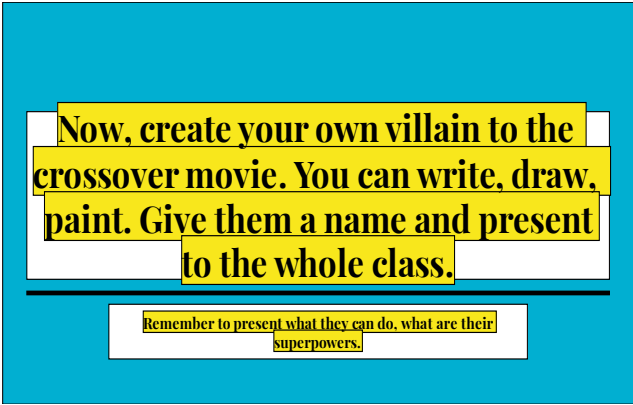
⁵⁷ *To be authentic, a text (written or read) must be like texts that are used by readers and writers outside of a learning-to read-or-write context.*

	You've just gotten a job to select two superheroes to be part of a crossover movie. Let's vote and get the two winners (you have to say why you voted for that one). 
--	---

Fonte: AP1

Na atividade 2 (Quadro 5.16), por sua vez, o aluno deve idealizar o vilão do filme (“*write, draw, paint*”) para apresentá-lo à classe, lembrando-se de dizer os seus superpoderes, isto é, o que ele poder fazer (“*Remember to present what they can do*”). O acréscimo feito (criar o vilão do filme e nomeá-lo) não define um propósito comunicativo para a apresentação do vilão. Além disso, a intenção de AP1 continua sendo a mesma da versão anterior, isto é, promover a prática do verbo modal “*can*” por meio da função comunicativa “expressar capacidade”. A ideia da criação de um vilão pareceu ser interessante, porém limita-se a uma prática estrutural ao invés de se transformar em uma atividade de letramento autêntico.

Quadro 5.16 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP1

Versão 1	Versão 2
2. 	2. 

Fonte: AP1

Assim como AP1, AP6 também buscou incorporar um propósito comunicativo em sua atividade, mas preferiu elaborar algo complementar. Ela manteve a mesma versão anterior de suas duas atividades, propondo que os alunos falassem de si usando as expressões *I'm... I like... or I don't like... I usually/often... I can...* (atividade 1) e respondessem a perguntas sobre uma música para suscitar o seu sentimento (atividade 2). Ao final, como atividade 3, os alunos são solicitados a escrever uma mensagem positiva ao colega para fazê-lo se sentir melhor. Este é, portanto, o propósito comunicativo da produção escrita definida na atividade. Deste modo, assume-se que os colegas não estariam se sentindo bem naquele momento para receberem uma mensagem positiva. Mesmo não sendo capaz de avaliar com clareza o contexto situacional que propôs, AP6 buscou incorporar um propósito comunicativo/ autêntico no *design* da atividade.

AP6 - “[...] eu pensei, então, no seguinte: é... com relação a essa, essa questão do propósito autêntico né? escrever pra alguém ler e ler o que alguém escreveu. [...] seria essa escrita que os alunos estariam produzindo, seria uma escrita autêntica né? Porque o público para quem eles estão escrevendo é um público é... é... específico né? [...] porque no decálogo, eu botei aqui ... um dos tópicos que eu botei foi a dificuldade do professor em definir esse público né? Pra quem os alunos, no caso, vão escrever. Então que, que esse é um desafio, públicos reais, né? Então foi isso que eu imaginei [...] produzirem esse texto, esse parágrafo, no caso, pra um dos colegas, porque seriam leitores reais, né? [...] Aqui no decálogo diz: o leitor real é considerado um leitor que lerá o texto escrito para fins comunicativos e não apenas para avaliação, como tantas vezes acontecem com a escrita feita em contextos instrucionais. Então, é... foi isso que eu pensei tá? É... que a mensagem poderia ser lida e fazer efeito né? na vida do colega.” (Protocolo verbal – Destaque meu).

Para AP6, a autenticidade da produção escrita dos alunos reside nos “leitores reais” para os quais a mensagem é endereçada, visando ter um efeito sobre eles.

A versão 2 das atividades de AP1 e AP6, bem como de outros APs (AP11 e AP13) mostraram que as atividades gramaticais e funcionais elaboradas anteriormente permaneceram na versão 2, mas que ajustes e complementações foram feitos para incorporar um contexto de situação e um propósito comunicativo.

No caso de AP11, a primeira atividade (atividade 1) foi preservada em sua versão 2, que consistia na prática de estruturas que manifestam as funções comunicativas: perguntar e responder a sua identidade (*Who are you?*) e perguntar e responder a sua origem (*Where are you from?*) em situação criada para o aluno assumir o papel de uma pessoa famosa. AP11 modificou sua atividade 2 para dar a ela um propósito comunicativo. Na versão 1, os alunos

tinham que se apresentar aos colegas como alguém famoso, dizendo o seu nome, local de origem e o que gostava de fazer. Na versão 2, além da apresentação oral, AP11 complementou a atividade solicitando a criação de seus perfis como famosos em uma folha de papel e a troca de comentários acerca do que eles mais gostaram no perfil do colega. Com esta complementação, que visou à produção escrita dos alunos na língua inglesa, o propósito comunicativo para a criação do perfil em papel foi realizar um comentário sobre a “pessoa famosa”. Embora a atividade complementar tenha apresentado um propósito comunicativo, ela não tem características de uma atividade de letramento autêntico, pois o propósito dado ao texto escrito (perfil da pessoa famosa) não retrata o que as pessoas fazem com ele na vida real. Em outras palavras, o perfil social de alguém nas redes sociais é um tipo de cadastro que não requer comentários de usuários.

Para AP11, a noção de atividade autêntica restringe-se à produção de um gênero textual encontrado no cotidiano dos alunos, que é a primeira dimensão de uma atividade de letramento autêntico, segundo Duke *et al.* (2006). A segunda dimensão trata da função genuína do texto, que não é contemplada por AP11. Em suas palavras: “... eu decidi mudar algumas coisas na minha atividade pra ficar mais... **pra ficar autêntica**. Antes ela não tava, então foi peguei uma ideia que a gente teve na aula, mesmo que falaram de ah *MSN* de papel, *Facebook* de papel, e como a minha era sobre você falar... quem você é, a pessoa famosa que você era, né? Então achei que dava pra juntar isso e... foi isso que eu acabei fazendo.” (AP11 - Protocolo verbal – Destaque meu).

Um último exemplo que ilustra o entendimento dos APs sobre atividades de letramento autêntico é o de AP13, que propôs atividades com o tema ‘problemas de infraestrutura urbana’. Na segunda versão de sua atividade 2, AP13 alterou a visita virtual que seria realizada aos arredores da escola por visitas virtuais em cidades de outros países do mundo para a identificação de problemas semelhantes aos identificados na atividade 1, se eles seriam os mesmos e que soluções poderiam ser dadas. Para incorporar um propósito comunicativo ao *design* da atividade 2, AP13 propôs um complemento: a redação de uma carta ao prefeito relatando os problemas identificados (“*Discuss in the groups and then write a letter to the city mayor about the problems that you saw*”). Com base nas instruções, é possível entender que a carta seria endereçada ao prefeito da cidade estrangeira mencionando somente os problemas identificados, sem a demanda por possíveis soluções. Apesar da falta de clareza na formulação das instruções, é possível afirmar que a atividade 2 define um propósito comunicativo para a

discussão em grupos (a redação de uma carta); porém, o seu *status* não é de letramento autêntico, pois o interlocutor da carta deveria ser o prefeito local com o propósito de não somente apontar os problemas identificados, mas também solicitar providências.

Por fim, cabe salientar que a sequência das atividades de AP13, assim como a sequência das atividades de outros APs, não se apresentou de modo a preparar os alunos para a produção oral/escrita exigida para atender o propósito comunicativo da atividade. AP13, por exemplo, pressupõe que o seu público-alvo, isto é, alunos iniciantes de inglês, já saberiam redigir cartas nesta língua.

5.2.3 Textos autênticos

Segundo Duke *et al.* (2006), textos autênticos são aqueles criados para atender práticas sociais como informar, descrever, narrar, guiar etc. Para a segunda versão, alguns APs substituíram seus textos para aproximá-los de exemplares que os alunos costumam encontrar em contextos extraclasse. Porém, mesmo com a substituição, o objetivo de aprendizagem permaneceu o mesmo: praticar itens/estruturas linguísticas e desenvolver estratégias de compreensão em leitura.

Para exemplificar, AP3 substituiu um pôster voltado para fins pedagógicos por um texto extraído de um *site* de proteção antivírus por se tratar de “[...] **texto autêntico**, porque tá num *site* de antivírus, é de uma empresa de antivírus, e... **é real**, né? e são dicas realmente é... é... com uma **linguagem real, pra um contexto real** [...]” (Protocolo verbal – Destaque meu). Apesar de AP3 ter escolhido um texto autêntico, o propósito dado a ele permaneceu inautêntico, pois a atividade pede a leitura do texto para o aluno compartilhar com os colegas as dicas que considera mais importante e justificá-las. Sendo assim, o propósito dado ao texto é pedagógico e não retrata a função genuína de textos informativos.

Por sua vez, AP14 trocou as imagens de sua segunda atividade para aproximá-las dos textos reais que os alunos encontram nas redes sociais e, assim, auxiliá-los no processo de identificação das informações solicitadas. Em suas palavras,

AP14 – “Uh... mudei o... a característica assim das imagens né, eu... pra eu trazer também um pouco né, dessa questão de autenticidade eu printei o... o *Instagram* e aí deixei a foto como a forma que ela aparece no *Instagram* mesmo, né? Então vai aparecer ali é o arroba das, dessas pessoas, os comentários e isso até pode ajudar eles na hora de tentarem inferir qual é o

trabalho e... o que as pessoas podem ou não fazer, conseguem fazer né? no caso.” (Protocolo verbal)

Nas versões 1 e 2, as imagens retratam pessoas com necessidades especiais conhecidas no cenário mundial; porém na versão 2 elas acompanham postagens de redes sociais com comentários variados em língua portuguesa (vide Quadro 5.17). Assim como na versão 1, o objetivo da atividade é adivinhar a profissão das pessoas famosas e o que elas conseguem fazer (Imagem 1: *She is a model; She can dance*). Importante salientar que a troca das imagens não pareceu cumprir a função desejada (i.e., a de facilitar a identificação das informações solicitadas), pois as postagens não informam a profissão e as habilidades específicas das pessoas retratadas. Observa-se, portanto, que apesar de AP14 extrair um texto real da *internet*, a função genuína deste texto no mundo real é irrelevante no contexto da atividade, assim como o seu propósito comunicativo, que é inautêntico, uma vez que o texto é usado para a prática do verbo modal “*can*”.

Quadro 5.17 - Versões 1 e 2 da segunda atividade de AP14

Versão 1	Versão 2
Let's play a game: Guess what! 2) In groups, look to the following pictures and try to guess their names, their jobs and what they can do.  Her name is _____ She is a _____ She can _____ [...]	Let's play a game: Guess what! 2) In groups, look at the images and try to guess their jobs and something they can do. Then share your thoughts with the class.  She is a _____. She can _____. [...]

Fonte: AP14

Para resumir, tanto AP3 como AP14 pareceram compreender a importância de promover o contato do aluno com textos autênticos de sua esfera cotidiana. No entanto, eles não conseguiram atribuir um propósito autêntico para o uso do texto, pois o objetivo maior estava em usá-lo para fins pedagógicos, isto é, para o aluno desenvolver compreensão de informações específicas (AP3) e praticar estruturas linguísticas previamente estudadas (AP14).

5.2.4 Conclusões parciais

A maioria dos APs mencionou a importância de se promover a aprendizagem da língua inglesa em um contexto de uso comunicativo da língua, por meio de elementos presentes na vida do aluno e de situações criadas para estabelecer um propósito comunicativo/autêntico na atividade. No entanto, mesmo considerando estas questões, não foi possível observar mudanças na concepção de língua que os APs vinham demonstrando desde a sua versão de partida. Na versão 2, eles ainda estavam atrelados à visão atomística de língua, o que explica a manutenção da primeira atividade da versão 1 no momento da reelaboração da versão 2, que introduz o item ou a fórmula linguística a ser praticada.

Na busca por incorporar um propósito comunicativo e o letramento autêntico, alguns APs propuseram atividades complementares na versão 2 que, em muitos casos, se mostraram mal formuladas devido à falta de informações claras e necessárias para a compreensão efetiva das instruções.

A intenção dos APs em criar condições para o uso propositado da língua inglesa em suas atividades pareceu desfocá-los de reflexões paralelas como a viabilidade de realizá-las na língua inglesa, já que o público-alvo seriam alunos iniciantes desta língua, assim como a relação entre a atividade 1, voltada para a prática de gramática/ léxico/ funções comunicativas, e a atividade complementar, desenhada para definir um propósito comunicativo/autêntico.

Nas propostas dos APs, ficou pressuposto que caberia aos alunos fazer uso de suas próprias capacidades linguístico-comunicativas na língua inglesa para alcançarem o propósito comunicativo da atividade, sem vínculo, portanto, com as atividades anteriores, sem uma construção de andaimes. A única relação entre elas residiu na temática.

Apesar de as discussões teóricas terem ajudado alguns APs (AP1, AP6, AP11, AP13) a estabelecerem um propósito comunicativo no *design* de suas atividades, nem todas mostraram

retratar propostas de letramento autêntico, como discutido no texto, pois isso iria exigir dos APs uma reconceitualização de língua, ensino e aprendizagem e a reformulação radical de suas atividades. Por isso, alguns preferiram elaborar atividades complementares.

A maioria incorporou algum aspecto de autenticidade em suas atividades, como texto autêntico (AP3, AP14) e contexto de situação autêntica (AP1, AP4, AP9, AP10) para qualificar as suas propostas de ensino, mas sempre mantendo a visão de língua, ensino e aprendizagem nos limites da interação, apartada do discurso e focada nas formas linguísticas desejadas ou no controle da linguagem. Na versão 2, esse controle foi flexibilizado nas atividades complementares, mas que implica a problemática descrita acima.

Na próxima seção, apresento o terceiro momento de refacção das atividades.

5.3 MOMENTO 3

O momento 3 consistiu em os APs apresentarem suas atividades aos colegas para receberem *feedback* colaborativo. As apresentações aconteceram na Plataforma *Zoom* de modo síncrono. Cada AP contou com 10 minutos de apresentação e 5 minutos de *feedback* dos colegas. A maioria participou com comentários de valoração das atividades como: “gostei, arrasou” (AP1), “emocionante, quero copiar tudo!” (AP4), “bem motivante” (AP5), “está perfeito” (AP6), “eu amei” / “*simple and very effective*” (AP9), ‘muito legal e criativo’ / “*Congrats*” (AP11), restringindo-se às ideias e aos temas apresentados e ao seu possível impacto na motivação dos alunos.

De modo geral, os comentários não vincularam as atividades com a teoria lida. Também não apresentaram uma análise e reflexão crítica sobre o trabalho dos colegas, pois os APs pareciam estar mais interessados em avaliar a temática e o *design* das atividades. A ausência de comentários analíticos nas apresentações orais pode ser explicada pelo possível receio dos APs em constranger os colegas com perguntas mais descritivas e de natureza teórica. Além disso, o fato de a pesquisadora ter incentivado os APs a tecer “comentários”, “dúvidas” e “sugestões” aos colegas pode ter contribuído para um olhar mais geral e menos crítico-reflexivo por parte dos APs. Neste caso, teria sido mais instigante provocá-los com questionamentos que vinculassem a prática e a teoria lida (ex.: Vocês acham que esta atividade se reflete nos textos lidos? Em que aspectos?) ou com um roteiro de avaliação.

O único comentário analítico feito nas apresentações orais centrou-se nas condições de realização da atividade. AP1 apontou inconsistência quanto à demanda interacional informada nas instruções da atividade de AP3, como revela a interação a seguir.

AP1: É, eu gostei muito, eu **só não entendi lá no começo quando ele disse que a atividade ia ser em dupla**, mas lá **tava escrito em grupos de três ou quatro?** Aí eu fiquei meio confuso.

AP3: sim, sim

AP1: é em dupla ou grupo?

AP3: é em grupo. Eu que acabei de não fazer a correção, de escrever isso.

AP1: Ah, ok. (*Feedback da apresentação oral – Destaque meu*)

Após as apresentações orais e o *feedback* dos colegas, os APs foram solicitados a rever as suas atividades para realizar possíveis mudanças. Como resultado, uma terceira versão foi entregue à pesquisadora juntamente com o respectivo protocolo verbal. Apenas 50% dos APs (AP1, AP2, AP7, AP8, AP9, AP10 e AP13) realizaram mudanças no *design* de suas atividades seguindo os *feedbacks* que a pesquisadora havia dado nos últimos protocolos verbais, já que as apresentações orais não suscitaram discussões e reflexões teóricas que pudessem gerar mudanças no *design* da versão 3. É o que sugerem os relatos a seguir.

AP7 – “Você enfatizou que [o enunciado] precisava ser um pouco mais conciso e aí **seguindo a sua sugestão** eu tentei alterar o enunciado de forma que ele ficasse mais conciso.” (Protocolo verbal – Destaque meu)

AP8- “...eu acabei digitando umas coisas né? E depois que eu fui ver que não estava tão correto assim gramaticalmente né? e também né? recebi o *feedback* que foi me apontando né? onde... onde estavam” (Protocolo verbal – Destaque meu)

AP9 – Atividade 1 - “[...] tirei aquela parte que **você falou que tava sendo um pouco prolixa, vamos dizer assim. Uh... onde o professor falava: “agora, vamos formar os grupos” e... e cortei para ser mais direta “formem os grupos”.”** (Protocolo verbal – Destaque meu)

AP13 – Atividade 2 - “...na segunda atividade **também percebi com a ajuda do *feedback* que eu tava pedindo muita coisa que não ia caber em cinquenta minutos [...]. É... então eu consegui reduzir bastante, eu acredito é o volume de texto sem retirar as informações necessárias, né?”** (Protocolo verbal – Destaque meu)

Com base nos relatos acima, as instruções das atividades foram revistas para se tornarem mais concisas (AP7, AP9 e AP13), acuradas gramaticalmente (AP8) e com a presença de imperativos (AP9). Além disso, houve mudanças nas condições de realização da atividade (AP7, AP9) e no propósito comunicativo (AP13) não decorrentes do *feedback* da pesquisadora, mas da reflexão crítica dos próprios APs.

AP7, por exemplo, propôs excluir um dos procedimentos que havia definido na versão 2 de sua atividade 2. Nesta atividade, os alunos teriam que interagir com o colega para fazer perguntas (seguindo o modelo fornecido) até descobrirem cinco interesses ou atividades em comum (*“Create different questions until you find five things you have in common and write them down”*). Com a remoção deste trecho na versão 3, AP7 manteve somente a seguinte informação: *“Ask and answer the questions aloud and in English during the activity”* e acrescentou: *“Also, write the questions down in a separate sheet of paper to hand in to the teacher.”* (Vide Quadro 5.18). Ao fazer esta mudança, AP7 removeu o propósito/ resultado comunicativo que havia estabelecido na versão 2 (i.e., o consenso das preferências entre os colegas), sugerindo que o mais importante seria a prática da função comunicativa “perguntar e responder sobre os gostos do colega”, conforme os modelos de frase apresentados nas versões 2 e 3. No Quadro 5.18, a informação em negrito destaca a inserção feita por AP7 nas instruções.

Quadro 5.18 - Versões 2 e 3 da segunda atividade de AP7

Versão 2	Versão 3
2. In the same pairs, think of other options to create different questions. Use the structure “Do you like...?” to find other interests and activities that are part of your classmate’s routine. “Do you like _____?” Example: “Do you like <u>cooking</u>?” “Do you like <u>to watch anime</u> ?” Create different questions until you find five things you have in common and write them down. Ask and answer the questions aloud and in English during the activity.	2. In the same pairs, think of other options to create different questions. Use the structure “Do you like...?” to find other interests and activities that are part of your classmate’s routine. “Do you like _____?” Example: “Do you like <u>cooking</u>?” “Do you like <u>to watch anime</u> ?” Ask and answer the questions aloud and in English during the activity. Also, write the questions down in a separate sheet of paper to hand in to the teacher.

Fonte: AP7

Segundo AP7, esta mudança foi realizada para não estabelecer “nenhum limite” para o número de perguntas a serem criadas na interação aluno-aluno. No entanto, na versão 2, o número de perguntas também seria abundante, considerando o consenso a ser atingido nas duplas para a definição de cinco preferências em comum. Com base na justificativa de AP7, observa-se que a noção de interação é equivocadamente associada à prática de perguntas e respostas contendo determinadas estruturas linguísticas.

Outros APs também fizeram alterações pensando em aprimorar suas atividades, mas preservaram o objetivo principal: a prática da estrutura linguística visada. É o caso de AP9 que, nas versões 2 e 3, propôs que os alunos elaborassem uma lista de lugares da cidade onde vivem. Na versão 3, incluiu o objetivo da lista: “*In English, what cool/fun places are in our town? Let’s make a list so we can do a tour through our town.*” e a seguinte fala do professor nas instruções: “*Ana, your turn. Choose a place and ask a friend*”. Com estes acréscimos, cada aluno deveria perguntar ao colega se conhece ou não cada um dos lugares especificado em sua lista, usando a estrutura: “*Do you know Sereia beach? Yes, I do/ No, I don’t*”, como mostrado no exemplo da atividade (Quadro 5.19). A função da lista não seria, portanto, estabelecer uma relação de lugares para fazer um *tour* pela cidade, mas reunir nomes de lugares para a escolha daqueles que iriam constar em suas perguntas ao colega. É possível ainda observar que AP9 substituiu a frase “quadro branco” por “*example*”, deixando explícita a condição de realização da atividade, isto é, o uso das estruturas linguísticas desejadas na interação. O Quadro 5.19 compara as versões 2 e 3 da segunda atividade de AP9. As informações em negrito correspondem aos acréscimos feitos na versão 3.

Quadro 5.19 - Versões 3 e 4 da segunda atividade de AP9

Versão 3	Versão 4
<u>Activity 2: Tour through our town</u> “In English, what cool/fun places are in our town? Let’s make a list.” “Ana, do you know Sereia beach?” “Let’s go to Sereia beach?”	<u>Activity 2: Tour through our town</u> “In English, what cool/fun places are in our town? Let’s make a list so we can do a tour through our town.” <i>Example</i> - “Ana, do you know Sereia beach? Let’s go to Sereia beach?” - Yes, I do/ No, I don’t

Quadro branco - “Ana, do you know Sereia beach? Let’s go to Sereia beach?” - Yes, I do/ No, I don’t “Ana, your turn. Ask Sabrina.” → Access Google Maps	“I’m going to show you Sereia beach on Google Maps. Look!” “Ana, your turn. Choose a place and ask a friend.” “Eu vou abrir o Google maps e você vai guiar o tour.”
--	---

Fonte: AP9

AP10 e AP13 também fizeram algumas modificações no *design* de suas atividades. No caso de AP10, o objetivo de sua primeira atividade, nas versões 2 e 3, foi explorar os nomes dos materiais escolares em inglês (Quadro 5.20). Na versão 2, os alunos gravariam um vídeo na língua-alvo dizendo e mostrando os materiais escolares que tinham em suas mochilas com base na lista previamente fornecida (atividade de expressão oral). Na versão 3, sete imagens de itens escolares foram apresentadas, juntamente com o seu valor unitário em dólares, para os alunos escreverem o nome de cada material escolar em inglês (atividade de expressão escrita). Em ambas as versões, as instruções foram fornecidas em português.

Na sequência, de forma bastante prolixa, AP10 propõe duas perguntas. A primeira requer a conversão do valor dos objetos escolares para o Real, considerando US\$1 equivalente a R\$5,00, para que os alunos respondam o que seria possível comprar com R\$50,00. A segunda pergunta pede uma explicação sobre as possíveis causas da desvalorização do Real frente ao Dólar americano.

Quadro 5.20 - Versões 2 e 3 da primeira atividade de AP10

Versão 2	Versão 3
1. Lista de materiais escolares em inglês:	1. Logo abaixo, temos uma pequena lista com a imagem e o preço em dólares de alguns materiais escolares, você sabe o nome de cada um em inglês? Preencha:  Price: \$2  Price: 50¢



What is in my college backpack?? (O que tem na minha mochila escolar??)

Agora vamos fingir que somos Youtubers e gravar um vídeo mostrando o que tem na nossa mochila escolar, em inglês, é claro. Após gravar o vídeo, envie para seu(a) professor(a) e divirta-se com esse jogo da memória online relacionado ao tema:

<https://www.freddiesville.com/games/school-supplies-memory-game/>



Price \$1



Price \$1,50



Price 50 ¢



Price \$1



Price \$5

Você percebeu que o valor dos materiais está sendo representado em “\$” (Dólares) não é? Você sabe quanto está custando 1 dólar atualmente? Ele está valendo mais de 5 reais, mas vamos arredondar esse valor para 5 reais mesmo, para facilitar nossa atividade.

Sabendo que o dólar está valendo 5 reais atualmente, o que você compraria (ou conseguiria comprar) com cerca de R\$50,00? Escreva abaixo:

Você faz alguma ideia do que pode estar causando essa desvalorização da nossa moeda e valorização do dólar americano? Explique:

Fonte: AP10

AP10 não justificou a modificação que fez, mas é possível afirmar que a sua versão 3 continuou retratando sua visão tradicional de ensino focada no léxico. As duas perguntas propostas buscaram aproximar o assunto (i.e., materiais escolares) da vida real dos alunos para que o foco recaísse no significado. Observa-se que as instruções não mencionam em que língua os alunos teriam que responder, mas pressupõe-se que a primeira pergunta seria respondida em inglês, uma vez que solicita a quantidade de itens escolares que daria para comprar com R\$ 50,00 (ex.: 5 *pencils*), uma produção que envolve o vocabulário previamente aprendido na modalidade escrita. Com relação à segunda pergunta, é muito provável que as respostas teriam que ser dadas em português, considerando a alta demanda linguística na língua inglesa, além de

ser uma questão bastante complexa para alunos iniciantes desta língua, como também para aqueles que pouco entendem de Economia.

É interessante mencionar que, na versão 3, AP10 parece ter retomado a noção de “atividade meio *task*, meio *exercise*”, que havia introduzido na versão 1 de sua primeira atividade (Subseção 5.1.4). Em outras palavras, o preenchimento das lacunas com o nome do item escolar seria um exercício para AP10, enquanto as perguntas se aproximariam de uma tarefa por estarem voltadas para a produção de significados/sentidos.

A noção de AP10 sobre uma atividade apresentar foco parcial na forma e no significado decorre do princípio equivocado de que a língua é um sistema a ser dominado pelas suas partes (léxico e ortografia, no caso de AP10) e a aprendizagem dessas partes consiste no objetivo principal do ensino, realizado por meio do ‘exercício’. Ainda na atividade de AP10, o foco parcial no significado está reservado ao uso do léxico em contexto semântico (i.e., “...o que você compraria (ou conseguiria comprar) com cerca de R\$50,00? Escreva abaixo:”) e a uma explicação por parte dos alunos sobre o que poderia estar causando a desvalorização do Real em relação ao Dólar americano (neste caso, uma tarefa). Portanto, na visão de AP10, sua atividade 1 teria uma parte “exercício” (prática lexical) e a outra parte “tarefa” (produção de sentidos). Porém, cabe salientar que a explicação solicitada só poderia ser dada na língua portuguesa, pois o conhecimento lexical abordado previamente (i.e. materiais escolares) não seria suficiente para ajudar os alunos no uso espontâneo da língua inglesa. Vale também ressaltar que, ainda que a explicação fosse dada em inglês pelos alunos, a atividade *per se* não seria uma tarefa devido à ausência de um propósito comunicativo para o qual a linguagem seria usada.

AP13 também produziu um novo *design* para a sua atividade 1, como mostra o Quadro 5.21. Na versão 2, as instruções são orais e em português. Os alunos, em diádes, receberiam cartões com cinco perguntas que seriam feitas aos colegas durante uma caminhada no entorno da escola com o objetivo de identificarem os problemas de saneamento (atividade de produção oral). Na versão 3, os alunos, também em pares, receberiam um “cartão” (*card*), mas com as instruções em inglês (“*With the help of the teacher, walk around the school and talk about the following questions:*”), com exemplos ilustrando problemas ambientais e de saneamento identificados nesta língua (ex.: *open sewer, junk spot, unpaved street*), e duas perguntas que seriam respondidas por escrito durante a caminhada do professor e alunos ao redor da escola (atividade de produção escrita). A primeira pergunta refere-se às características e aos problemas do espaço geográfico (“*What are the characteristics and problems of the geographical space*

around the school? Take notes!”) e a segunda, como os problemas encontrados poderiam ser resolvidos (*“How can these problems can be solved?”*). Ambas já constavam na versão 2.

Segundo AP13, a presença dos exemplos e do vocabulário na versão 3 daria “suporte” aos alunos quando fossem responder à pergunta 1. Pressupõe-se, assim, que os problemas retratados nas imagens seriam provavelmente aqueles que os alunos encontrariam no entorno da escola.

Mesmo com o suporte imagético e ortográfico, observa-se que a pergunta 1 não deixa claro o que se espera dos alunos quanto às “características do espaço geográfico”. Também não há clareza em qual língua a pergunta 2 seria respondida (inglês ou português), pois trata-se de uma questão aberta e bastante complexa considerando o público-alvo previamente definido para as atividades.

Quadro 5.21 - Versões 2 e 3 da primeira atividade de AP13

Versão 2	Versão 3
1. Visita guiada aos arredores da escola Vocês vão visitar os arredores da escola, com a supervisão do professor de Inglês. Assumindo que, em aulas antes da visita de campo, vocês tenham conversado sobre questões frequentes das periferias da cidade (conurbação, pontos viciados de lixo, problemas de saneamento básico e problemas ambientais, de maneira geral), vocês serão convidados a explorar o ambiente em volta da escola, para identificar essas características e problemas. Antes de começarmos a caminhar, vocês serão aleatoriamente divididos em duplas, e serão primeiramente orientados a conhecerem suas duplas e os lugares de onde elas vêm, com um roteiro que deve ser respondido em inglês. Após esse primeiro momento, toda a turma iniciará oficialmente o passeio nos arredores da escola. Para que todo o processo aconteça, serão entregues cards, como o que segue, com perguntas para iniciar conversa. Orientamos que façam as respostas em inglês, pedindo o auxílio do professor, caso seja preciso.	1. Visit to the school’s surroundings Cada dupla receberá uma cópia do card com as instruções para a atividade. Vocês devem fazer a leitura conjunta, bem como a exploração das imagens, antes de iniciar. Figure 1: 

Para a resposta da pergunta 4, será necessário que nós caminhemos pelo ambiente, e que identifiquemos as características que as perguntas pedem. 1) Where does your partner live? 2) What public sanitation problems exist in their neighborhood? 3) What problems does your neighborhood have? 4) What are the characteristics and problems of the geographical space around the school? Take notes! 5) How can we solve these problems? Enquanto caminhamos pelo bairro, vocês podem conversar entre si e também com o professor, que guiará a visita, para identificar as respostas das perguntas entregues a vocês. 2. [...] Walk through a city that's different from yours and identify the problems that you see there.	
---	--

Fonte: AP13

Ainda com relação ao Quadro 5.21, na versão 3, AP13 deixa claro o que os alunos devem aprender na atividade: vocábulos referentes a problemas ambientais. Assim como AP10, AP13 também parte do léxico para o seu emprego em contexto semântico (identificar os problemas no entorno da escola) e, em seguida, para a comunicação (propostas de solução dos problemas), sugerindo que o conhecimento lexical previamente apresentado seria capaz de ajudar os alunos a se expressarem na língua inglesa, a desenvolverem o seu conhecimento sintático e textual. Por outro lado, foi possível observar que AP13 reescreveu as instruções da versão 3 de suas atividades, apropriando-se dos conceitos de textualização para torná-las concisas e vertê-las para a língua inglesa, o que não havia acontecido na versão 2.

Outros sinais de influência da teoria lida sobre a prática de AP13 foram observados na versão 3 de sua atividade 2 (cf. Quadro 5.22). Nesta versão, AP13 definiu um contexto de situação hipotética para dar sentido à ação e ao propósito de escrever uma carta ao prefeito da cidade (*You and your pair are now community leaders of the region*). No papel de “líderes da

comunidade local”, os alunos teriam que listar e descrever os problemas encontrados na comunidade em uma carta endereçada ao prefeito para as devidas providências (“*Write a letter to the mayor listing and describing the problems found in activity 1. Suggest and demand for solutions to the problems.*”). Embora a versão 2 também solicitasse a redação de uma carta ao prefeito local, não havia um propósito comunicativo definido para tal ação (“... *then write a letter to the city mayor about the problems that you saw*”), que veio a ser incluído na versão 3 (“*Suggest and demand for solutions to the problems*”).

Quadro 5.22 - Versões 2 e 3 da segunda atividade de AP13

Versão 2	Versão 3
2. Are these environmental and sanitation problems similar to the ones you saw in your own neighborhood? Why? How to solve them? Discuss in the group and then write a letter to the city mayor about the problems that you saw. [...]	2. You and your pair are now community leaders of the region. Write a letter to the mayor listing and describing the problems found in activity 1. Suggest and demand for solutions to the problems.

Fonte: AP13

Em seu protocolo verbal, AP13 informou que sua atividade 2 seria compatível com as habilidades presentes na BNCC do 9º ano, como “identificar os recursos de persuasão nos textos”, “compartilhar a leitura dos textos escritos pelo grupo, valorizando os pontos de vista diferentes” e “se comunicar de maneira crítica [...] ao produzir textos sobre temas de interesse coletivo local ou global que revelem posicionamento crítico”. Observa-se que as expectativas de AP13 com relação a sua segunda atividade vão além do que a atividade propriamente dita consegue desenvolver. A atividade 1 visa à aquisição de vocabulário para, na sequência, os alunos escreverem uma carta, utilizando os seus próprios recursos linguísticos na língua inglesa, nos moldes esperados por AP13 (i.e., com recursos de persuasão, de forma crítica). Há, portanto, um desencontro entre o que AP13 deseja desenvolver e o *design* de suas atividades, podendo gerar frustração tanto por parte do professor aprendiz como por parte dos estudantes ao realizarem a atividade 2. E é neste descompasso que as crenças equivocadas podem surgir como, por exemplo, a visão de que os alunos da escola básica não sabem isso ou aquilo, ou que não sabem se comunicar na língua inglesa. São crenças muitas vezes geradas pelo fato de o professor não ter objetivos claros de aprendizagem e de não saber como esses objetivos podem

ser desenvolvidos sem ter o léxico ou a gramática como prioridade, pois o conhecimento linguístico não é capaz de preparar o aluno para o uso espontâneo da língua (ALMEIDA FILHO, 1993; HYMES, 1972; RICHARDS, 2006b; WIDDOWSON, 1979).

5.3.1 Conclusões parciais

A socialização das atividades permitiu que os APs retomassem as suas produções e mobilizassem saberes teóricos previamente estudados, saberes tácitos e práticos.

Dentre os saberes mobilizados na versão 3, destaco a retomada da textualização das instruções para a formulação de enunciados concisos, precisos linguisticamente e com aderência a alguns atributos semânticos estudados, como a inclusão de um propósito para a ação exigida na atividade (AP13), procedimentos (AP7), a especificação mais detalhada do contexto de situação (AP13), o uso de inglês nas instruções (AP13) e de imperativo (AP9). Estas questões foram abordadas nos textos teóricos, nas aulas e no *feedback* da pesquisadora, e sugere que a teoria exerce influência gradual.

Na versão 3, predominou a visão de língua e ensino voltada para o léxico e as expressões linguísticas para a manifestação de funções comunicativas. Ainda que esta visão imperasse, o conhecimento teórico sobre tarefa e atividade de letramento autêntico pareceu ter ajudado alguns APs a perceberem a necessidade de considerar atividades com foco no significado pragmático, como observado na versão 3 da segunda atividade de AP10 e AP13. No entanto, para que a produção escrita/ oral dos alunos pudesse ser na língua inglesa, a sequência de atividades dos APs teria que ser reconceptualizada para que a linguagem pudesse ser trabalhada numa perspectiva holística (ELLIS, 2018; ELLIS *et al.*, 2019; SAMUDA; BYGATE, 2008) e, deste modo, preparar os alunos para o uso espontâneo da língua. Esta proposta difere daquela que os APs produziram ao longo das três versões, pois partiram da perspectiva atomística de língua.

Frente aos dados, pode-se concluir que alguns saberes teóricos (ex.: autenticidade, propósito comunicativo) foram considerados pelos APs e incorporados em suas atividades, mas sem comprometer a visão estruturalista de língua e a noção de aprendizagem ancorada na prática estrutural em contextos de uso interativo da língua. Para a inclusão destes saberes teóricos, a atividade 1 manteve-se na perspectiva de língua e aprendizagem voltada para o léxico e estruturas linguísticas, deixando para a atividade 2 (ou para uma atividade complementar) a incorporação da noção de tarefa ou de letramento autêntico. Com a reelaboração final, o vínculo temático entre as atividades 1 e 2 foi mantido, mas não foi possível observar vínculo coerente na construção da competência comunicativa do estudante, pois os APs partiram do

léxico/ estrutura desejada para atividades de comunicação mais aberta, que exigem maior capacidade linguístico-comunicativa dos estudantes na língua inglesa. A atividade 1, portanto, não visava criar andaime para a atividade seguinte. Isso pode explicar a razão pela qual muitos APs não definiram a língua nas instruções (inglês/ português) para a realização da atividade 2 ou para a atividade complementar. Para outros, poderia ser realizada na língua portuguesa.

Na próxima seção, discorro sobre os efeitos da teoria na produção de atividades.

5.4 OS EFEITOS DA TEORIA NA PRODUÇÃO DAS ATIVIDADES

Nesta pesquisa, o conceito de “teoria” compreendeu duas dimensões: a científica, isto é, o conhecimento produzido com base em estudos, hipóteses, experimentações, observações e publicizado na forma de textos teóricos, e a dimensão pessoal e subjetiva, relacionada ao conhecimento, às crenças e às pressuposições que os indivíduos carregam para explicar o que fazem e dizem, aqui tratado como teoria implícita.

Inicialmente, os APs partiram de suas teorias implícitas para a elaboração de suas atividades comunicativas (versão de partida). A dimensão científica foi representada por três textos teóricos (DUKE *et al.*, 2006; XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020), que foram lidos pelos APs e discutidos em sala de aula para ajudá-los a qualificar a sua prática, isto é, a produção de duas atividades comunicativas articuladas entre si e voltadas para alunos iniciantes da língua inglesa de uma escola pública de sua preferência.

Com a leitura e discussão dos dois primeiros textos (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020), os APs reelaboraram suas atividades (versão 1). A partir da leitura e discussão do terceiro texto (DUKE *et al.*, 2006), uma nova oportunidade foi criada para a revisão de suas propostas (versão 2) e, por fim, apresentaram as suas atividades aos demais colegas para receberem *feedback* e, assim, reescreverem a sua última versão (versão 3).

Na versão de partida, os APs conceberam a noção de ‘atividade comunicativa’ como estando vinculada à produção e compreensão oral, e o conceito de interação como trocas conversacionais apartadas do discurso. Ainda que essas interpretações sejam equivocadas, elas são comuns na literatura (LI, 1998; SATO; KLEINSASSER, 1999; THOMPSON, 1996; WIDDOWSON, 1979) e sugerem que os APs partiram de limitações teóricas em relação ao

conceito de comunicação (atrelada à oralidade) e de linguagem (vinculada aos componentes do discurso).

Ainda na versão de partida, a concepção de língua e de aprendizagem dos APs centrou-se no léxico e nas estruturas visadas para a sua prática e domínio. Os APs acreditavam estar desenvolvendo uma prática comunicativa com itens lexicais e gramaticais incorporados nas interações orais criadas. Não tinham consciência de que estavam, ao contrário, promovendo uma prática estrutural contextualizada (ELLIS, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006; LONG; CROOKES, 1993, TUDOR, 2001). Deste modo, a noção de propósito comunicativo também não pareceu fazer parte da concepção de comunicação dos APs, uma vez que as suas atividades se limitavam a interações guiadas e controladas linguisticamente.

A promoção da prática estrutural tem suas origens nas teorias implícitas dos APs, que ressaltaram o papel da gramática no ensino de inglês como sendo “essencial”, “primordial”, “fundamental”, “extremamente importante” e “necessário”, conforme os dados do Questionário de Sondagem. Com este *status* dado à gramática, a maioria dos APs produziu atividades que valorizavam o ensino explícito da língua, fornecendo ou fazendo alusão a explicações prévias de itens linguísticos. Em outros casos, os APs buscavam garantir o controle linguístico através de exemplos de fala, sugerindo a sua afiliação à abordagem tradicional de língua e ensino.

Os textos teóricos introduzidos para a reelaboração das atividades dos APs visaram a conscientizá-los sobre os elementos constitutivos de uma atividade pedagógica e seus atributos semânticos (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020), sobre a diferença entre exercício e tarefa (XAVIER; MEURER, 2007) e sobre a noção de “atividade de letramento autêntico” (DUKE *et al.*, 2006), que pode ser equiparada à noção de autenticidade de tarefa. No que se refere à textualização das atividades, particularmente aos atributos semânticos das instruções (i.e., o que fazer na atividade, o propósito do fazer e as condições de realização), as informações teóricas exerceram influência no *design* das atividades ao longo das reelaborações (versões 1, 2 e 3). Os APs perceberam a necessidade de formular enunciados claros, informativos e concisos para facilitar a compreensão dos alunos. Porém, mesmo os APs tendo acesso a esses conhecimentos, algumas instruções continuaram imprecisas, principalmente aquelas que foram reelaboradas para incorporar um “propósito comunicativo” no seu *design*, pois não deixavam claro em qual língua os alunos deveriam se manifestar (inglês ou português), por exemplo.

Na versão de partida, 14 atividades tiveram as suas instruções redigidas em língua portuguesa com o propósito de facilitar a compreensão dos alunos, segundo os APs. Nas versões

1 e 2, este número diminuiu para 11 e 8, respectivamente. Esta redução não significa que os APs não mais se importavam com a compreensão dos alunos. Pelo contrário, alguns relatos mostraram que mesmo com as instruções em inglês elas seriam traduzidas para o português. Ao pensarem desta maneira, os APs revelaram a sua crença de que traduzir é sinônimo de compreender e que o processo de compreensão escrita/oral na língua inglesa depende prioritariamente do conhecimento lexical e gramatical dos alunos nesta língua. Por isso, se eles são iniciantes da língua, ou se são percebidos como tendo alguma defasagem linguística, não poderiam ficar sem a tradução. Assim sendo, as instruções na língua inglesa pareceram ter mais valor de aparência do que valor para o aprendizado/aquisição da língua, visão diferente daquela apresentada no texto teórico (XAVIER, 2020), que visou ressaltar a importância da instrução escrita/oral na língua inglesa para favorecer a aprendizagem.

Neste caso, a teoria estudada não foi suficiente para promover mudanças conceituais, devido à teoria implícita dos APs (i.e., a concepção tradicional de leitura), que limitou a compreensão de um fenômeno maior (i.e., a compreensão de língua). Para que houvesse uma mudança, outros níveis de conhecimento teórico precisariam ter sido introduzidos, discutidos e exemplificados como, por exemplo, a visão discursiva de leitura (BRITO; CORREIA, 2020; CORACINI, 2003; GRIGOLETTO, 2011; RIVAS, 1999) e o uso de estratégias comunicativas para a compreensão oral (FIELD, 2007; GOH, 2002; RICHARDS, 2005). Nesse sentido, é possível concluir que a falta de certos conhecimentos teóricos sobre um determinado fenômeno limita a forma de pensar e fazer do professor.

A grande maioria dos APs pareceu ter entendido a diferença entre ‘exercício’ e ‘tarefa’, conforme os decálogos e a discussão conduzida em sala de aula por meio da análise de atividades de livros didáticos. Com as discussões, os conceitos de exercício e tarefa foram retomados, suas características específicas (objetivo, perspectiva de ensino e aprendizagem) e exemplos. De um lado, o exercício é utilizado para a aprendizagem deliberada do léxico e das formas linguísticas desejadas (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2007b; ELLIS, 2003); de outro, a tarefa, que requer o uso situado da língua estrangeira para atender um propósito comunicativo (GESSER, 2019; WILLIS; WILLIS 1996; XAVIER, 2020).

Estes conhecimentos não foram suficientes para uma mudança de concepção de língua e ensino dos APs, pois, para alguns, os exercícios deveriam preceder as tarefas, sugerindo que a aprendizagem de estruturas linguísticas seria um pré-requisito para a comunicação, corroborando as teorias implícitas que os APs já haviam demonstrado ter na versão de partida

de suas atividades, a saber: ‘a gramática é elemento essencial no ensino de língua inglesa’, ‘a comunicação é a prática contextualizada de estruturas linguísticas’ e ‘a aprendizagem e a comunicação são eficazes somente quando os alunos dominam as partes/os componentes da língua’ - visão atomística, estruturalista de língua e ensino.

Tais posicionamentos podem explicar o fato de os APs preservarem a atividade 1 e, muitas vezes, a atividade 2, ao longo de suas reestruturações, pois ambas visavam à prática estrutural. Foram aprimoradas somente nos atributos semânticos das instruções para torná-las mais compreensíveis aos alunos. Outros APs acreditavam que suas atividades eram tarefas ao invés de exercícios, possivelmente equivocados pela sua noção de comunicação: trocas conversacionais para a prática de estruturas / itens linguísticos em funções comunicativas ou em falas controladas.

Os textos teóricos também introduziram as noções de ‘propósito comunicativo’ e ‘letramento autêntico’ (DUKE *et al.* 2006; XAVIER, 2020). A primeira noção refere-se ao objetivo definido para a ação que se deseja que o aluno realize na atividade, aproximando-a do que as pessoas fazem no mundo real com a linguagem. Para isso, teriam que criar um contexto de situação. A noção de letramento autêntico, por sua vez, consiste na função genuína que o professor atribui aos textos autênticos quando propõe a sua leitura ou audição. Para incorporar esses princípios, alguns APs elaboraram uma atividade complementar que seria realizada após a atividade 2. Outros reelaboraram a atividade 2 fugindo da proposta estrutural inicial. Deste modo, os APs produziram uma sequência de atividades cujos objetivos de aprendizagem não se complementavam entre si, apesar da existência de um vínculo temático entre elas. Em outras palavras, as atividades 1 e 2 criadas para a aprendizagem do léxico e de estruturas linguísticas não visavam a preparar os alunos para a atividade complementar, cujo foco era o uso propositado e espontâneo da língua inglesa. Esta incompatibilidade de objetivos, que parte do uso controlado da língua para o seu uso espontâneo, poderia explicar o motivo pelo qual alguns APs sugeriram o uso da língua materna na produção escrita/oral esperada na atividade complementar e, em alguns casos, na atividade 2, quando perguntas abertas eram propostas para os alunos responderem. Esta questão não pareceu preocupar os APs, pois o objetivo maior de aprendizagem era a prática das estruturas visadas, promovida nas atividades anteriores. Por isso, não faria muita diferença realizar a atividade complementar na língua portuguesa.

Por outro lado, houve APs que, ao incorporarem um propósito comunicativo/ autêntico em suas atividades, definiram que a produção escrita/oral dos alunos seria em inglês. No

entanto, a demanda linguística exigida em suas atividades pareceu ser incompatível com a proficiência do público-alvo para o qual os APs estavam produzindo as atividades. Envolveria, por exemplo, a escrita de uma carta ao prefeito para relatar os problemas de saneamento básico encontrados na cidade e demandar soluções, ou a gravação de um *podcast* expressando seus sentimentos e impressões quanto ao aquecimento global. Nestas atividades, os alunos teriam que utilizar os seus próprios recursos linguísticos, pois as atividades anteriores não os prepararam para o uso propositado da língua. Neste caso, os APs deram autonomia linguística para os alunos se expressarem, uma visão que pode estar relacionada à noção de tarefa, que não prevê controle linguístico conforme a teoria lida e discutida em sala de aula (XAVIER; MEURER, 2007).

Se esta relação foi realmente feita pelos APs, pode-se dizer que lhes faltou reflexão devida sobre a viabilidade e a adequação linguística destas atividades. Não perceberam o descompasso entre a demanda linguístico-comunicativa da atividade e o público-alvo, bem como a incompatibilidade entre a proposta de língua e ensino adotada previamente (voltada para a prática estrutural) e a atividade que fora elaborada para o uso propositado da língua inglesa. Os APs não apresentaram uma explicação sobre como a sua proposta de língua e ensino poderia ser capaz de desenvolver a competência comunicativa dos alunos.

De modo geral, pode-se dizer que a concepção de língua e ensino dos APs pareceu dificultar a inclusão de um propósito comunicativo/ autêntico em suas atividades, pois elas precisariam de um contexto social para o uso da linguagem. Como já mencionado, uma alternativa encontrada por alguns APs foi a criação de atividades complementares, que introduziram contextos situacionais semelhantes àqueles que ocorrem no mundo real. Houve também a flexibilização do controle linguístico, permitindo que os alunos se expressassem a partir do seu repertório linguístico; porém, em alguns casos, os APs não se conscientizaram do lugar social em que o indivíduo estava falando especificamente e sobre a viabilidade de realização da atividade para alunos iniciantes da língua inglesa.

O conceito de atividade de letramento autêntico (DUKE *et al.*, 2006) ou de autenticidade de tarefa (XAVIER, 2020), abordado nos textos teóricos, resultou em reflexões dos APs sobre a importância de se considerar o uso de textos autênticos no *design* de suas atividades, assim como “leitores reais”, “situação real”, “perguntas autênticas”, “escrita autêntica”, “lugares reais”, “propósito autêntico” etc. Na prática, entretanto, muitos APs não conseguiram interpretar muito bem uma “situação real” ou a função genuína de um texto nas

relações sociais, pois não interagimos com pessoas utilizando fragmentos do discurso (AP4, AP7, AP9, AP11), não lemos dicas para dizer ao colega as duas que considera mais importante (AP3), não escutamos uma música para responder a perguntas de compreensão (AP6), etc. A dificuldade de os APs incorporarem a noção de autenticidade situacional ou autenticidade funcional de um texto às suas atividades deve-se, provavelmente, a sua concepção tradicional de língua, ensino e aprendizagem, pois qualquer enunciado falado ou escrito teria que ser compreendido como um produto social e histórico, e produzido para objetivos específicos.

Com a reelaboração das atividades (versões 1, 2 e 3), observou-se que os APs recorreram a diferentes componentes teóricos previamente estudados (ex.: atributos semânticos das instruções, textos autênticos, propósito comunicativo, letramento autêntico) para que pudessem aprimorar as suas atividades, sugerindo que a aprendizagem docente é um processo gradual e não-linear, que necessita de saberes teóricos complementares para a compreensão de um fenômeno maior que é a aprendizagem significativa de uma língua estrangeira. Os elementos teóricos gradualmente introduzidos foram processados aos poucos, reagindo com as teorias pessoais dos APs para uma reestruturação do conhecimento e uma releitura da prática.

O Quadro 5.23 sintetiza as concepções teóricas e práticas analisadas ao longo da reelaboração das atividades pedagógicas da maioria dos APs, visando realizar uma retrospectiva dos resultados e um panorama do desenvolvimento conceitual incorporado.

Quadro 5.23- Concepções teóricas e práticas ao longo da reelaboração das atividades pedagógicas.

		Versão de partida	Versão 1	Versão 2	Versão 3
CONCEPÇÕES TEÓRICAS	Concepção de atividade comunicativa	- Voltada para a oralidade com o objetivo de o aluno praticar uma estrutura ou léxico.	- Voltada para a oralidade com o objetivo de o aluno praticar uma estrutura ou léxico.	- Voltada para a produção oral e escrita com o propósito de o aluno praticar uma estrutura ou léxico e, em alguns casos, comunicar significados reais.	- Voltada para a produção oral e escrita com o propósito de o aluno praticar uma estrutura ou léxico e, em alguns casos, comunicar significados reais.
	Concepção de língua	- Estruturalista.	- Estruturalista.	- Estruturalista.	- Estruturalista.
	Concepção de ensino	- Voltada para a aprendizagem de itens lexicais e estruturas em trocas conversacionais apartadas do discurso, do seu contexto social, sem propósito comunicativo. - Controle linguístico.	- Voltada para a aprendizagem de itens lexicais e estruturas em trocas conversacionais apartadas do discurso, do seu contexto social, sem propósito comunicativo. - Controle linguístico.	- Voltada para a aprendizagem de itens lexicais e estruturas em trocas conversacionais apartadas do discurso, do seu contexto social, sem propósito comunicativo. - Momentos com foco no significado pragmático por meio de atividades complementares e com a flexibilização do controle linguístico.	- Voltada para a aprendizagem de itens lexicais e estruturas em trocas conversacionais apartadas do discurso, do seu contexto social, sem propósito comunicativo. - Momentos com foco no significado pragmático por meio de atividades complementares e com a flexibilização do controle linguístico.

	Concepção de aprendizagem	- Explícita e intencional.	- Explícita e intencional.	- Explícita e intencional. - Momentos para a aprendizagem implícita e incidental por meio das atividades voltadas para o significado pragmático.	- Explícita e intencional. - Momentos para a aprendizagem implícita e incidental por meio das atividades voltadas para o significado pragmático.
CONCEPÇÕES PRÁTICAS	As instruções das atividades	- 42,85% das instruções na língua inglesa. - Presença dos seguintes atributos semânticos: objetivos da atividade (<i>what to do</i>) e condições de realização (<i>in what conditions</i>). - Enunciados pouco concisos.	- 53,57% das instruções na língua inglesa. - Aprimoramento dos enunciados com os seguintes atributos: tipo de demanda interacional, exemplos e procedimentos de realização. - Enunciados pouco concisos.	- 65,51% das instruções na língua inglesa. - Aprimoramento dos enunciados com o seguinte atributo: propósito comunicativo. - Enunciados pouco concisos e alguns com pouca clareza.	- 68,96% das instruções na língua inglesa. - Aprimoramento dos enunciados com os seguintes atributos: procedimentos de realização e propósito comunicativo. - Enunciados mais concisos e acurados; porém alguns com pouca clareza ainda.
	Dados do insumo	- Textos autênticos para propósitos inautênticos.	- Textos autênticos para propósitos inautênticos.	- Textos autênticos para propósitos inautênticos.	- Textos autênticos para propósitos inautênticos.

	Autenticidade	- Atividades distantes do que acontece no mundo real.	- Atividades distantes do que acontece no mundo real.	- Atividades distantes e próximas ao que acontece no mundo real.	- Atividades distantes e próximas ao que acontece no mundo real.
--	---------------	---	---	--	--

Fonte: a autora

Na próxima seção, apresento a percepção dos APs sobre as teorias lidas e discutidas em sala de aula.

5.5 PERCEPÇÕES DOS APS SOBRE AS TEORIAS LIDAS

Ao final da coleta de dados, um Questionário de Avaliação foi aplicado para os APs expressarem a sua opinião sobre o processo formativo a que haviam sido submetidos durante a pesquisa (Apêndice C). Todos responderam ao questionário, exceto AP13 que estava ausente no último encontro e não retornou os contatos da pesquisadora para responder a este último instrumento.

A maioria dos APs (n. 10) informou que os textos teóricos haviam auxiliado na produção de versões mais bem elaboradas de suas atividades, pois possibilitaram o acesso a conhecimentos como a diferença entre exercício e tarefa (AP1, AP4, AP14), atividade comunicativa e texto autêntico (AP10) e atividade autêntica (AP14). Além disso, puderam conscientizar-se dos elementos de textualização necessários para uma atividade ser bem compreendida e realizada “com facilidade” (AP5, AP8).

Para a grande maioria dos APs (n. 12), os textos teóricos tiveram papel importante, mas não foram os responsáveis diretos no processo de reelaboração de suas atividades. Segundo os APs, o *feedback* individual da professora pesquisadora e a discussão dos textos em sala de aula foram fatores que os auxiliaram no processo de reflexão e na percepção dos pontos que precisavam ser aprimorados.

Estes dados corroboram a Teoria Sociocultural de Vigotski (2007), que busca compreender o desenvolvimento cognitivo do indivíduo, de suas funções psicológicas superiores (como o pensamento, por exemplo), que se constituem e se desenvolvem nas interações sociais. Um dos construtos básicos desta teoria é a ‘mediação’, que corresponde não somente à ajuda empreendida pelo professor na interação com o aluno, mas também à “relação entre sujeito-conhecimento-sujeito” (SFORNI, 2008, p. 498).

O conceito de mediação destaca a importância de instrumentos (como a linguagem, por exemplo) e práticas sociais para regular e reconstruir pensamentos e atividades humanas, visando ao desenvolvimento de novas funções psicológicas que assegurem a apropriação de saberes. Neste sentido, a mediação tem papel central no processo de internalização ou apropriação do conhecimento. Este processo não se refere à transferência da atividade externa

(ex.: a teoria lida e discutida na interação com os APs) para o plano interno preexistente da consciência, mas ao “processo dialético de transformação no locus simbólico dos conteúdos internalizados, descartando a dimensão de determinação do sujeito pelo outro ou de simples mimese dos conteúdos correntes na dinâmica.” (ROSSI; ROSSI, 2012, p. 6). Portanto, não se trata de um conhecimento imposto, mas negociado no plano intrassubjetivo.

No caso desta pesquisa, o *feedback* individual da professora pesquisadora e a discussão dos textos em sala de aula contribuíram para um rearranjo nas formas de pensar e fazer dos APs (uma autorregulação), de modo que as teorias discutidas nas aulas pudessem conviver com as teorias implícitas. É o caso das instruções das atividades que, na versão de partida, influenciados por suas teorias implícitas, os APs tiveram um total de 42,85% das instruções formuladas em inglês. Com as teorias lidas e discutidas, 68,96% das instruções já tinham sido convertidas para o inglês, considerando a última reelaboração das atividades (versão 3). Este aumento não significa que os APs foram convencidos de que o uso da língua inglesa nas instruções traria benefícios para a aprendizagem dos alunos, pois os dados mostraram que mesmo na língua inglesa, algumas instruções seriam explicadas em português para garantir a compreensão dos alunos. Este exemplo mostra que a internalização é um processo negociado que reorganiza a relação do indivíduo com o seu meio social, uma conexão orgânica entre a comunicação social e a atividade mental (AIMIN, 2013).

Sobre as principais dificuldades dos APs com relação à produção de suas atividades, muitos relataram o desafio de adequá-las ao público-alvo, isto é, a alunos iniciantes de língua inglesa de escola pública, devido às suas “complexidades e diferenças” (AP3), à inexperience com este público (AP7, AP8) e a pouca proficiência desses alunos, ficando difícil definir os momentos de uso do português/inglês nas atividades (AP14). Os relatos, a seguir, ilustram a problemática:

AP3 – “Tive que me esforçar pra tentar entender da melhor forma possível o como as minhas atividades poderiam contemplar aqueles sujeitos daquele contexto de sala de aula específico, sobretudo com as suas complexidades e diferenças que são extremamente ricas e importantes, mas que, às vezes, enquanto professor, sinto que me falta estar mais preparado para contemplar o mundo da sala de aula, seja ele qual for”.

AP7 – “A minha dificuldade principal foi a elaboração inicial. Pela falta de experiência com alunos de níveis iniciantes, senti um pouco de dificuldade em escolher um tema e atividade que pudesse de fato ser aplicado em um

grupo de adolescente de nível iniciante no contexto de escola pública, pois não tinha onde me basear para fazer as escolhas iniciais do planejamento”.

AP8 – “Senti muita dificuldade de planejar uma atividade sem saber quem seriam os estudantes reais que realizariam aquelas atividades, mas pude ir melhorando-as e ter uma melhor compreensão do público a cada reelaboração”.

AP14 – “Acho que pensar em quais momentos os alunos poderia usar português e em qual eles deveriam usar o inglês sem que as atividades gerem frustração para os alunos por não possuírem vocabulário o suficiente para falar em inglês, ou os desmotivem. Então, saber ponderar isso e equilibrar isso nas atividades foi o mais difícil.”

Apesar das dificuldades iniciais, 11 APs afirmaram que, após terem participado da pesquisa, sentiam-se mais confiantes para elaborarem atividades comunicativas, enquanto outros 2 se sentiam relativamente confiantes (AP2, AP3). Com base nos relatos, esta confiança teria sido proveniente (i) da teoria articulada com a prática, (ii) da teoria e (iii) da prática.

No primeiro caso, alguns APs (AP5, AP6, AP7, AP8, AP11) reconheceram que a teoria, representada pelos textos lidos e discutidos, e a prática, advinda da elaboração e reelaboração das atividades, juntas articuladas, tornam o ensino mais esclarecido (AUGUSTO-NAVARRO, 2015; BROWN, 2001) e permitem manter mecanismos de retroalimentação (SAVIANI, 2012), como também defendem as diretrizes para a formação de professores (BRASIL, 2001a; 2002a; 2015; 2019).

Segundo Fávero (2001, p. 25), uma formação docente que articula teoria e prática entende que a teoria deve ser trabalhada “a partir da realidade concreta” dos APs, distanciando-se, portanto, do conhecimento abstrato e enciclopédico, enquanto a prática deve ser o “ponto de partida e, também de chegada”, visando tensionar os saberes e transformar a atividade pedagógica. É dentro desta perspectiva que temos a práxis: “a ação criadora e modificadora da realidade” (FREIRE, 1996, p. 25). Os relatos, a seguir, exemplificam esta relação.

AP6 – “Ao longo das atividades, conhecemos o passo a passo da elaboração, os itens importantes a constarem nos enunciados, entre outros pontos que fomos conhecendo e que absorvemos em nossas próprias atividades.”

AP7 – “[...] essa experiência de elaboração e reelaboração das atividades partindo dessa base teórica proporcionaram um aprendizado que constituirá minha conduta docente.”

Por outro lado, alguns APs afirmaram que a teoria por si só foi fundamental para a produção consciente e confiante de suas atividades (AP3, AP4, AP10, AP14). Ao assumirem tal posicionamento, estes APs se alinham à visão polarizada entre teoria e prática, ressaltando o papel essencial da teoria na prática de produção de atividades de ensino na perspectiva aplicacionista de teorias (BRASIL, 2001a). É o que sugerem as falas a seguir.

AP3 – “Aprendi bastante com os textos e com os *feedbacks*, mas sinto que preciso aprender muito ainda [...]. Um professor é um grande estudante e aprendiz também, que sempre precisa estar estudando e aprendendo coisas novas.”

AP10 – “Após todas as orientações e leituras que obtive durante o decorrer da matéria, com certeza agora eu tenho mais conteúdo e estou mais preparado pra realizar esse tipo de tarefa.”

Outros APs também polarizaram a relação entre teoria e prática, mas atribuíram à “prática” o papel central de auxiliá-los na elaboração de suas atividades (AP1, AP2, AP9). Em outras palavras, o exercício da prática pedagógica serviu para dar maior confiança a eles no momento da produção de suas atividades comunicativas.

Nos dados, o termo ‘prática’ foi entendido de duas formas distintas, como “prática docente” (AP1, AP2) e como “prática de elaboração e reelaboração das atividades” (AP9). No primeiro caso, as experiências prévias dos APs como professores de língua inglesa em escolas de idiomas e no Núcleo de Línguas da instituição deram a eles maior segurança no momento de elaborarem as suas atividades comunicativas, pois, segundo eles, já tinham experiência suficiente com o ensino comunicativo de língua, sugerindo que a teoria e a prática articulada nas aulas não foram decisivas para o trabalho realizado nesta pesquisa.

AP1 – “Percebi que eu tenho pouca dificuldade com isso. Talvez por ter passado por duas escolas de idiomas com o objetivo comunicativo, mas agora me sinto ainda mais depois de estudar sobre.”

AP2 – “Como já planejo aulas voltadas para a abordagem comunicativa desde 2019, não me sinto mais confiante do que já me sentia antes da

pesquisa. Porém, se eu ainda não ensinasse, com certeza teria me ajudado muito nesse processo.”

Para AP9, foi a prática de elaboração e reelaboração de atividades que lhe ajudou a se sentir mais confiante. Em suas palavras: “Através da escrita e reescrita das atividades eu consegui compreender as diversas partes de uma atividade”.

Ainda que a prática ocupe um espaço relevante na construção do saber docente, ela, por si só, não é suficiente para o desenvolvimento do conhecimento pedagógico, pois necessita da teoria para promover a transformação consciente do indivíduo. Da mesma forma, a teoria, por si só, não tem utilidade se não for utilizada para fundamentar ou entender a prática. Segundo Saviani (2012), a prática apartada da teoria (e vice-versa) alimenta o antagonismo que deve ser combatido: o ativismo e o verbalismo, como já discutido no Capítulo 1.

Assim como no Questionário de Sondagem, no Questionário de Avaliação os APs foram solicitados a definir “atividade comunicativa”. O objetivo foi verificar se a teoria lida e discutida nas aulas teria exercido alguma influência na formulação do conceito. Com base nas definições apresentadas, foi possível confrontá-las com aquelas que os APs haviam formulado no Questionário de Sondagem. Embora os textos teóricos não tenham apresentado uma definição explícita para o termo, a repetição da pergunta no Questionário de Avaliação visou a especular sinais de ressignificação e refinamento do conceito.

É importante mencionar que AP3, AP8 e AP10 não haviam definido “atividade comunicativa” no Questionário de Sondagem. Entretanto, para o Questionário de Avaliação, eles apresentaram suas definições, possivelmente baseadas no conhecimento adquirido nas leituras e discussões dos textos teóricos, a serem discutidas mais adiante.

Dos sete APs que associaram ‘atividade comunicativa’ e ‘oralidade’ no Questionário de Sondagem, cinco retomaram a mesma perspectiva no Questionário de Avaliação, porém quatro (AP1, AP5, AP6 e AP9) refinaram o conceito. Para exemplificar, AP1 compreende que atividades comunicativas não exercem controle linguístico nos alunos. AP5 e AP9, por sua vez, concebem o termo como uma atividade que não visa à repetição de formas ou à prática linguística e, portanto, não se trata de uma atividade mecânica, como apontou AP10. Com base neste posicionamento, AP5 e AP9 deixam claro que uma atividade comunicativa é mais do que o foco na estrutura; é também significado.

AP5- “Como uma atividade que permite que os alunos se expressem e se comuniquem uns com os outros naturalmente, **sem apenas** repetir formas (por exemplo, sem apenas ler um diálogo).” (Destaque meu)

AP9- “Uma atividade em que os alunos compartilham, interagem e aprendem **sem necessariamente** focar na prática explícita de uma determinada estrutura.” (Destaque meu)

Observa-se que o conceito de atividade comunicativa para AP5 e AP9 (e para AP3 também) contempla o uso contextualizado de determinadas estruturas para promover significados sem a necessidade de essas estruturas serem abordadas de forma explícita, como sugere AP9. AP14, por outro lado, indica o ensino explícito quando refina o seu conceito para contemplar o uso da língua com foco nas “habilidades sociolinguísticas e discursivas”.

AP3 – “[...] é uma atividade que tem como foco promover o aprendizado e prática da língua em estudo de forma comunicativa e contextualizada, fazendo com que o aprendizado e a prática façam sentido para os alunos, bem como para o professor também.” (Destaque meu)

AP14- “Uma atividade que **propõe o uso da língua para além da gramática, mas com foco nas habilidades sociolinguísticas e discursivas, através também do ensino da estrutura da língua.** Portanto, a gramática seria um meio do aluno, nessas atividades, comunicar seus pensamentos usando a língua de forma contextualizada.” (Destaque meu)

Tais refinamentos, assim como a definição apresentada por AP3 acima, pareceram reforçar a teoria implícita dos APs de que uma atividade comunicativa tem foco na significação em contextos que buscam incorporar o uso de determinada estrutura/léxico na produção oral dos alunos. Esta definição pode explicar as propostas de atividades que envolveram interações para a prática de funções comunicativas como, por exemplo, ‘expressar capacidade e incapacidade’, utilizada para praticar os verbos *can/can’t* (AP1, AP14); ‘dar conselhos e sugestões’ para aprender os verbos *should/shouldn’t* (AP3), ‘expressar preferências/ gostos’ para apreender o verbo *like* seguido de gerúndio e infinitivo (AP7) e ‘fazer um convite’ para aprender *let’s go* (AP9). Neste sentido, alguns APs buscaram trabalhar com funções comunicativas para contextualizar as estruturas visadas dentro de uma perspectiva estrutural de ensino.

Os dados ainda mostraram que algumas definições apresentaram sinais de influência dos textos teóricos lidos e discutidos. Alguns APs definiram o termo fazendo alusão ao seu

“propósito autêntico” (AP6), aos “textos autênticos” (AP8), ao seu “conteúdo autêntico”, que comunica com a realidade dos alunos (AP10, AP12) e à “atividade autêntica” (AP11). Eles parecem ter retomado as noções de autenticidade discutidas nos textos de Duke *et al.* (2006) e Xavier (2020).

AP6- “Atividades que envolvem interação, onde os alunos são estimulados e falar e a ouvir. **São atividades com propósitos autênticos.**” (Destaque meu)

AP8- “Uma atividade comunicativa seria uma atividade que trabalhasse uma das quatro habilidades das línguas e **promovesse/tivesse textos autênticos.**” (Destaque meu)

AP10- “Uma atividade que trabalha com o pensar, que não é algo mecânico [...], é **uma atividade que traga conteúdo autêntico** e que se comunique com a realidade dos alunos.” (Destaque meu)

AP11- “**Uma atividade autêntica** onde o aluno é protagonista.” (Destaque meu)

AP12 – “[Atividade comunicativa é] uma atividade que provida [sic] **um ambiente de comunicação mais próxima ao real possível.**” (Destaque meu)

Dos três APs que não haviam definido o termo “atividade comunicativa” no Questionário de Sondagem (AP3, AP8, AP10), dois sinalizaram influências das teorias lidas e discutidas (AP8, AP10), como sugerem as suas falas acima. Elas pontuam a presença de alguma dimensão de autenticidade (AP8 – “textos autênticos”; AP10 – “conteúdo autêntico”). Entretanto, as diferentes dimensões do termo ‘autenticidade’ discutidas nos textos teóricos (propósito, texto, atividade) não caracterizam uma atividade comunicativa, necessariamente, que é entendida na literatura como uma atividade que direciona a atenção do aluno para o significado das informações sem restringi-lo no uso de uma determinada forma linguística, e que define um propósito comunicativo para o uso da linguagem (ELLIS, 1982; HARMER, 1982). Os próprios dados desta pesquisa sugerem isso. AP10, por exemplo, vinculou a noção de autenticidade ao “conteúdo autêntico” presente na realidade dos alunos. Em sua atividade 1, trabalhou com materiais escolares, fornecendo imagens para os alunos (i) nomearem os itens em inglês, (ii) converterem o seu valor fornecido em dólares para o Real e (iii) responderem o que seria possível comprar com R\$50,00. A atividade de AP10 converge com a sua definição de atividade comunicativa ao considerar um conteúdo autêntico, que

dialoga com a realidade dos alunos. Porém, a dimensão de autenticidade a que se refere não considera a língua em seu contexto genuíno de uso, pois o objetivo é aprender o léxico visado.

Outro exemplo está na definição de AP11, que relaciona atividade comunicativa com uma “atividade autêntica”. Na atividade 1 que produziu, o objetivo foi engajar os alunos na prática de perguntas e respostas (*Who are you?* e *Where are you from?*). Na atividade 2, os alunos teriam que se apresentar aos colegas como famosos e dizer seu nome, local de origem e o que gostavam de fazer. Na sequência, criariam os seus perfis como famosos em uma folha de papel para os colegas comentarem nela.

A noção de atividade autêntica para AP11 parece estar atrelada à produção de um gênero textual encontrado no cotidiano dos alunos (i.e., perfil em rede social); porém, para ser autêntica, a atividade teria que considerar o perfil do próprio aluno e sem ter o objetivo de os colegas fazerem comentários, pois, na vida real, as pessoas não comentam o que mais gostam no cadastro de perfis; as pessoas comentam fotos, opiniões ou ideias, por exemplo. Embora não seja uma atividade autêntica, ela poderia ser denominada ‘comunicativa’, pois a língua-alvo é usada com foco no significado das informações em um contexto propositado de uso, uma vez que os perfis devem ser elaborados com o propósito de serem comentados pelos colegas.

Um último exemplo refere-se à definição de atividade comunicativa proposta por AP1 (“Uma atividade em que os alunos se sintam livre para produzir algo, seja uma conversa, uma discussão, um parágrafo. Algo que não seja controlado.”). A definição incorpora a noção de autonomia linguística, como no conceito de tarefa. No entanto, ao elaborar a sua atividade 2, considerou a seguinte informação nas instruções: “*Remember to present what they can do, what are their superpowers.*”, sugerindo a necessidade de os alunos usarem o verbo *can/can’t* abordado explicitamente na atividade 1, como observado nos procedimentos de aplicação desta atividade: **AP1-** “*Students should say the name of the superhero and their superpower. The teacher must encourage students to use the modal verb “can”, since it is what they are studying at the moment. (Time: 20’)*”.

Este exemplo ilustra o desencontro entre a teoria declarada (o dizer) e a prática realizada (o fazer). De acordo com Breen *et al.* (2001) e Farrel e Lim (2005), as incongruências na ordem da fala e do agir docente podem ser imperceptíveis para alguns indivíduos, que precisariam confrontar a sua prática, a sua teoria pessoal e a teoria estudada. Todos esses autores convergem para a importância de um processo formativo que tensione as crenças e práticas dos professores, de modo que eles ressignifiquem e transformem o seu

fazer docente em uma prática coerente com a concepção de língua, ensino e aprendizagem voltada para a comunicação.

No Questionário de Avaliação, os APs foram solicitados a fornecer cinco orientações, no mínimo, aos colegas do semestre anterior sobre como elaborar uma atividade comunicativa. O objetivo da questão foi fazer um levantamento dos pontos mais relevantes que os APs considerariam no *design* de uma atividade comunicativa. As orientações foram categorizadas, resultando em nove temáticas: autenticidade (69,2%), instruções das atividades (46,1%), realidade dos alunos (38,4%), público-alvo (38,4%), objetivo de aprendizagem (38,4%), conhecimento teórico (23%), nível de controle linguístico (15,4%), propósito comunicativo (15,4%) e adequação cognitiva (7,7%).

Para a elaboração de uma atividade comunicativa, a maioria dos APs considerou ser relevante incorporar alguma dimensão de autenticidade, como situações reais (AP3, AP10, AP12), textos autênticos (AP8, AP9, AP14) para a compreensão e produção, propósitos autênticos (AP6) e outras formas sugeridas (AP7, AP11), como exemplificado nas vozes a seguir. Entretanto, como já discutido anteriormente, a inclusão de qualquer uma dessas dimensões em uma atividade não a torna, necessariamente, comunicativa.

AP3- “Buscar promover atividades que sejam autênticas e que façam sentido para os alunos e suas realidades.”

AP6 – “[...] pensar em propósitos autênticos também.”

AP7- “Pense em atividades que proporcionem experiências autênticas de aprendizagem.”

AP8 – “Que a atividade tenha textos autênticos; que as/os estudantes possam produzir textos autênticos com pouco auxílio extra.”

Outra recomendação foi aproximar os alunos do mundo real considerando suas “vivências” (AP1), “contexto” (AP9) e “conteúdos” (AP10) “para realmente fazer a diferença” (AP4). Esta orientação está relacionada a algum tipo de autenticidade.

As orientações referentes à autenticidade e à realidade dos alunos contemplam o princípio norteador do ensino comunicativo, que leva em consideração os interesses e as necessidades comunicativas dos alunos (ALMEIDA-FILHO, 1993), e isso pode implicar maior engajamento dos estudantes nas aulas, maior significância ao que eles aprendem na

língua inglesa e maiores chances de eles poderem transferir o que aprendem para contextos externos à sala de aula, como orienta AP10:

AP10:

- 1- Busque trazer conteúdos que dialoguem com a realidade dos alunos
- 2- Promova a interação social na língua alvo que deseja ensinar.
- 3- Tente fazer com que o aprendizado da sala de aula continue sendo exercido até mesmo fora dela.
- 4- Faça com que os alunos interajam com a língua estrangeira de uma forma que não seja maçante e obrigatória
- 5- Dê um sentido para o uso da língua na realidade dos alunos.

Outra orientação bastante comum nos dados foi sobre as instruções das atividades, que devem ser claras (AP1, AP6, AP7, AP9, AP11), sucintas (AP4, AP7), informativas (AP6, AP7), com exemplos (AP1) e procedimentos de realização (AP7). Estas recomendações impactam diretamente a compreensão dos alunos sobre o que fazer na atividade e o seu sucesso no alcance dos objetivos de aprendizagem. Dessa forma, não seriam orientações exclusivas para enunciados de atividades comunicativas, mas de qualquer proposta metodológica.

Alguns APs também reportaram a necessidade de o professor imaginar o público-alvo para o qual a atividade comunicativa seria produzida, definir claramente os objetivos de ensino/aprendizagem e verificar se eles são atendidos pela atividade elaborada. É importante mencionar que estas orientações poderiam se referir a qualquer tipo de atividade, comunicativa ou não, pois envolvem tomadas de decisão mais gerais na produção de materiais de ensino.

Com base nos dados do Questionário de Avaliação (e nos demais dados analisados), é possível concluir que as teorias científicas ajudam os APs a refletir na produção de suas atividades de ensino-aprendizagem e podem ser eficazes quando há a mediação do professor formador no processo de vincular a teoria lida com a prática de elaboração e reelaboração das atividades. No entanto, nem sempre a mediação se mostra capaz de provocar mudanças conceituais no modo de fazer devido à falta de aprofundamento teórico por parte dos APs para a compreensão de suas crenças.

Como já mencionado, quando as teorias científicas passam por um processo de internalização (VIGOTSKI, 2007), elas se reestruturam sem a intenção de substituir as

teorias implícitas, mas de complementá-las sem tensionar as crenças e as concepções arraigadas. Foi o que percebemos nas instruções formuladas em inglês, por exemplo, (conhecimento absorvido da teoria apresentada), mas que seriam traduzidas ou explicadas em português conforme os planos de implementação dos APs (crença de que a compreensão da língua inglesa é garantida pelo português).

Outro processo de autorregulação para acomodar as teorias científicas às teorias implícitas foi na adoção de algumas noções de autenticidade. Os APs perceberam que poderiam usá-las na sua definição de atividade comunicativa. Ao redefinirem o termo no Questionário de Avaliação, pontuaram noções relacionadas ao texto (texto autêntico), objetivo (propósito autêntico), objeto de ensino (conteúdo autêntico) e uso da linguagem (atividade autêntica) que, de certa forma, coadunavam-se com as suas crenças, pois na primeira definição do termo, no Questionário de Sondagem, já haviam relacionado atividade comunicativa com comunicação em contextos reais. Entretanto, a noção de autenticidade não caracteriza uma atividade comunicativa necessariamente, apenas agrega valor motivacional a ela (BUENDGENS-KOSTEN, 2014).

Com os refinamentos dados à noção de atividade comunicativa, alguns APs mostraram que este tipo de atividade difere de um ‘exercício’, pois o primeiro deve ter foco no significado e, por isso, não deve ser uma ação mecânica, controlada e com a repetição de formas linguísticas. Esta comparação pareceu ser fruto da teoria lida, que foi internalizada na perspectiva funcional da linguagem, uma vez que muitos APs elegeram funções comunicativas para trabalhar determinadas formas linguísticas, resultando no uso da língua em interações apartadas do discurso.

Estes processos de autorregulação, que foram realizados pelos APs desta pesquisa para acomodar as teorias científicas às teorias implícitas, não causaram mudanças na concepção de língua, ensino e aprendizagem dos APs, que foram movidos pela visão estruturalista de ensino que parte da forma linguística para a comunicação.

Conforme defende Barcelos (2006), as crenças podem ser ressignificadas quando existem alternativas plausíveis para ocupar o espaço da crença dominante. Logo, para uma mudança conceitual, as teorias implícitas dos APs precisariam ser consideradas no processo formativo, porque são fontes de conteúdo a ser mediatizado e tensionado com as teorias científicas em um processo de prática de elaboração e reelaboração de atividades de ensino,

caso a intenção do professor formador seja promover uma práxis pedagógica libertadora (FREIRE, 1987).

No próximo capítulo, analiso como os APs desenvolveram suas propostas de aplicação das atividades.

6. AS PROPOSTAS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Neste capítulo, analiso os procedimentos de aplicação das atividades produzidas pelos APs. Primeiramente, apresento um olhar geral sobre a primeira versão e, na sequência, analiso a segunda versão, criada a partir do *feedback online* dialogado. Por fim, discuto os efeitos da teoria no processo de planejamento das atividades.

6.1 PRIMEIRA VERSÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

Após o processo de elaboração e reelaboração das atividades, os APs participaram de uma discussão com a pesquisadora sobre os elementos constitutivos de um plano de aula e compararam dois planos com o objetivo de identificarem e discutirem as diferenças entre eles. As diferenças envolveram os aspectos esquematizados no Quadro 6.1 a seguir.

Quadro 6.1- Aspectos diferenciais entre os planos de aula I e II

Aspectos diferenciais	Plano de aula I	Plano de aula II
Meio de instrução	- Predominantemente em língua portuguesa.	- Predominantemente em língua inglesa com negociação de significados e calibragem da língua.
Quantidade de insumo na língua inglesa oferecido aos alunos	- Insumo reduzido/limitado.	- Insumo em grande quantidade para promover compreensão durante a interação do professor com os alunos e, assim, favorecer a aprendizagem implícita.
Foco da aprendizagem	- Estruturas linguísticas explícitas para o seu uso.	- Expressão espontânea do aluno, partindo do seu próprio repertório linguístico.
Desdobramentos comunicativos a partir das atividades	- Não há desdobramentos. As atividades finalizam com as correções sem o estabelecimento de novos propósitos comunicativos para o produto final da tarefa.	- Há desdobramentos. Novos propósitos comunicativos são estabelecidos para o produto final da tarefa.

Fonte: a autora

Como trabalho prático, os APs redigiram os procedimentos de aplicação da última versão de suas atividades. Os dados foram analisados para aprofundar a abordagem de ensino dos APs e confrontá-la com aquela utilizada na elaboração de suas atividades. O trabalho teve início no encontro *online* e foi concluído como tarefa extraclasse.

Vale ressaltar que os APs já haviam discutido e elaborado planos de aula com assessoria teórica e prática de mestrandos e doutorandos que realizavam seus Estágios em Docência na disciplina *Estágio Supervisionado I*. Como parte da avaliação da disciplina, os APs haviam produzido quatro planos de aula, um para cada habilidade linguística (*speaking, writing, listening e reading*).

Com base nos procedimentos que os APs redigiram para as suas atividades, foi possível identificar três momentos distintos: pré-implementação, implementação da atividade e pós-implementação. Nas próximas subseções, apresento e discuto cada desses momentos.

6.1.1 Pré-implementação das atividades

A maioria dos APs (n.11) informou a maneira como as suas atividades seriam introduzidas. Para exemplificar, alguns optaram por escrever a temática no quadro (AP2, AP3, AP6), apresentá-la aos alunos (AP3, AP5, AP6, AP9) e checar a compreensão da classe (AP3, AP9), utilizando majoritariamente o inglês como meio de comunicação.

AP2 - *“Write Movie Genres on the board.”* – Atividade 1

AP3 – *“Open the class by writing on the board the phrase “Online Security” and then introduce the topic by saying: “Hello student, how are you? Today, we are going to talk about a very important topic that is related to our technological world of today, which is Online Security”. Ask for its meaning (What is the meaning of Online Security in Portuguese?)”* – Atividade 1

AP5 – *“Announce they are going to play a game (Let's play a game! Do you know the game Who Am I? It's a guessing game, um jogo de adivinhação. Are you good at guessing?).”* – Atividade 1

AP6 – *“Write “Talking about myself” on the board and introduce the topic of the lesson (Today we will have the opportunity to think, to reflect and to talk about ourselves).”* – Atividade 1

AP9 - *“Today we are going to talk about places in town”). Ask for the meaning (e.g., “What does ‘places in town’ mean in Portuguese?”)”* – Atividade 1

Estes procedimentos sugerem aqueles apresentados nos planos de aula que os APs haviam analisado previamente, porém optaram por falas do professor na língua inglesa, conforme o Plano II, ao invés de falas no português, conforme o Plano I.

Outros APs propuseram perguntas de *warm-up* para familiarizar os alunos com o tema da atividade e para evocar o conhecimento linguístico (AP1, AP2, AP10, AP12) e o conhecimento de mundo (AP8), estratégia também presente nos dois planos de aulas que os APs haviam analisado. No entanto, não fica claro se as perguntas de *warm-up* seriam feitas em inglês ou português, exceto por AP12 que listou as perguntas em inglês em seu plano de implementação.

AP1 – *“The teacher will warm-up the class by asking students if they have a favorite superhero.”* (Atividade 1)

AP2 – *“Elicit from students all the movie genres they can remember from last class and write them on the board.”* (Atividade 1)

AP8 – *“Start the class discussing if the students feel some difference in the temperature in their hometown or in the city they live.”* (Atividade 1)

AP10 – *“Ask students if they have any pencil, eraser, or any other material with them, to make them get familiarized with the vocabulary.”* (Atividade 1)

AP12 – *“Orally, the teacher will brainstorm what house chores they have to do at their houses to review previous classes. To introduce the topic, teacher can ask question such as:*

- *What are your favorite house chores?*
- *What’s your least favorite house chore?*
- *What did you do at your house this week?”* (Atividade 1)

Em seu procedimento acima, AP8 propõe iniciar a aula “discutindo se os alunos sentem alguma diferença na temperatura em sua cidade natal ou em que vivem”. Não há muita clareza sobre como esta “discussão” seria conduzida, uma vez que a pergunta de AP8 parece direcionar os alunos para respostas fechadas (*yes/no answers*), o que não se configura uma discussão, um debate ou a defesa de um ponto de vista.

Outra forma de introduzir o tema proposto pelos APs foi por meio de uma pré-atividade. AP14, por exemplo, planejou dividir a lousa em duas colunas, uma identificada com o verbo “*CAN*” e a outra com a forma “*CAN’T*” para questionar os alunos sobre suas habilidades (ex: “*Guys, me contem suas habilidades. O que vocês são capazes de fazer?*”). As

respostas poderiam ser dadas em português para AP14 convertê-las para o inglês. O mesmo seria feito para o verbo CAN'T (ex: "Agora, me contem o que vocês não conseguem fazer?"). Com as informações na lousa, AP14 propôs explicar o uso do verbo CAN nas formas afirmativa e negativa ("The teacher explains that we use CAN for things that we are able to do and CAN'T for things that we are not able to do."), conforme se observa no Quadro 6.2.

Quadro 6.2 - Procedimentos de aplicação da primeira atividade de AP14

Warm-up (5 min)

1. The teacher writes on the board two columns CAN and CAN'T then he or she asks the students their abilities in Portuguese. "Guys, me contem suas habilidades. O que vocês são capazes de fazer?"
2. The students can answer the questions in Portuguese. The teacher writes the answers in English on the column CAN.
3. The teacher asks the students what they are not able to do. "Agora, me contem o que vocês não conseguem fazer?"
4. The students can answer the questions in Portuguese. The teacher writes the answers in English on the column CAN'T.
5. The teacher explains that we use CAN for things that we are able to do and CAN'T for things that we are not able to do.

Fonte: AP14

Quando questionada sobre o uso da língua portuguesa na interação com os alunos, AP14 afirmou estar abordando um “tema crítico” e, por esta razão, os alunos não compreenderiam as suas perguntas na língua inglesa. Esta justificativa sugere a crença de que os alunos de escola básica seriam inaptos a compreender o que é dito em inglês, como é possível perceber no trecho a seguir:

Pesquisadora: Por que você optou pela discussão em português?

AP14: é porque eu trago um tema crítico e os alunos talvez não sejam capazes de entender.

Pesquisadora: Será? Nem fazendo calibrações na linguagem, usando gestos, palavras cognatas?

AP14: é, quem sabe.

Pesquisadora: seria importante tu refletires sobre essa questão porque se trazes as instruções das tuas atividades em inglês, será que não seria possível tentar estimular o contato com a língua nas discussões? (*Feedback online dialogado*)

Esta crença é repetida nos protocolos verbais de AP4 e AP9 quando reelaboraram a versão 1 de suas atividades (vide Subseção 5.1.1). Como já mencionado, crenças como esta colocam em risco as oportunidades de aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula, devido à falta de consciência crítica e reflexiva do professor e de conhecimento teórico aprofundado sobre o desenvolvimento da compreensão oral/escrita nesta língua e sobre as possibilidades de estratégias comunicativas de compreensão mútua.

Houve ainda APs que optaram por fornecer explicações gramaticais sem o uso de pré-atividade. É o caso de AP4 (vide Quadro 6.3), que planejou retomar o assunto da aula anterior (*simple present*), pedindo aos alunos que conjugassem alguns verbos no presente simples enquanto fazia o registro das informações na lousa.

Quadro 6.3 - Procedimentos de condução da primeira atividade de AP4

- 1 – The teacher briefly remembers students about what they have seen on the previous lesson. Theme: simple present. The teacher brainstorms with students how to conjugate verbs in the simple present and write everything on the board. (4 min.)
- 2 – The teacher tells students that in this class they will learn how to talk about their daily routine.
- [...]

Fonte: AP4

Todas as estratégias aqui apresentadas foram utilizadas para introduzir os itens linguísticos e as estruturas gramaticais visadas para a aprendizagem e corroboram a visão estruturalista de língua e ensino na qual os APs se apoiaram para elaborar as suas atividades. Algumas estruturas / vocábulos elucidados nesta fase seriam trabalhados por meio de funções comunicativas, como “expressar capacidade /incapacidade” (AP1, AP14 – verbo *can* e *can't*), “falar sobre a rotina diária” (AP4 – *simple present*) e expressar gostos/ preferências (AP2 – vocabulário: gêneros de filmes). Em outros casos, o vocabulário seria trabalhado em atividades de prática escrita (AP10 – objetos escolares; AP12 – atividades domésticas).

Um total de 21,42% dos APs não apresentaram proposta de *warm-up* ou alguma forma de preparação para as suas atividades, indo direto para a sua implementação.

6.1.2 Implementação das atividades

Esta fase está relacionada à maneira como os APs planejaram conduzir suas atividades propriamente ditas. Alguns informaram que as instruções seriam fornecidas em português mesmo havendo sido redigidas em inglês, de modo a garantir a compreensão dos alunos (AP7, AP13). AP9 preferiu fornecer as instruções orais em português, fazendo ressurgir a sua crença de que os alunos de escola pública possuem capacidades reduzidas para compreender o que é dito em inglês.

Na maioria dos casos (n. 9), os APs assumiram para si o papel da leitura e explicação das instruções, evidenciando o seu papel centralizador na condução das instruções, uma visão ainda tradicional de sala de aula cujo gerenciamento está exclusivamente nas mãos do professor, ao invés da noção de sala de aula como um espaço de coparticipação, pois, como já dizia Allwright (1984), a interação é uma questão social e não unilateral. “Deste ponto de vista, as aulas são eventos socialmente construídos, independente da dominância de um participante e da complacência dos demais”⁵⁸ (ALLWRIGHT, 1984, p. 7).

Entendendo a sala de aula como um espaço de interação e negociação de sentidos, AP6 e AP10 atribuíram aos alunos o papel de explicar as instruções, concedendo a eles papel ativo no processamento e na compreensão das informações. AP6 também planejou legitimar a explicação dos alunos, pois informa que confirmaria a compreensão dos aprendizes (*Confirm the students' comprehension [...]*).

AP6- “Ask the students to read the descriptions and explain what they are supposed to do (Read the instructions and explain in Portuguese what you have to do in this activity). Confirm the students' comprehension. Remind students of English expressions suggested in the activity.” (Atividade 1)

AP10

- “Distribute a copy of the activity to each student”.
- “After that, explain the activity and check students' understanding by asking;” (Atividade 1)

⁵⁸ From this point of view classroom lessons are socially constructed events, no matter how strongly any one participant may dominate, nor how compliantly other participants may react.

Outros APs adotaram as seguintes estratégias: (i) a leitura das instruções e, em seguida, a demonstração de como a atividade seria feita (AP11), e (ii) a verificação do entendimento dos alunos com relação aos dados da atividade (*“The teacher reads the questions out loud and explains them”*) para depois explicar as instruções (*“The teacher asks the students to write their answers for them to prepare themselves for a discussion”*) (AP14).

AP11 - *“Read the activity out loud and demonstrate what should be done by performing the activity's example with a volunteer.”* (Atividade 1)

AP14- 1. *“The teacher distributes copies of the first activity for the students to guide the discussion”.*

2. *“The teacher reads the questions out loud and explains them”.*

3. *“The teacher asks the students to write their answers for them to prepare themselves for a discussion. They can use the three columns on the board to help them with vocabulary.”* (Atividade 1)

Tais opções reforçam o papel central dos APs na condução das atividades para assegurar a compreensão dos alunos e o seu sucesso nas atividades. Para isso, os APs propuseram demonstrar como fazer (AP11), fornecer o significado das perguntas (AP14) e explicar (AP14), descartando o envolvimento dos alunos no processo de compreensão e reflexão (ARRUDA, 2014; WEININGER, 2001; XAVIER, 2013), uma vez que tudo seria esmiuçado pelo professor.

Ainda baseados numa visão de ensino tradicional e nos papéis convencionais do professor de língua estrangeira, alguns APs se utilizaram da explicação das instruções para reforçar o emprego da estrutura ou do léxico visado na atividade. Os procedimentos de AP1, por exemplo, propõem que os alunos sejam encorajados a utilizar o verbo *“can”* na atividade 1 (ex: *“The teacher must encourage students to use the modal verb “can”, since it is what they are studying at the moment.”*).

AP5 também informa que, após as explicações das instruções de sua atividade 1, disponibilizaria o seguinte lembrete à classe: *“Remember, we studied the Yes/No questions and the WH questions, so you can choose which ones you want to ask. I recommend taking turns, alternar entre os dois tipos de pergunta em cada round, to practice everything!”*

Da mesma forma, AP7 reforçou o número de exemplos além do oferecido nas instruções, para guiar os alunos na utilização da estrutura linguística visada. Tais procedimentos sugerem a visão de ensino baseada no controle e na prática linguística.

Os procedimentos descritos para a aplicação das atividades com propósito comunicativo (AP1, AP6, AP11, AP13) não mostraram sinais de controle linguístico, nem exemplos de falas a serem seguidas, mostrando ser coerentes com a noção de tarefa. Neste caso, os alunos teriam que mobilizar os seus próprios repertórios linguísticos para realizarem a atividade na língua inglesa. Assim, os APs partiram do pressuposto que os alunos estariam preparados para, por exemplo, justificar a escolha de dois super-heróis para protagonizar um mesmo filme (AP1), escrever uma mensagem positiva ao colega para fazê-lo se sentir melhor (AP6), comentar o perfil de uma pessoa famosa (AP11) e redigir uma carta ao prefeito (AP13), sem qualquer proposta metodológica prévia para viabilizar a produção escrita/oral dos alunos na língua inglesa. A única assessoria indicada nos procedimentos seria quando os APs fossem circular pela classe para ajudar os alunos em suas eventuais dúvidas.

6.1.3 Pós-implementação das atividades

Alguns APs relataram a maneira como o *feedback* (correção) das atividades e o seu *follow-up* seriam feitos. O *feedback* variou conforme o *design* da atividade. O que prevaleceu foi a correção conjunta com toda a classe e com alunos nomeados/ voluntários. AP7, por exemplo, propôs que voluntários escolhessem colegas para perguntar o que já haviam perguntado em duplas na atividade, isto é, a preferência sobre coisas do cotidiano (ex. “*Do you prefer to wake up early or wake up late?*”; “*Do you prefer to study in the morning or in the afternoon?*”, etc.). AP7 informou ainda que, durante as perguntas e respostas, os alunos receberiam *feedback* com relação à pronúncia (AP7 - “*After repeating the same process with different students and topics/questions, give students feedback regarding the pronunciation.*”).

Outra forma de *feedback* foi por escrito. Alguns APs propuseram recolher as respostas para a correção extraclasse. Na atividade 2 de AP7, por exemplo, além de os alunos perguntarem a seus pares e responderem a perguntas utilizando a estrutura “*Do you like cooking?*” / “*Do you like to watch anime?*”, eles teriam que também escrever as perguntas em uma folha à parte a ser entregue ao professor. Possivelmente, o critério de correção seria a acurácia, isto é, a formulação correta das perguntas com o verbo “*to like*”, acompanhado de

verbo no gerúndio ou no infinitivo, conforme as instruções da atividade e os exemplos fornecidos.

Para o *follow-up*, algumas possibilidades foram sugeridas. AP3 propôs uma explicação gramatical sobre o uso do verbo *should* na sua forma afirmativa, negativa e interrogativa após os alunos terem realizado a atividade 1, de modo a prepará-los para a atividade 2. AP7, por outro lado, propôs perguntas avaliativas sobre a atividade (“*How many questions did you come up with? Did you manage to create questions without using the dictionary? If yes, how many?*”).

6.1.4 Conclusões parciais

Com base na primeira versão dos procedimentos de condução das atividades, foi possível observar que as estratégias de ensino utilizadas nas fases de pré- e pós-implementação visaram, de modo geral, à aprendizagem de estruturas linguísticas e do léxico desejado, corroborando a concepção estruturalista de língua e ensino que os APs vinham demonstrando desde a versão de partida. Poderíamos relacionar esta concepção com uma “educação bancária” (FREIRE, 1987), cuja função do professor seria transmitir um saber para alguém que é vazio de conhecimento. Bordieu e Passaron (2008) veem a educação bancária como uma forma de violência simbólica, uma vez que ela restringe a autonomia e a individualidade dos sujeitos, colocando-os como reprodutores de saberes pré-determinados pelo professor, formando “corpos dóceis” (FOUCAULT, 2010).

Sabemos, no entanto, que o aluno não é um indivíduo vazio à espera de conteúdos linguísticos, mas um parceiro que detém conhecimentos que podem contribuir para a construção de um espaço colaborativo de aprendizagem. Neste sentido, pode-se dizer que a noção de ensinar envolve a coparticipação dos alunos no processo de compreensão, explicação e gerenciamento de sala de aula, diferente da estrutura de pensamento dos APs que veem a sala de aula como um espaço de interação centrado na sua figura e criado para a prática estrutural contextualizada e controlada em trocas conversacionais para a aprendizagem de certos itens linguísticos/lexicais.

6.2 SEGUNDA VERSÃO DOS PROCEDIMENTOS DE APLICAÇÃO DAS ATIVIDADES

A segunda versão foi motivada pelo *feedback online* dialogado que a pesquisadora realizou com os APs sobre a primeira versão de seus procedimentos de ensino. Os objetivos do *feedback* foram solicitar aprofundamento metodológico e suscitar a reflexão dos APs sobre as ações que haviam planejado e a forma como haviam redigido os procedimentos. Foram questões relacionadas à língua que seria usada na interação entre o AP e os alunos (português/inglês), ao modo detalhado de como a atividade poderia ser introduzida, à sequência dos procedimentos e à produção textual. Essas informações seriam importantes não somente para o processo de reflexão sobre a ação (SCHÖN, 1983, 1987) por parte dos APs, mas também para a compreensão da pesquisadora sobre a abordagem de ensino adotada pelos APs.

Os exemplos, a seguir, ilustram o *feedback online* dialogado. O primeiro questiona em qual língua AP4 conduziria a interação com os alunos nas perguntas de *warm-up* que precederiam a atividade. Mesmo com o posicionamento de AP4 de que a conversa seria em língua portuguesa por serem “alunos básicos”, a pesquisadora lança questionamentos para que ela possa refletir melhor sobre a decisão final. O *feedback 2*, por sua vez, solicita a AP8 aprofundamento sobre como a discussão que propõe antes da aplicação de sua atividade seria conduzida. AP8 percebe que necessita ser mais explícito e informativo.

Feedback 1

Pesquisadora:[...] outra coisa: toda essa conversa seria feita em português ou inglês?

AP4: eu acho que em português, né?

Pesquisadora: é importante que tu tenhas isso em mente. Que definas isso, porque tem a ver com a nossa discussão ao longo das conversas, vamos limitar o contato do aluno com a língua? Caso contrário, como podemos fornecer acesso compreensível à língua?

AP4: eu acho que vou manter em português porque são alunos básicos, eles talvez não compreendam.

Pesquisadora: será? Seria interessante tu pensares nesse quesito quando fores fazer a revisão do teu procedimento. Em que língua eu vou ministrar? Por quê? Que consequências eu trago com o português ou o inglês? Pensa e faz possíveis ajustes no teu *lesson plan*.

Feedback 2

Pesquisadora: [...] tu comesas falando: “*start the class discussing if the students feel the difference in temperature in their hometown or the city they live in*”. Como você vai acabar fazendo essa discussão? Você pode criar umas perguntas de *warm-up* talvez, pode especificar um pouco mais como você faria esse trabalho dentro desse primeiro passo.

AP8: Mais explícito, né? Como isso seria.

Pesquisadora: Sim, porque provavelmente se tu vais começar essa conversação, tu deves ter alguma pergunta em mente para começar esse *warm-up* com eles.

AP8: aham.

Pesquisadora: Talvez pudesse tornar um pouco mais claro para o leitor, para a pessoa que está lendo o seu *lesson plan*, eu acho que seria interessante tu... tu... uh abordes um pouco mais, listar um pouco mais como seria essa tua... essa tua discussão inicial, tá?

AP8: aham.

Com os novos dados gerados, foi possível rever os três momentos definidos previamente para a análise: pré-implementação, implementação e pós-implementação, que são discutidos a seguir.

6.2.1 Pré-implementação das atividades

A maioria dos participantes não realizou mudanças metodológicas em relação à versão anterior, sugerindo que as suas tomadas de decisão atendiam adequadamente aos seus objetivos de aprendizagem.

As principais mudanças ocorridas foram para detalhar as ações metodológicas conforme o *feedback* recebido e, em outros casos, conforme a própria percepção dos APs sobre o que haviam proposto. Para exemplificar, na versão 1, AP4 mencionou que faria um *brainstorming* com os alunos para retomar o assunto tratado na aula anterior: *Simple present*. Na versão 2, buscou especificar como faria isso: (1) solicitaria exemplos de verbos em inglês; (2) registrá-los-ia na lousa; (3) pediria a conjugação dos verbos na primeira e terceira pessoa do singular; e (4) anotaria as conjugações na lousa.

Outro exemplo refere-se a AP8 que, na versão 1, havia proposto iniciar a aula com uma discussão para saber “se os alunos sentiam alguma diferença na temperatura na cidade onde moram” (...*if the students feel some difference in the temperature in their hometown or in the city they live*). Motivado pelo *feedback* da pesquisadora, AP8 definiu perguntas para a condução da discussão: “*Do you feel the city where you live is hotter?*”, “*Is the weather today like the previous years?*” e “*Do you perceive that the climate change?*”. Nota-se que as perguntas são fechadas e, conseqüentemente, não geram um debate ou uma discussão, como desejaria AP8, exceto se elas exigissem alguma explicação (*Why? How?*) para um confronto de ideias.

No *feedback online* dialogado, AP8 informou que conduziria a “discussão” na língua inglesa. Com base nas perguntas propostas, isso seria perfeitamente possível dada a natureza das respostas (*yes/no answers*); mas poderiam ser inviáveis se fossem abertas, voltadas para uma discussão.

6.2.2 Implementação das atividades

Alguns APs realizaram pequenos ajustes no modo como implementariam as suas atividades, buscando retificar e complementar os procedimentos definidos na versão 1. AP3, por exemplo, retificou a forma como os alunos deveriam ser organizados para a realização da atividade 1. Na versão anterior, as instruções e os procedimentos de ensino indicavam “grupos de 3 a 4 alunos”. Para a versão 2, a configuração foi modificada nos procedimentos para “grupos de 5 alunos”, mas sem alteração nas instruções da atividade que permaneceram em descompasso com os novos procedimentos.

Outra alteração feita por AP3 foi o tempo dado aos alunos para a leitura e discussão de um texto e para a apresentação dos resultados da discussão. Na segunda versão, o tempo para a leitura foi ampliado de 8 para 15 minutos, a discussão passou de 10 para 5 minutos e a apresentação de 4-5 minutos para 3. A ampliação do tempo para o ato da leitura foi detalhada nos procedimentos: 5 minutos para os alunos realizarem uma leitura rápida do texto e anotarem as palavras desconhecidas em uma folha de papel. Na sequência, as palavras seriam compartilhadas no grupo para um levantamento das dúvidas, que seriam sanadas no momento

em que AP3 circulasse entre as carteiras para tratar dos problemas de vocabulário. É o que AP3 descreve em seus procedimentos:

[...] Also, ask the students to first read the text quickly for 5 minutes and select words that they don't know and write these words in a paper sheet. Each student of the group can do this individually and then share with the group the words that each person doesn't know, in order to clarify and combine common doubts between the students. During the 15 minutes of reading the text by the students, the teacher can walk around the classroom and help the groups with their doubts about the text vocabulary. (Atividade 1)

Estes procedimentos sinalizam o modelo tradicional/ estruturalista de leitura que AP3 e outros, como AP4 e AP9 (Vide Capítulo 5, Subseção 5.1.1), seguiam. É um modelo voltado para a decodificação de palavras para o entendimento do texto. Por isso, qualquer deficiência no conhecimento lexical da língua inglesa impediria os alunos de compreender textos escritos/ falados nesta língua. Esta visão equivocada do processo de compreensão textual pareceu alimentar a crença de que as instruções deveriam ser formuladas em português. Mas, se apresentadas em inglês, deveriam ser traduzidas. No Quadro 6.4, destaco em negrito os contrastes entre as versões 1 e 2 dos procedimentos de implementação da atividade 1 de AP3.

Quadro 6.4 - Versões 1 e 2 dos procedimentos de implementação da atividade 1 de AP3

Versão 1	Versão 2
[...] 2. Distribute paper sheets with the text about the 10 safety rules about what to do and not to do online. After that, divide the students into groups of 3 or 4 students and ask them to read the text individually in the first moment, and after it they should discuss with their group two tips that they consider more important and say why they considered these two tips more important or relevant. Give 8 minutes for the students to read the text, and 10 minutes for them to discuss the tips they considered important with their group. Remember to say to the students that they can use English dictionaries available or the Google translator for the words or expressions they don't know.	[...] 2. Distribute paper sheets with the text about the 10 safety rules about what to do and not to do online. After that, divide the students into groups of 5 students and ask them to read the text individually in the first moment, and after it, they should discuss with their group two tips that they consider more important and say why they considered these two tips more important or relevant. Give 15 minutes for the students to read the text, and 5 minutes for them to discuss the 2 tips they considered important with their group. 3. Remember to say to the students that they can use English dictionaries available or the

3. Ask the groups to come at the front of the class and each person from the group should present the two tips chosen and also say why the two tips are important or relevant for them. Give 4 to 5 minutes for each group to present.	Google translator for the words or expressions they don't know. Also, ask the students to first read the text quickly for 5 minutes and select words that they don't know and write these words in a paper sheet. Each student of the group can do this individually and then share with the group the words that each person doesn't know, in order to clarify and combine common doubts between the students. During the 15 minutes of reading the text by the students, the teacher can walk around the classroom and help the groups with their doubts about the text vocabulary. 4. Then, ask the groups to come at the front of the class and each person from the group should present the two tips chosen and also say why the two tips are important or relevant for them. Give 3 minutes for each group to present.
--	---

Fonte: AP3

É possível observar nos procedimentos de AP3 que o termo *discussão* parece equivocadamente associado a uma apresentação de ideias/ opiniões. Os alunos são solicitados a “discutir” com o grupo as duas dicas que cada um consideraria ser mais importante sobre o que fazer / não fazer *online* e justificar. Não se trata de uma discussão ou debate, mas da escolha de duas dicas das 10 apresentadas na atividade e a sua apresentação aos colegas.

Em geral, os dados mostraram que o termo “discussão” foi empregado nas instruções e nos procedimentos como sendo uma apresentação ou manifestação de uma opinião (AP2, AP3, AP6) ou uma troca conversacional simples (AP8 - Subseção 6.1.1, AP14), como sugerem os procedimentos a seguir.

AP2 – “*Divide students into pairs and explain activity 1: They are going to discuss their favorite movie genre, and then, talk about the characteristics of the chosen genre.*” (Atividade 1 – destaque meu)

AP6 – “*Organize the class in groups of 6 to discuss the 3 questions of the activity 2 (Now you will work in groups of 6. Together you will reflect **and discuss** the 3 questions proposed in activity 2. Pay attention in the speech of your colleagues.)*” (Atividade 2 – destaque meu)

Perguntas: 1. *In your opinion, what did he mean by the expression I'm easy like Sunday morning?*

2. *Based on the song, in your opinion, which animal can the author be compared to and why?*

3. *How are you feeling right now? What comparison would you make to this feeling?*

AP14 – Pre-video (5 min):

1. *To introduce a **discussion** about ableism, the teacher asks the students in Portuguese if they know someone with a disability and if there is something they can't do. "Você conhece uma pessoa com deficiência, síndrome ou doença que as impeça de fazer alguma coisa?"*

2. *The students answer the question in Portuguese.*

3. *"Ok, guys. Now let's watch a video".*

Os dados ainda mostraram que os *feedbacks* ajudaram alguns APs a refletir sobre as suas ações pedagógicas, resultando em informações adicionais nos procedimentos de ensino. AP5, por exemplo, reconheceu outros objetivos para circular pela sala de aula enquanto os alunos estivessem realizando a atividade. Em sua versão 1, o objetivo era checar o progresso ou eventuais dúvidas dos alunos durante a realização do jogo “*Who am I?*” (“*Walk around to survey progress and help with doubts*”). Na versão 2, AP5 acrescentou que, neste momento, também avaliaria o desempenho dos alunos e tomaria nota dos erros e dos usos corretos das formas visadas (“*During this time, the teacher should pay attention to how successfully students are asking and answering questions and take note of eventual mistakes and successes in using the forms*”). Neste caso, a noção de avaliação está relacionada ao uso correto e incorreto das formas previamente ensinadas, reforçando a ideia de que o jogo proposto por AP5 visava à prática e ao domínio de estruturas.

Outro exemplo refere-se à AP14. Na versão 1, ela informou que, após a visualização de um vídeo que apresentava crianças especiais dizendo o que conseguiam fazer, os alunos receberiam uma folha com perguntas a serem respondidas, se possível, em inglês para, assim, se prepararem para uma “*discussão*”. As perguntas eram: *What can they do?; Do you think they can do the same things you can?; Is there something they can do that you cannot? Give some examples; Do you know what prejudice means? And equality? Explain with your own words.*

Embora essas perguntas não promovam uma verdadeira “discussão”, é possível afirmar que os alunos teriam plenas condições de respondê-las em inglês, pois as respostas evocam o uso das formas “*can/ can’t*” ensinadas previamente por AP14, e definições que poderiam ser formuladas com frases curtas. Na versão 2, no entanto, AP14 esclarece que as respostas poderiam ser dadas em português, porque o foco da atividade é a “discussão” sobre o capacitismo e não o uso da língua inglesa (“*The important thing here is to critically discuss ableism, and not English itself, so students can use Portuguese.*”).

Ao querer valorizar a formação crítica do aluno, assunto tão caro e necessário na Educação, AP14 parece dissociar ‘formação crítica’ e ‘aprendizagem de língua inglesa’ como se o pensamento crítico só fosse possível na língua materna e que as limitações linguísticas dos alunos na língua inglesa seriam um impedimento para exercer a criticidade. À parte das limitações de AP14 quanto à noção de “discussão” e à natureza das perguntas propostas para a promoção da “discussão”, pode-se dizer que o *design* de uma atividade de língua inglesa que busca ser “crítica” precisaria considerar alguma proposta de desenvolvimento da capacidade comunicativa dos alunos nesta língua.

6.2.3 Pós-implementação das atividades

Na versão 2, a grande maioria dos APs permaneceu com a mesma proposta de correção das atividades, isto é, realizada oralmente com toda a classe e com *feedback* por escrito para as produções que seriam recolhidas. Houve, no entanto, algumas complementações para detalhar a forma como a correção seria, como o registro das respostas dos alunos na lousa (AP10) e o objetivo deste procedimento (AP2).

Também não houve mudanças nas propostas de *follow-up*, exceto por AP3 que apresentou uma nova atividade baseada no vídeo que cada dupla havia produzido para a sua segunda atividade. Este vídeo consistia em os alunos relatarem duas ações que recomendariam e duas ações que não recomendariam aos colegas para se navegar com segurança na *internet*, conforme a lista apresentada na primeira atividade. Como *follow-up*, os vídeos seriam assistidos pelos colegas de turma com o objetivo de eles “comentarem as recomendações dadas”,

“opinarem sobre elas” e “se eles as seguiriam ou as seguem quando usam a *internet*”⁵⁹. Esta atividade dá um propósito comunicativo à produção do vídeo; porém, nos procedimentos, nada é mencionado sobre qual língua os alunos usariam no momento do *feedback* aos vídeos dos colegas (português ou inglês). Se a produção oral fosse definida em português, não haveria um objetivo de aprendizagem para a língua inglesa, nem mesmo de compreensão oral, pois as recomendações já eram de conhecimento da classe.

A omissão sobre qual língua usar na atividade de *follow-up* sugere que a questão mais importante para AP3 não é o uso da língua inglesa, mas o conhecimento sobre o verbo *should* em suas formas afirmativa e negativa para dar recomendações, conselhos, como esclarece AP3 nas versões 1 e 2 de seus procedimentos.

AP3 - “*After all groups present their chosen tips, mirror the PowerPoint slide with the grammar explanation on the board. Then, say to the students: ‘Now, let’s learn how to use the modal verbs Should and Shouldn’t to give advice in English.’*”

Nos procedimentos planejados para o *follow-up*, AP3 também se mostrou interessado na aprendizagem de vocabulário, pois propôs uma revisão com base nos erros observados nos vídeos dos alunos (AP3 – “*Then, the teacher will make an overall review about vocabulary and grammar, especially the ones that appeared more commonly being mistaken in the videos of the pairs.*”). Sua noção de erro parece estar atrelada à gramática normativa, pois a preocupação é com o emprego correto de itens lexicais/gramaticais, isolando-os de situações de uso da língua e das normas de convenção da interação. Portanto, tudo aquilo que foge à norma é considerado erro.

6.2.4 Conclusões parciais

Os dados mostraram que o *feedback online* dialogado auxiliou os APs a refletir sobre as suas ações. A maioria seguiu com os mesmos procedimentos na versão 2, mas alguns

⁵⁹ AP3 - “*After watching the video, the students will need to comment about the tips that their pairs recommended to them and what they thought about it, if they will follow the tips or if they already do it and why.*”

decidiram rever, detalhar, retificar e complementar suas ações a partir do *feedback* na busca por aprimoramento.

Observou-se que os procedimentos adotados pelos APs espelharam a abordagem tradicional de ensino, que é marcada pelas ações centralizadas na figura do professor, pelo ensino explícito de estruturas e o seu domínio, compatibilizando-se com a visão que os APs já demonstravam ter desde a versão de partida de suas atividades. De modo geral, o foco do ensino-aprendizagem dos APs permaneceu na estrutura linguística e no vocabulário visado, sendo coerente com a visão de língua, ensino e aprendizagem que eles até então expressavam.

As noções de tarefa e de letramento autêntico, apresentadas nos textos lidos e discutidos em sala de aula, não qualificaram as suas ações ou procedimentos de ensino e, portanto, não retroalimentaram o *design* de suas atividades. Prevaleceram as crenças de que pela gramática se chega ao ato comunicativo, pelo exercício se chega à realização bem-sucedida de uma tarefa, e pelo conhecimento lexical ou tradução se chega à compreensão de textos escritos e orais.

Estes dados corroboram as discussões de Borg (2003) e Barcelos (2006) de que as crenças moldam o fazer pedagógico de professores. Por isso, defendo a necessidade de prover os APs com conceitos e reflexões teóricas que os auxiliem a compreender, discutir e organizar o que pensam sobre o ensino e a aprendizagem de línguas, e de criar oportunidades para observarem como as diferentes concepções de ensino e aprendizagem se manifestam na prática (AUGUSTO-NAVARRO, 2015; GRAVES, 2009; KANECO-MARQUES, 2011; VIEIRA-ABRAHÃO, 2004).

No caso desta pesquisa, as crenças equivocadas dos APs teriam que ser desafiadas com saberes teóricos mais pontuais, como as diferentes concepções de língua, ensino, aprendizagem, contexto, interação, comunicação, erro, compreensão e produção de língua, funções genuínas do texto, para, então, desafiá-los a estabelecer um novo ponto de partida para o ensino, balizado por um objetivo voltado para o uso propositado da língua. Este desafio seria, novamente, realizado na forma de produção de atividades e de procedimentos de ensino.

Tal proposta não significa que o processo de elaboração de atividades não viria acompanhado das velhas crenças ou de novas concepções equivocadas. Porém, elas seriam (re)discutidas e complementadas com novos textos teóricos para, assim, promover o crescimento pedagógico dos APs, numa perspectiva da prática retroalimentando a teoria e vice-

versa. Assim, o processo de reflexão pedagógica seria constante na produção de atividades de ensino-aprendizagem. Sem este processo de retroalimentação, os APs podem perpetuar traços de um ensino que visa a “encher os educandos dos conteúdos de sua [própria] narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (FREIRE, 2018, p. 79).

6.3 OS EFEITOS DA TEORIA NO PLANEJAMENTO DAS ATIVIDADES

Inicialmente, os APs receberam dois planos de aula para que analisassem e refletissem sobre os seus elementos constitutivos e as diferentes abordagens de ensino apresentadas por meio dos procedimentos de aplicação das atividades. Com a análise e discussão dos dois planos de aula (Apêndice J), os APs foram solicitados a elaborar a primeira versão dos procedimentos de aplicação de suas atividades. Após o *feedback online* dialogado com a pesquisadora, os APs tiveram a chance de rever, refletir e reformular os seus procedimentos de ensino, resultando em uma segunda versão. O *feedback* teve caráter de solicitar aprofundamentos e revisões sobre como os APs pretendiam gerenciar a implementação de suas atividades e apontar possíveis inconsistências entre o que o AP solicitava nas instruções da atividade e o que seus procedimentos de condução informavam.

Os dados mostraram que as escolhas metodológicas dos APs se basearam na concepção de ensino transmissivo, retratada nas três fases de implementação das atividades, em que os APs adotaram estratégias de ensino explícito e solicitações à classe para prestarem atenção às formas visadas (*noticing instruction* - REINDERS; ELLIS, 2009). São estratégias usadas para promover conscientização linguística, atenção direcionada e aprendizagem intencional, deliberada e explícita. Esta visão de ensino e aprendizagem mostrou ser proveniente das teorias implícitas dos APs, particularmente da crença de que, com alunos iniciantes, é necessário partir do conhecimento sistêmico da língua para se alcançar a competência comunicativa.

A maioria dos APs assumiu para si o papel centralizador nas aulas. Planejaram explicar as instruções das atividades ao invés de solicitar que os próprios alunos pudessem fazê-lo para gerar coparticipação e oportunidades de aprendizagem na sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006). A decisão de os APs tomarem para si a explicação das instruções pode estar relacionada

à crença, já discutida em capítulos anteriores, de que alunos iniciantes da língua inglesa ou alunos de escola pública não teriam domínio suficiente nesta língua para poderem entender (e expressar o que entenderam) por eles mesmos. Esta crença também poderia explicar a razão pela qual alguns APs desconsideraram o gerenciamento de sala de aula na língua inglesa, ao contrário do que havia sido proposto em um dos planos de aula discutido com os APs, que trazia falas e comandos nesta língua.

Também foi possível observar outras práticas centralizadoras, como o fornecimento da tradução de palavras e perguntas, explicitamente descrito nos procedimentos de implementação das atividades.

Por fim, os dados mostraram que a mediação da professora pesquisadora no desenvolvimento da consciência pedagógica dos APs, realizada por meio do *feedback* dialogado após a primeira versão dos procedimentos de aplicação das atividades, não pareceu surtir efeito significativo em mudanças relativas à visão de língua, ensino e aprendizagem, pois os procedimentos focaram em estratégias de ensino transmissivo das estruturas visadas. De fato, o *feedback* não visou este tipo de mudança, mas esperava-se que as propostas de implementação das atividades pudessem dar sinais de momentos com foco no uso propositado da língua inglesa.

O Quadro 6.5 sintetiza o efeito da teoria sobre o plano de aplicação das atividades.

Quadro 6.5 - Concepções teóricas e práticas na elaboração e reelaboração dos procedimentos de aplicação das atividades dos APs

		Versão 1	Versão 2
Concepções teóricas	Concepção de língua	- Estruturalista.	- Estruturalista.
	Concepção de ensino	- Transmissão do conhecimento.	- Transmissão do conhecimento.
	Concepção de aprendizagem	- Explícita e intencional.	- Explícita e intencional.
Concepções práticas	Fase de pré-implementação	- Estratégias de ensino: (1) Apresentação da temática; (2) Perguntas de <i>warm-up</i> ; (3) Pré-atividades; (4) Explicações gramaticais.	- Estratégias de ensino: (1) Apresentação da temática; (2) Perguntas de <i>warm-up</i> ; (3) Pré-atividades; (4) Explicações gramaticais.
	Fase de implementação	- APs no papel de centralizadores das ações pedagógicas e controladores das produções dos alunos. - Inglês e português como meio de comunicação.	- APs no papel de centralizadores das ações pedagógicas e controladores das produções dos alunos. - Inglês e português como meio de comunicação.
	Fase de pós-implementação	- Tipos de <i>feedback</i> : (1) Correção conjunta com toda a classe; (2) Correção por escrito. - Tipos de <i>follow-up</i> : (1) Explicações gramaticais.	- Tipos de <i>feedback</i> : (1) Correção conjunta com toda a classe; (2) Correção por escrito. - Tipos de <i>follow-up</i> : (1) Explicações gramaticais; (2) Atividade complementar; (3) Revisão de vocabulário e gramática.

Fonte: a autora

No próximo capítulo, retomo as perguntas de pesquisa para concluir este trabalho.

CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar a influência da teoria na prática de elaboração e reelaboração de atividades comunicativas e nos procedimentos de sua aplicação por professores em formação inicial de um curso de licenciatura em Letras-Inglês de uma universidade pública. Nesta pesquisa, o termo *teoria* referiu-se às dimensões científica e pessoal. A primeira compreende o conhecimento veiculado por meio de textos publicados no meio científico, enquanto a segunda está relacionada ao conhecimento que os sujeitos manifestam quando explicam o que fazem, também denominado de teoria implícita.

Para atingir este objetivo, quatro perguntas de investigação foram propostas, as quais são respondidas a seguir de forma sumária.

1. De que concepções de língua partem os APs de língua inglesa desta pesquisa quando elaboram uma atividade de natureza comunicativa?

A maioria dos APs partiu de uma visão estruturalista de língua ao elaborarem suas atividades, assumidas por eles como sendo comunicativas, pois acreditavam que os alunos deveriam ter uma noção básica de vocabulário e gramática para que pudessem se comunicar.

Esta visão de língua manifestou-se desde o Questionário de Sondagem, onde os APs foram unânimes em afirmar que a gramática possuía papel “essencial”, “primordial” e “fundamental” no ensino de língua inglesa, mas que deveria ser apresentada de forma contextualizada. A noção de contexto pareceu estar associada a práticas interativas controladas para o uso de falas específicas e de funções comunicativas que incorporavam o léxico e/ou a estrutura desejada.

Também ficou claro que a noção de comunicação para estes APs não contemplava um contexto social para o uso da linguagem, nem o discurso, pois a maioria das atividades buscou praticar os seus fragmentos. Prevaleceu a concepção de comunicação voltada para o uso oral da língua inglesa em trocas conversacionais visando à prática estrutural.

A visão estruturalista de língua se confirmou (a) nas temáticas voltadas para itens lexicais (materiais escolares, nomes de lugares etc) e gramaticais (*simple present*, verbos modais *can/can't, should/shouldn't*); (b) no *design* das atividades que contemplavam exemplos, frases prontas e estruturas a seguir e (c) nos procedimentos de aplicação das atividades, cujas

estratégias de ensino visavam a promover a conscientização linguística, atenção direcionada e aprendizagem intencional, deliberada e explícita.

Ao contrário da maioria que seguiu a visão atomística de língua, alguns poucos APs desenvolveram suas atividades com base em uma visão de língua voltada para o significado das informações ao proporem a compreensão de texto escrito (AP8), respostas a partir de experiências verificadas *in loco* (AP13) e a produção escrita e oral em interações com nativos/não nativos da língua inglesa (AP10). Nesta última, a demanda linguística para a sua realização se mostrava conflitante com a proficiência de alunos iniciantes.

2. Como as concepções desses APs vão se modificando (ou não) com as noções teóricas introduzidas no processo de reelaboração de suas atividades?

A maioria dos APs informou que a teoria articulada com a prática, ou somente a teoria, contribuiu para o seu processo de elaboração e reelaboração das atividades. As contribuições da teoria científica foram observadas nas diferentes versões de atividades que gradualmente incorporaram atributos semânticos nas instruções, melhorias na clareza e acurácia dos enunciados, dimensões diferenciadas de autenticidade e propósitos comunicativos. No entanto, estas incorporações não foram suficientes para promover uma mudança na concepção de língua, ensino e aprendizagem dos APs.

As mudanças ocorridas ao longo das versões sugerem que as teorias científicas de maior impacto na reelaboração das atividades foram aquelas que, de certa forma, ajudavam os APs a regular as suas teorias implícitas. Considerando que a internalização ou apropriação do conhecimento gera “um processo dialético de transformação no *locus* simbólico dos conteúdos internalizados” (ROSSI; ROSSI, 2012, p. 6), pode-se dizer que as teorias científicas absorvidas pelos APs foram se adequando ao seu conhecimento pré-existente, evidenciando rearranjos na prática. Vários exemplos puderam evidenciar esses rearranjos ao longo das versões das atividades produzidas. Para ilustrar, com a teoria lida e discutida sobre atributos semânticos das instruções (ex.: a possibilidade de inserir exemplos, a definição da demanda interacional e dos procedimentos a serem seguidos etc), os APs passaram a considerar esses conhecimentos na prática, pois perceberam que eles ajudariam a reforçar o que acreditam ser importante no *design* de uma atividade: tornar as instruções mais compreensíveis aos alunos.

Do mesmo modo, a noção de autenticidade discutida nos textos teóricos (texto autêntico e atividade autêntica) e ampliada no seu escopo pelos APs (“conteúdo autêntico”, “perguntas autênticas”, “escrita autêntica”, “propósito autêntico”, “leitores reais”, “situação real”) também reverberou no *design* de suas atividades, trazendo mudanças ao longo das versões. No início, as teorias implícitas dos APs indicavam que uma atividade deveria promover interesse, motivação e engajamento dos alunos e que isso poderia ser incrementado com elementos vinculados à realidade dos alunos. Com a noção de autenticidade nos textos lidos, este conhecimento passou a ser considerado não somente na reelaboração das atividades, mas também nas orientações que os APs mencionaram no Questionário de Avaliação sobre como produzir atividades comunicativas.

Estes exemplos sugerem que as teorias científicas com maior absorção e impacto no *design* de atividades são aquelas que se mostram alinhadas às crenças dos APs em oposição àquelas que, embora simpáticas para eles, demandam mudanças mais profundas no que se refere à concepção de língua, ensino e aprendizagem, como é o caso das noções de propósito comunicativo, atividade de letramento autêntico e tarefa autêntica.

Na prática, alguns APs consideraram tais noções em atividades complementares, sugerindo que elas deveriam ocorrer após as atividades envolvendo a gramática ou o léxico contextualizado. Outros buscaram fazer mudanças em suas atividades iniciais para incorporar estas noções; porém, ainda que um contexto de situação fosse introduzido para o uso propositado da língua, o foco nas estruturas visadas permaneceu como objetivo de aprendizagem.

Para uma mudança de abordagem dos APs, seria necessário introduzir gradualmente outros conhecimentos teórico-pedagógicos para a reflexão crítica, como os diferentes conceitos de língua, comunicação, interação, contexto, objetivos de aprendizagem, perspectivas de ensino e aprendizagem e a função genuína dos textos no mundo real, e com base nestes conhecimentos criar oportunidades para o tensionamento de crenças, de modo que os APs possam cotejar as teorias implícitas e científicas e transformar o seu fazer docente numa prática significativamente informada (HOY *et al.*, 2005).

3. Que visões de língua, ensino e aprendizagem são percebidas no plano de aplicação das atividades produzidas pelos APs?

A visão de língua que imperou nos planos de aplicação das atividades produzidas pelos APs foi coerente com a perspectiva adotada no *design* de suas atividades, sendo evidenciada por estratégias de ensino como explicações gramaticais e pré-atividades para a introdução de um item gramatical.

A perspectiva de ensino adotada pelos APs seguiu o modelo bancário de educação, bastante criticado por Freire (1987), e também conhecido como ensino tecnicista, já discutido no Capítulo 1, que atribui ao professor a transferibilidade do saber e, aos alunos, a passividade na recepção dos conhecimentos. Neste caso, refiro-me ao conhecimento linguístico.

Muitos APs revelaram suas crenças sobre o público-alvo para o qual estavam desenhando as suas atividades, como sendo alunos com baixo conhecimento sistêmico da língua inglesa e com pouca capacidade de compreenderem, sozinhos, as instruções das atividades e as falas do professor nesta língua. Por esta razão, presume-se que as tomadas de decisão descritas nos planos de aplicação das atividades sejam reflexos destas crenças, pois os APs exerceram papel centralizador no gerenciamento e na forma de condução das atividades, assumindo as explicações das instruções e a tradução gratuita de palavras e perguntas sem envolver os alunos na construção coletiva e reflexiva dos significados ou, ainda, sem incentivá-los a explicar por si mesmos. Pode-se afirmar, portanto, que determinadas crenças de professor podem reforçar o ensino tradicional de língua, que priva os alunos de serem parceiros na coprodução de informações e conhecimentos.

Por sua vez, a concepção de aprendizagem para a maioria dos APs consistiu em o aluno saber usar uma determinada estrutura/ léxico em contexto criado para a sua prática sem, necessariamente, ter vínculo com o uso social da linguagem, que prevê um propósito comunicativo na interação proposta. Nesta perspectiva, o ensino explícito prévio ou postergado de estruturas se fez necessário, como observado em alguns procedimentos de aplicação das atividades sugerindo a importância da aprendizagem explícita.

Dada as crenças dos APs com relação ao público-alvo de suas atividades, os procedimentos de aplicação das atividades não vislumbravam a possibilidade de se aprender

inglês implicitamente por meio da interação natural de sala de aula, entre o professor e os alunos na língua inglesa, como observado na ausência de falas do professor e de perguntas de *warm-up* nesta língua.

4. Como a teoria impacta a prática da produção e do planejamento das atividades dos APs?

As teorias científicas impactaram positivamente a prática de reelaboração das atividades à medida que os conhecimentos lidos e discutidos se harmonizavam com o sistema de crenças dos APs, como no caso em que eles incorporaram os atributos semânticos nas instruções com o objetivo de torná-las mais compreensivas para o público-alvo, pois se tratava de uma premissa para o sucesso dos alunos na realização das atividades.

Por outro lado, observou-se que determinadas teorias científicas podem não ter efeito significativo para promover mudanças conceituais de língua, ensino e aprendizagem já arraigadas, como apontaram os dados desta pesquisa. As noções lidas e discutidas sobre exercício e tarefa, propósito comunicativo e tarefa de letramento autêntico não foram suficientes para reestruturar a base conceitual dos APs, pois eles acreditavam que para desenvolver a competência comunicativa dos alunos era necessário praticar as estruturas-alvo em interações criadas para a troca de significados (funcionais).

Esta crença revela que os APs precisariam se aprofundar nos conceitos de língua(gem), interação, comunicação, contexto, perspectivas de aprendizagem etc. para poderem ampliar as suas formas de pensar e agir. O aprofundamento destes conceitos (e de outros), que foram diagnosticados nos dados desta pesquisa, poderia ajudar no desenvolvimento pedagógico dos APs. Porém, como já mencionado, a teoria científica por si só não basta para provocar mudanças conceituais no sistema de crenças dos APs. É preciso que os APs elaborem atividades e sequências de atividades para poderem confrontá-las com a teoria lida e discutida. Não se trata de um exercício de aplicação de teorias, mas um exercício de reflexão sobre o seu próprio fazer e as implicações deste fazer na vida dos estudantes da Escola Básica. Por isso, o papel do professor formador é fundamental nesta mediação (BARCELOS, 2006).

No plano de condução das atividades, as teorias implícitas dos APs mostraram estar afinadas com a visão de sala de aula centrada na figura do professor e, portanto, distante da

ideia de que os alunos também são responsáveis pela sua própria aprendizagem e a de seus colegas. Prevaleceu, assim, a crença de que os APs seriam os detentores do saber, o que inibe o uso de estratégias de ensino que favorecem a aprendizagem colaborativa, o desenvolvimento da autonomia e o pensamento crítico dos alunos.

É importante ressaltar que as respostas dadas às perguntas acima não têm a intenção de serem conclusivas, mas servem para mostrar um panorama, ainda que parcial, do processo de formação inicial de um grupo específico de APs de língua inglesa que vivenciaram a teoria articulada com a prática de produção e reelaboração de atividades de aprendizagem.

Diante da síntese dos resultados obtidos nesta pesquisa, entendo que a formação inicial de professores de língua inglesa deve ser orientada por uma análise de necessidades teóricas do público-alvo. Este movimento implica a identificação das teorias implícitas que inicialmente regulam a produção de atividades comunicativas de ensino-aprendizagem dos APs para, a partir delas, subsidiar o professor formador na definição dos conteúdos de seu plano de ensino e na seleção dos textos teóricos que possam ressignificar as teorias implícitas dos APs.

Esta análise de necessidades teóricas poderia ser realizada no início do semestre, mas, como se trata de um processo de formação baseada na retroalimentação, o professor formador também poderia readequar o seu plano de ensino conforme o surgimento de crenças ou dúvidas dos APs. Trata-se, portanto, de uma reorientação de como uma disciplina que deseja articular teoria e prática de produção de atividades poderia ser conduzida.

Os programas de ensino costumam seguir o modelo *top-down*, em que os conteúdos são previamente definidos pelo professor-formador com efeito descendente nos APs. Propomos um modelo inverso, o *bottom-up*, para disciplinas que propõem articular a teoria com a prática de elaboração de atividades. O ponto de partida é conhecer esta prática, que irá revelar o que os APs necessitam ler e discutir para tornarem as suas atividades mais significativas para os propósitos pedagógicos previamente definidos em um processo de realimentação entre teoria e prática.

Cabe aqui apontar algumas dificuldades e limitações observadas no presente estudo. Para mim, foi um desafio ter que interagir com os APs virtualmente. Em razão de a pesquisa se dar em um contexto *online* e remoto, devido à pandemia de SARS-COV2, problemas com a conexão da *internet* e com o manuseio da plataforma *Zoom* pelos APs fragilizaram a interação.

Alguns APs sentiam-se desconfortáveis quando tinham que falar ao microfone e ligar as suas câmeras para interagirem com os demais colegas, professora formadora e pesquisadora. Entendo que, para além das interações verbais entre professor e APs no contexto de formação, o contato visual e a postura corporal são linguagens que permitem uma comunicação mais plena e informativa entre os interagentes.

Ao longo dos encontros síncronos, muitos APs pontuaram em seus portfólios e em grupos de *WhatsApp* que se sentiam sobrecarregados com a quantidade de leituras, seminários e atividades síncronas e assíncronas da disciplina, influenciando, conseqüentemente, o seu comprometimento com todas as atividades propostas. Houve momentos em que os APs confidenciaram que gostariam de ter reconstruído as suas atividades. Mesmo sendo encorajados pela pesquisadora, a quantidade de atividades das demais disciplinas e a falta de tempo hábil foram fatores que os impediram de um maior engajamento com a pesquisa.

Enquanto pesquisadora, é preciso admitir que, em diversas situações, tive receio que minhas indagações e sugestões durante as sessões de *feedback* influenciassem diretamente os resultados da pesquisa. Agora, com olhar mais distanciado do processo de coleta de dados, reconheço que o *feedback* poderia ter sido melhor explorado para gerar reflexões críticas e possibilidades de mudanças mais significativas no *design* das atividades dos APs.

Apesar das limitações, esta pesquisa permitiu compreender como a teoria se relaciona com a prática de elaboração de atividades de ensino-aprendizagem no campo da formação inicial de professores de língua inglesa, e como esta relação influencia a qualidade do ensino do professor e as condições de aprendizagem. Reitero que o intuito deste estudo não é apontar o que é certo ou errado na elaboração de atividades pedagógicas ou, ainda, desqualificar o processo formativo dos APs aqui investigados, mas compartilhar uma experiência científica que pode contribuir para a compreensão do desenvolvimento docente e para a reflexão crítica do professor formador que deseja articular teoria e prática em sua disciplina.

Futuros estudos poderiam analisar o modelo *bottom-up* e avaliar o seu efeito no desenvolvimento pedagógico dos APs com a introdução gradual das teorias científicas conforme as necessidades diagnosticadas na prática de elaboração das atividades de ensino-aprendizagem dos APs.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AHEARN, Laura. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, n. 30, p. 109-137, 2001.

AIMIN, Liang. The study of second language acquisition under socio-cultural theory. **American Journal of Educational Research**, v. 1, n. 5, p. 162-167, 2013.

AKBARI, Ramin. Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. **System**, v.35, n. 2, p. 192–207, 2007.

AL-DAMIREE, Rula; BATAINEH, Ruba. Vocabulary knowledge and syntactic awareness as potential catalysts for reading comprehension among young Jordanian EFL students. **Teaching and Teacher Education**, v.4, n. 2, p. 33-59, 2016.

ALLEN, Jeanne Maree; WRIGHT, Suzie Elizabeth. Integrating theory and practice in the pre-service teacher education practicum. **Teachers and Teaching: theory and practice**, v. 20, n. 2, p. 136-151, 2014.

ALLWRIGHT, R, L. The importance of interaction in classroom language learning. **Applied Linguistics**, v. 5, n. 2, p. 156-171, 1984.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes Editores, 1993.

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997.

ARRUDA, Climene Fernandes Brito. **É preciso propiciar a aprendizagem de inglês na escola: experiências bem-sucedidas para investir no paradigma da eficiência**. 2014. 264 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.

AUGUSTO-NAVARRO, Eliane Hercules. The design of teaching materials as a tool in EFL teacher education: experiences of a Brazilian teacher education program. **Ilha do Desterro**, [Florianópolis], v. 68, n. 1, p. 121-137, 2015.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 11 ed. São Paulo: Hicutech, 2004.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. Tradução: Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

BALADELI, Ana Paula Domingos. **Narrativas de identidade do professor de língua inglesa: o legado do Pibid**. 2015. 238f. Tese (Doutorado em Letras – Linguagem e Sociedade) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel, 2015.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender língua estrangeira (inglês) de alunos de letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada), Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, 1995.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Metodologia de pesquisa das crenças sobre aprendizagem de línguas: estado da arte. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 1, n. 1, p. 71-92, 2001.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, linguística aplicada e ensino de línguas. **Linguagem & Ensino**, v. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. *In*: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). **Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes, 2006, p. 15-42.

BARCELLOS, Patrícia da Silva Campelo Costa. **O processo de criação colaborativa de tarefas em língua estrangeira em ambiente digital por professores em formação**. 2014. 199f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Programa de pós-graduação em Linguística Aplicada, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

BARROS, Diana Luz Pessoa de.; FIORIN, José Luiz. (Orgs.). **Dialogismo, polifonia, intertextualidade: em torno de Bakhtin**. São Paulo: Edusp, 1994.

BOKUMS, Raquel Maia; MAIA, Jusselma Ferreira. Relação das tarefas pedagógicas interativas com os traços de personalidade dos professores atuantes na educação a distância. **Revista EAD em Foco**, v. 6, n. 2, p. 1-16, 2016.

BORG, Michaela. Key concepts in ELT: the apprenticeship of observation. **Elt Journal**, v. 3, n. 58, p. 274-276, jul. 2004.

BORG, Simon. Teacher cognition in language teaching: a review of research on what language teachers think, know, believe and do. **Language Teaching**, v. 36, n. 2, p. 81-109, 2003.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Trad. Reynaldo Bairão. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BOWEN, Philippa; DELANEY, Denis. **Got it! Starter**. 2nd edition. Oxford University Press, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 30 maio de 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 9/2001, de 8 de maio de 2001a. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan. 2002. seção 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 30 de novembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 21/2001, de 6 de agosto de 2001b. Não homologado por ter sido retificado pelo Parecer CNE/CP 28/2001. Duração e carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: **Ministério da Educação**, 2001. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_212001.pdf. Acesso em 30 de novembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001, de 2 de outubro de 2001c. Dá nova redação ao Parecer CNE/CP 21/2001, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Publicado no **Diário Oficial da União** de 18/01/2002, Seção 1, p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>. Acesso em 30 de novembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002a. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. **Portal MEC**. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em 28 de dezembro de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 2/2002, de 19 de fevereiro de 2002b. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 4 de mar de 2002, seção 1, p.9. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>. Acesso em 30 de maio de 2020.

BRASIL. Portaria Normativa nº 38, de 12 de dezembro de 2007. Dispõe sobre o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência – PIBID. **Diário Oficial da União**. Brasília, 13 dez. 2007. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_Normativa_38_PIBID.pdf. Acesso em 10 jul. 2020.

BRASIL. **Portaria 096, de 18 de julho de 2013**. Brasília. Aprova o regulamento do Pibid. Disponível em: https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_Aprova_RegulamentoPIBID.pdf. Acesso em 09 jul. 2020.

BRASIL. CAPES/DEB: **Relatório de Gestão 2009-2014**. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/bolsas/20150818_DEB-relatorio-de-gestao-vol-1-com-anexos.pdf. Acesso em: 09 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2/2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em 10 de dezembro de 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base nacional comum curricular**. Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, 2018.

BRASIL. Resolução Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as diretrizes curriculares nacionais para a formação inicial de professores para a educação básica e institui a base nacional comum para a formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, 21 dez. 2019.

BREEN, Michael P. Authenticity in the language classroom. **Applied Linguistics**, v. 6, n. 1, p. 60-70, 1985.

BREEN, Michael P.; HIRD, Bernard; MILTON Marion; OLIVER, Rhonda; THWAITE, Anne. Making sense of language teaching: teachers' principles and classroom practices. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 4, p. 470-501, 2001.

BRITO, Shirley; CORREIA, Eliete dos Santos. Concepções de leitura em língua inglesa: uma análise de enunciados de atividades elaboradas em contexto de ensino remoto. **Discursividades**, v. 6, n. 1, p. 10-38, 2020.

BROWN, Douglas H. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**, 6th edition. White Plains, NY: Longman, 2001.

BROWN, Matthew; EDELSON, Daniel C. **Teaching as design: can we better understand the ways in which teachers use materials so we can better design materials to support their changes in practice?** Evanston, IL: The Center for Learning Technologies in Urban Schools, 2003.

BUENDGENS-KOSTEN, Judith. Authenticity in CALL: three domains of 'realness'. **ReCALL**, v. 25, n. 2, p. 272 – 285, 2013.

BURTON, Graham; SCRIVENER, Jim. **Personal Best – A1**. 1st edition. Richmond, 2019.

CAMPOS-GONELLA, Cristiane Oliveira. **A teoria dos gêneros na formação inicial de professores de língua inglesa: investigando contribuições para o desenvolvimento do**

conhecimento docente. 2014. 242f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

CARANDINA, Marina Pereira. **Elaboração de tarefas comunicativas por professores em formação:** aprofundando compreensões, refletindo sobre o processo. 2019. 174f. Dissertação (Mestrado)- Programa de Pós-Graduação em Linguística, Centro de educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, 2019.

CARDOZO, Leticia Berneira. **O impacto do material didático elaborado pelo professor na motivação dos aprendizes de língua inglesa.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Letras, Centro de Letras e Comunicação, Universidade Federal de Pelotas, 2016.

CARDOZO, Leticia Berneira; GESSER, Andressa Regiane. Contribuições do Ensino Baseado em Tarefas e da noção de Autenticidade para o ensino e aprendizagem de língua inglesa mediada pelas TDICS. *In: Anais do II Simpósio Internacional e V Nacional de Tecnologias Digitais na Educação:* leitura e escrita no mundo digital. São Luis: EDUFMA, 2020. p. 1393-1405.

CELANI, Maria Antonieta Alba. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. *In: CELANI, Maria Antonieta Alba (org.). Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês.* Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 129-140, 2010.

CHEQUI, Wilson. **It fits:** inglês, 6º ano. São Paulo: Edições SM, 2012.

CHI, Michelene T. H. Quantifying qualitative analyses of verbal data: a practical guide. **The Journal of the Learning Sciences**, v. 6, n. 3, p. 271-315, 1997.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. **Keep in mind:** 7º ano – Manual do professor. São Paulo: Scipione, 2012.

CHIN, Elizabeth Young; ZAOROB, Maria Lucia. **Keep in mind:** 9º ano – Manual do professor. São Paulo: Scipione, 2011.

COELHO, Hilda Simone Henriques. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. *In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira; ABRAHÃO, Maria Helena Vieira. (Org.). Crenças e ensino de línguas.* Campinas: Pontes, 2006, p. 125-143.

CONTRERAS, José Domingo. **A autonomia de professores.** São Paulo: Cortez, 2002.

CORACINI, Maria José. Leitura: decodificação, processo discursivo...? *In: CORACINI, Maria José. (Org.) O jogo discursivo na aula de leitura:* língua materna e língua estrangeira. 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002, p.13-20.

CORTAZZI, Martin; JIN, Lixian. Cultures of learning: language classrooms in China. *In*: COLEMAN, H. (Org.). **Society and the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 169-206, 1996.

COSTA, Denise Ribas da; BALTAR, Marcos Antonio Rocha. Gênero textual exposição oral na educação de jovens e adultos. *In*: V SIGET Simpósio de estudos de gêneros textuais o ensino em foco, 2009, Caxias do Sul. **Anais SIGET**. Caxias do Sul: EDUCS, 2009. Disponível em: https://www.ucs.br/ucs/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/arquivos/genero_textual_exposicao_oral_na_educacao_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em 14 nov. 2019.

COX, Maria Inês Pagliarini; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia. **Linguagem & Ensino**, v.4, n. 1, p.11-36, 2001.

CUNHA, José Carlos Chaves da; MANESCHY, Vanessa Bezerra. O espaço da língua materna nas práticas de sala de aula de língua estrangeira. **Veredas On Line – Atemática**, Juiz de Fora, v. 15, n. 1, p. 136-147, 2011.

CURADO SILVA, Kátia Pinheiro Cordeiro. Epistemologia da práxis na formação de professores. **Revista de Ciências Humanas - Educação**, v. 18, n. 2, p. 121-135, 2017.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, n. 45, p. 57-67, 2013.

DEWEY, John. **How we think**: a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process. Boston, MA D.C. Heath & Co Publishers, 1933.

DEWEY, John. **Como pensamos**: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo: uma reexposição. Tradução: Haydée Camargo Campos. 4. ed. São Paulo: Nacional, Atualidades pedagógicas, v. 2, 1979.

DIAS, Joyce Suellen Lopes. **A construção de material didático como contexto para a formação de professores**: questões de raça na língua inglesa. 2018. 119f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

DIAS, Rosanne Evangelista. **Ciclo de políticas curriculares na formação de professores no Brasil (1996-2006)**. Tese de doutorado. Faculdade de Educação - UERJ, Rio de Janeiro, RJ, Brasil, 248p, 2009.

DREVER, Eric; COPE, Peter. Students' use of theory in an initial teacher education programme. **Journal of Education for Teaching**, v. 25, n. 2, p. 97-109, 1999.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor

(Porque Donald Schön não entendeu Luria). **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 24, n. 83, p. 601-626, 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. *In*: MARTINS, Ligia Márcia; DUARTE, Newton. (Org.). **Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

DUKE, Nell. K.; PURCELL-GATES, Victoria; HALL, Leith A.; TOWER, Cathy. Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 4, p. 344-355, 2006.

EDWARDS, Sharon. Reflecting differently. New dimensions: reflection-before-action and reflection-beyond-action. **International Practice Development Journal**, v. 7, n. 1, p. 1-14, 2017.

EL KADRI, Michele Salles. Transformando a atividade de formação de professores/as de inglês: o uso da plataforma fazgame para o ensino e formação de professores no contexto do pibid. **Revista EDaPECI: educação a distância e práticas educativas comunicacionais e interculturais**, v. 15, n. 1, p. 102-116, 2015.

ELLIS, Rod. Informal and formal approaches to communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 36, n. 2, p. 73-81, 1982.

ELLIS, Rod. **Task-based language learning and teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

ELLIS, Rod. A typology of written corrective feedback types. **ELT Journal**, vol. 63, n. 2, p. 97-107, 2009.

ELLIS, Rod. **Reflections on task-based language teaching**. Multilingual Matters, 2018.

ELLIS, Rod; SKEHAN, Peter; LI, Shaofeng; SHINTANI, Natsuko; LAMBERT, Craig. **Task-based language teaching: Theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

ERLAM, Rosalind. "I'm still not sure what a task is': Teachers designing language tasks". **Language Teaching Research**, v. 20, n. 3, p. 279-299, 2016.

ERAUT, Michael. **Developing professional knowledge and competence**. London: Falmer Press, 1994.

ERICSSON, K. Anders; SIMON, Herbert A. **Protocol analysis: verbal reports as data**. Cambridge: MIT Press, 1993.

ESCALANTE, Roberta Kolling; XAVIER, Rosely Perez. Alunos de escola básica e suas representações de professores. **Práxis Educativa**, v. 6, n. 2, p. 265-276, 2011.

FARRELL, Thomas S. C.; LIM, Poh Choo Particia. Conceptions of grammar teaching: a case study of teachers' beliefs and classroom practices. **TESL-EJ**, v. 9, n. 2, p. 1-13, 2005.

FATHIMA, M. Parimala; SASIKUMAR, N.; ROJA, M. Panimalar. Enhancing teaching competency of graduate teacher trainees through metacognitive intervention strategies. **American Journal of Applied Psychology**, v. 2, n. 1, p. 27-32, 2014.

FENDLER, Lynn. Teacher reflection in a hall of mirrors: historical influences and political reverberations. **Educational Researcher**, v. 32, n. 1, p. 16-25, 2003.

FERREIRA, Telma Sueli Farias. O Pibid e suas contribuições para a formação de futuros professores de língua inglesa. *In*: CASTRO, Paula Almeida de. (Org.). **Desafios e perspectivas na profissionalização docente Pibid/UEPB**. Campina Grande, PB: EduUEPB, 2013. Disponível em: disponível em: <http://www.uepb.edu.br/download/ebooks/PIBID-Volume-1.pdf>. Acesso em 06 jul. 2020.

FIELD, John. Looking outwards, not inwards. **ELT Journal**, v. 61, n. 1, p. 30-38, 2007.

FLAVELL, John H. Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. **American Psychologist**, v. 34, n. 10, p. 906-911, 1979.

FLICK, Uwe. **Designing qualitative research**. Thousand Oaks; London: SAGE, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: Nascimento da prisão**. Trad. Raquel amalhete. 38.ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 66. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2018.

FRIEDRICH, Patricia. Communicative competence. *In*: ROBINSON, Peter. (Org.). **The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition**. Londres, Nova Iorque: Routledge Taylor and Francis Group, 2013, p. 95-98.

GARCIA, Marcelo Carlos. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora Ltda, 1999.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin. W.; GASKELL, George. (Org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução: Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, cap. 3, p. 64-89, 2002.

GESSER, Andressa Regiane. **Estudo comparativo com duas sequências de tarefas focadas para o aprendizado de perguntas iniciadas com wh-words/phrases**. 2019. 224f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Programa de Pós-graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. *In*: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 129-150.

GHEDIN, Evandro. Tendências e dimensões da formação do professor na contemporaneidade. *In*: 4º. Congresso norte paranaense de educação física escolar, 2009, Londrina - Paraná. **Anais do 4º. Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar**. Londrina: EDUEL, 2009. v. 1. p. 1-27. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/conpef/conpef4/trabalhos/evandroghedinconferenciaabertura.pdf>. Acesso em: 18 Dez. 2019.

GIMENEZ, Telma. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um curso de letras. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2004.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona/ Madrid: Paidós/MEC, 1990.

GIROUX, Henry. A. **Teoría y resistencia em educación**. México: Siglo XXI, 1992.

GÖERGEN, Pedro Laudorino. Teoria e prática: problemas básicos da educação. *In*: REZENDE, Antônio Muniz de. **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1978.

GÖERGEN, Pedro Laudorino; ALBUQUERQUE, Elithe Xavier de. Docência no ensino superior: competências e responsabilidades para com a sociedade, o aluno e a instituição. *Revista de Educação PUC – Campinas*, n. 13, 2002.

GOH, Christine Cheng. Exploring listening comprehension tactics and their interaction patterns. *System*, v. 30, n. 2, p. 186-206, 2002.

GOTTHEIM, Liliana. **A gênese da composição do material didático para ensino-aprendizagem de português como segunda língua**. 323p. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP, 2007.

GRAVES, Kathleen. A Framework of course development process. *In*: GRAVES, Kathleen. (Ed.). **Teachers as course developers**. Cambridge: Cambridge University Press, p. 1-11, 1996.

GRAVES, Katherine. The curriculum of second language teacher education. *In*: BURNS, Anne; RICHARDS, Jack C. (Eds.). **The Cambridge guide to second language teacher Education**. Cambridge: Cambridge University Press, 2009.

GRIGOLETTO, Marisa. Seções de leitura no livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? *In*: CORACINI, Maria José. (Org.). **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático**. 2. ed.- Campinas, SP: Pontes Editores, 2011, p.79-91.

GUARIENTO, William; MORLEY, John. Text and task authenticity in the EFL classroom. **ELT Journal**, v. 55, n. 4, p. 347-353, 2001.

HARMER, Jeremy. What is communicative? **ELT Journal**, v. 36, n. 3, p. 164-168, 1982.

HARMER, Jeremy. Coursebooks. A human cultural and linguistic disaster? **MET**, v. 8, n. 4, p. 5-10, 2001.

HARWOOD, Nigel. **Materials in ELT: theory and practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

HASAN, Ruqaiya. Part B. *In*: HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood; HASAN, Ruqaiya. **Language, context and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective**. Oxford: OUP, 1989.

HOY, Anita Woolfolk; DAVIS, Heather; PAPE, Stephen J. Teacher knowledge and beliefs. *In*: ALEXANDER Patricia A.; WINNE, Philip. (Eds.) **Handbook of educational psychology**. (New York, Routledge), 2006, p. 715-738.

HYMES, Dell Hathaway. On communicative competence. *In*: BRUMFIT, Christopher J; JOHNSON, Keith. **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1972.

JACKSON, Marilyn. Defining the concept of critical thinking. *In*: JACKSON, Marilyn; IGNATAVICIUS, Donna; CASE, Bette. (Eds.). **Critical thinking and clinical judgment**. London: Jones and Bartlett Publishers, Inc., 2006, p.3-17.

JIANG, Yingjie; MA, Lin; GAO, Liang. Assessing teachers' metacognition in teaching: the teacher metacognition inventory. **Teaching and Teacher Education**, v. 59, v. 1, p. 403-413, 2016.

JOLLY, David; BOLITHO, Rod. A framework for materials writing. *In*: TOMLINSON, Brian. **Materials development in language teaching**. Cambridge: Cambridge University press, p. 107-134, 2011.

JOURDENAIS, Renée; OTA, Mitsuhiko; STAUFFER, Stephanie; BOYSON, Beverly; DOUGHTY, Catherine. Does textual enhancement promote noticing? A protocol analysis. *In*: SCHMIDT, Richard. **Attention and awareness in foreign language learning**. Second

Language Teaching Curriculum Center, University of Hawaii at Manoa, Cap. 6, p. 183-216, 1995.

JOY, J. John Love. The duality of authenticity in ELT. **The Journal of language and Linguistic Studies**, v. 7, n. 2, p. 7-22, 2011.

KANECO-MARQUES, Sandra Mari. **O processo de (re)construção da prática pedagógica de professores de língua inglesa em formação inicial**. 2011. 237 f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual Paulista (UNESP), São José do Rio Preto, 2011.

KERLINGER, Fred N. **Foundations of behavioral research**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1973.

KERLINGER, Fred N. **Metodologia da pesquisa em ciências sociais**. Ed. Pedagógica e Universitária, 1980.

KORTHAGEN, Fred A. J. How teacher education can make a difference. **Journal of Education for Teaching**, v. 36, n. 4, p. 407- 423, 2010.

KRASHEN, Stephen D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUENZER, Acácia Zeneida. Conhecimento e competências no trabalho e na escola. Rio de Janeiro, **Boletim Técnico do SENAC**, v. 28, n. 2, 2002.

KUMARAVADIVELU, Bala. The post-method condition: Emerging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-47, 1994.

KUMARAVADIVELU, Bala. **Understanding language teaching education: from method to post method**. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 2006.

LI, Defeng. “It’s always more difficult than you plan and imagine”: Teachers’ perceived difficulties in introducing the communicative approach in South Korea. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 4, p. 677-701, 1998.

LIMA, Paula Renata Almeida. **Desafios na Formação de professores de espanhol na UFG: conflitos entre os currículos “morto” e “vivo”**. 2016. 22f. Tese (Doutorado em Letras e Linguística) – Universidade Federal de Goiás, 2016.

LINDE, Charlotte. **Life stories: the creation of coherence**. New York: Oxford University Press, 1993.

LINO DE ARAÚJO, Denise. **Enunciado de atividades e tarefas escolares: modos de fazer**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

LITTLEJOHN, Andrew. The social location of language teaching: from zeitgeist to imperative. *In*: AZRA, Ahmed; HANZALA, Mehnaz; SALEEM, Faiza; CANE, Graeme. **ELT in a changing world**. Newcastle, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

LONG, Michael H.; CROOKES, Graham. Units of analysis in syllabus design: the case for task. *In*: CROOKES, Graham; GASS, Susan M. (Orgs.). **Tasks and language learning: integrating theory and practice**. Clevedon: Multilingual Matters Ltd, 1993.

LONG, Michael H. In defense of tasks and TBLT: Nonissues and real issues. **Annual Review of Applied Linguistics**, v. 36, p. 5-33, 2016.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergstrom. **Introdução ao estudo da escola nova**. 13. ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LYONS, Marki; ASSIS-PETERSON, Ana Antônia de. Crenças e contexto escolar: possibilidades de mudança. **Revista Ecos**, v. 11, n. 2, p. 143-162, 2011.

MENEGASSI, Renilson José; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. Conceitos de leitura. *In*: MENEGASSI, Renilson José. **Leitura e ensino**. Maringá: EDUEM, 2005.

MENEGAZZO, Rosana E.; XAVIER, Rosely Perez. Do método à autonomia do fazer crítico. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 43, n. 1, p. 115-126, 2004.

MENEZES, Vera; TAVARES, Kátia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!:** inglês 7º ano. São Paulo: Anzol, 2012a.

MENEZES, Vera; TAVARES, Kátia; BRAGA, Junia; FRANCO, Claudio. **Alive!:** inglês 9º ano. São Paulo: Anzol, 2012b.

MILLER, Laura; GINSBERG, Ralph B. Folklinguistics theorises of language learning. *In*: FREED, Barbara. (Org.). **Second language acquisition in a study abroad context**. Amsterdam: John Benjamins, p.293-315, 1995.

MISHAN, Freda. **Designing authenticity into language learning materials**. Great Britain: Intellect, 2005.

MÓNICO, Lisete S.; ALFERES, Valentim, R.; CASTRO, Paulo A.; PEREIRA, Pedro M. A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. **Revista Atas CIAIQ 2017**, Portugal, Vol. III. Ano 2017.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. “A teoria tem consequências”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

NASCIMENTO, Ana Karina de Oliveira. Pibid inglês: formação inicial de professores e letramentos – outros sentidos para english everywhere. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 19, n. 3, p. 579-602, 2019.

NÓVOA, António. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Luciani Salcedo de. Trajetória do subprojeto língua inglesa (Pibid/Capes) da Furg. In: GALIAZZI, Maria do Carmo; COLARES, Ioni Gonçalves. (Org.). **Comunidades aprendentes de professores: o Pibid na Furg**. 1 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, p. 157-179, 2013.

PENNYCOOK, Alastair. The concept of method, interest knowledge, and the politics of language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PENNYCOOK, Alastair. English in the World/The World in English. In: TOLLEFSON, James Williams. (Ed.), **Power and inequality in language education**. Cambridge: Cambridge University Press, 34-58, 1995.

PERRENOUD, Philippe. **Construir as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica e um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 20-62.

PIMENTA, Selma Garrido; GARRIDO, Elsa; MOURA, Manuel. Pesquisa colaborativa na escola; uma maneira de facilitar o desenvolvimento profissional dos professores. In: MARIN, Alda Junqueira. (Org.). **Formação continuada**, Campinas: Papirus, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

PORTELINHA, Ângela Maria Silveira; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Da pedagogia da competência à competência da pedagogia na formação de professores na formação de professores. **Anais X ANPED SUL**, Florianópolis, outubro de 2014. Disponível em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/900-0.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2020.

PRABHU, N. S. There is no best method. Why? **Tesol Quartely**, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Universidade Feevale Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, 2013.

QUAST, Karin. Língua materna e aprendizagem de língua estrangeira: interferência negativa ou recurso mediacional? **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, SP, v. 23, n. 2, p. 195-229, 2020.

RAMOS, Rosinda de Castro Guerra. Um olhar avaliativo para o módulo fundamentos para avaliação e preparação de material didático. In: CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas, SP: Mercado das Letras, p. 57-72, 2010.

REINDERS, Hayo; ELLIS, Rod. The effects of two types of input on intake and the acquisition of implicit and explicit knowledge. In: ELLIS, Rod; LOEWEN, Shawn; ELDER, Catherine; ERLAM, Rosemary; PHILP, Jenefer; REINDERS, Hayo. **Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching**. Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 281-302.

RICHARDS, Jack C. Second thoughts on teaching listening. **RELJ Journal**, v. 36, n. 1, p. 85-92, 2005.

RICHARDS, Jack C. [Materials development and research-making the connection](#). **RELJ Journal**, v. 37, n. 1, p. 5-26, 2006a.

RICHARDS, Jack C. **Communicative language teaching today**. Cambridge: Cambridge University Press, 2006b.

RICHARDS, Jack C.; LOCKHART, Charles. **Reflective teaching in second language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

RIVAS, Rosa María Mera. Reading in recent ELT coursebooks. **ELT Journal**, v. 53, n.1, p. 12-21, 1999.

ROBINSON, Peter. Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential framework. **Applied Linguistics**, v. 22, n. 1, p.27-57, 2001.

RODRIGUES, Marli de Fátima; KUENZER, Acácia Zeneida. As diretrizes curriculares para o curso de pedagogia: uma expressão da epistemologia da prática. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 35-62, 2007.

ROSSI, Tânia Maria de Freitas; ROSSI, Carlos Felipe de Freitas Rossi. O Conceito de internalização em Vygotsky: algumas aproximações teóricas desde a semiótica peirceana. In: **Anais do VI Colóquio Internacional —Educação e contemporaneidade**, São Cristóvão, 2012, p. 1-16.

SAMUDA, Virginia; BYGATE, Martin. **Tasks in second language learning**. Palgrave Macmillan, 2008.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. **Filosofia da práxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociais – CLACSO; São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SANTOS, Cláudia Mônica dos. **Na prática a teoria é outra?** Mitos e dilemas na relação entre teoria, prática, instrumentos e técnicas no serviço social. 2. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2012.

SANTOS, Cristina dos; KADER, Carla Callegaro Corrêa. Os modelos de leitura bottom-up, top-down e aproximação interativa. **Revista de Ciências Humanas**, v. 10, n. 15, p. 76-93, 2009.

SASLOW, Joan; ASCHER, Allen. **Top Notch fundamentals**. 2nd edition. New York: Pearson Education, Longman. 2011

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. 2 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SATO, Kazuyoshi; KLEINSASSER, Robert C. Communicative language teaching (CLT): practical understandings. **The Modern Language Journal**, v. 83, n. 4, p. 494-517, 1999.

SCHÖN, Donald Alan. **The reflective practitioner: How Professionals Think in Action**. New York: Basic Books, 1983.

SCHÖN, Donald Alan. Educating the reflective practitioner: Strengthening teachers' reflective decision making. **Journal of Staff Development**, v. 9, n. 3, p. 18-27, 1987.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. Aprendizagem e desenvolvimento: o papel da mediação. In: CAPELLINI, Vera Lúcia Fialho; MANZONI, Rosa Maria. (Org.). **Políticas públicas, práticas pedagógicas e ensino-aprendizagem: diferentes olhares sobre o processo educacional**. Bauru-UNESP/FC/SP: Cultura Acadêmica, 2008, p. 497-505.

SHELDON, Leslie E. Evaluating ELT textbooks and materials. **ELT Journal**, v. 42, n. 4, p. 237-246, 1988.

SHAVELSON, Richard J. What is the basic teaching skill? **Journal of Teacher Education**, v. 24, n. 2, p. 144-151, 1973.

SCHMIDT, Richard W. The role of consciousness in second language learning. **Applied Linguistics**, v. 11, n. 2, p.129-159, 1990.

SILVA, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da. A perspectiva do professor pesquisador/reflexivo e a figura do Barão de Münchhausen. **Linhas Críticas**, v. 21, n. 46, p. 565-583, 11, 2015.

SILVA, Maricélia Maria da; GUEDES, Thais. A pedagogia das competências e as correntes pedagógicas não críticas: anotações pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. **Anais do VII Encontro Brasileiro de Educação e Marxismo**, Belém, Universidade Federal do Pará, maio de 2016.

SMYTH, John. Developing and sustaining critical reflection in teacher education. **Journal of teacher education**, v. 2, n. 40, p. 2-14, 1989.

SOLAK, Hilal Gulseker; CAKIR, Abdulkadir. Cognate based Language Teaching and Material Development, **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, v. 46, n. 1, p. 431-434, 2012.

SOUZA, Ana Cláudia de; RODRIGUES, Cassio. Protocolos verbais: uma metodologia na investigação de processos de leitura. In: TOMITCH, Lêda Maria Braga. (Ed.). **Aspectos cognitivos e instrucionais da leitura**. Bauru, SP: EDUSC, p.19-36, 2008.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação** n. 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TELLES, João A. Reflexão e identidade profissional do professor de LE: Que histórias contam os futuros professores? **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 4, n. 2, p. 57-83, 2004.

TERRA, Márcia. Repensando as implicações da LM na aprendizagem de LE: uma pesquisa etnográfica educacional. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 13, n. 1, p.1-8, 2004. Disponível em <http://revistas.pucsp.br/index.php/intercambio/article/viewFile/3986/2634>. Acesso em 28/03/2022.

TEXEIRA, Paulo Marcelo Marini; NETO, Jorge Megid. Uma proposta de tipologia para pesquisas de natureza interventiva. **Ciênc. Educ.**, Bauru, v. 23, n. 4, p. 1055-1076, 2017.

THOMPSON, Geoff. Some misconceptions about communicative language teaching. **ELT Journal**, v. 50, n. 1, p. 9-15, 1996.

TRENTINI, Mercedes. Relação entre teoria, pesquisa e prática. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**. São Paulo, v. 21, n. 2, p. 135-143, 1987.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUDOR, Ian. **The dynamics of the language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

VALLES, Miguel S. **Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional**, 1997.

VAN DEN HAAK, Maaike J.; DE JONG, Menno. D.; SCHELLENS, Peter Jam. Retrospective vs. concurrent think-aloud protocols: testing the usability of an online library catalogue. **Behaviour & Information Technology**, v. 22, n. 5, p. 339-351, 2003.

VANPATTEN, Bill. Input processing in second language acquisition. *In*: VANPATTEN, Bill. (Org.). **Processing instruction: theory, research, and commentary**, Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2004, p. 5-31.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. Crenças, pressupostos e conhecimentos de alunos-professores de língua estrangeira e sua formação inicial. *In*: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena. (org.). **Prática de Ensino de Língua Estrangeira: Experiências e Reflexões**. Campinas: Pontes, 2004. p.131-152.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Trad. José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A construção do pensamento e da linguagem**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARFORD, Mark; REEVES, Jenelle. Falling into it: novice TESOL teacher thinking. **Teachers and Teaching**, v. 9, n. 1, p. 47-66, 2003.

WEININGER, Markus J. Do aquário em direção ao mar aberto: mudanças no papel do professor e do aluno. *In*: LEFFA, Vilson José. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2001. p. 41-66.

WENDEN, Anitta. What do second-language learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. **Applied Linguistics**, v. 7, n. 2, p. 86-205, 1986.

WIDDOWSON, Henry G. **Explorations in applied linguistics**. Oxford: OUP, 1979.

WILLIS, Dave; WILLIS, Jane. Consciousness-raising activities. *In*: WILLIS, Dave; WILLIS, Jane (Orgs). **Challenge and change in language teaching**. Oxford: Heinemann, 1996.

WORDEN, Dorothy. The development of content knowledge through teaching practice. **Ilha do Desterro**, v. 68, n. 1, p. 105-119, 2015.

XAVIER, Rosely Perez. A competência comunicativa do professor de inglês e a sua prática docente: três estudos de caso. **The ESPespecialist**, v. 22, n. 1, p. 1-25, 2001.

XAVIER, Rosely Perez. Reflexões sobre o fazer pedagógico: Em busca da compreensão e consciência crítica. In: **Anais do II Fórum Internacional de Ensino de Línguas Estrangeiras**, Pelotas, RS, 2002.

XAVIER, Rosely Perez; GIL, Glória. As práticas no curso de licenciatura em letras-inglês da Universidade Federal de Santa Catarina. In: VIEIRA-ABRAHÃO, Maria Helena (Org.). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes e Arte Língua, p. 153-169, 2004.

XAVIER, Rosely Perez; URIO, Everlaine Daluz Weber. O professor de inglês e o livro didático: que relação é essa? **Trabalhos em Linguística Aplicada** – Revista do Instituto de Linguagem da Unicamp, Campinas, v. 45, n.1, p. 29-54, jan./jun.2006.

XAVIER, Rosely Perez. Language tasks and exercises: How do teachers perceive them? In: **I Congresso Internacional da ABRAPUI**, 2007a, Belo Horizonte. Novos Desafios em Língua e Literatura. Belo Horizonte: Faculdade de Letras - UFMG, 2007. v. 1. p. 1-15.

XAVIER, Rosely Perez. Revisitando o conceito de tarefas comunicativas. **Caderno de Letras (UFPEL)**, v. 13, p. 35-46, 2007b.

XAVIER, Rosely Perez; MEURER, José Luiz. Writing exercises and tasks as a genre. In: BONINI, Adair; FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; RAUEN, Fábio José. **Anais do 4º simpósio internacional de estudos de gêneros textuais** (em CD), Tubarão: Unisul, 2007, p. 287-299. Disponível em: <http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/caderno.pdf>. Acesso em: 26 abr. 2020.

XAVIER, Rosely Perez. A multiplicidade de percepções na relação entre estagiários, professores, alunos e administradores escolares. In: SEARA, Izabel Christine *et al.* (Org.). **Práticas pedagógicas e estágios: diálogos com a cultura escolar**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008, pp. 177-99.

XAVIER, Rosely Perez. Ensinar e aprender língua estrangeira na contemporaneidade. **Contexturas**, n. 17, p. 75-94, 2010.

XAVIER, Rosely Perez. O que os professores de línguas estrangeiras necessitam saber sobre o ensino baseado em tarefas? In: KLEBER, Aparecido da Silva; DANIEL, Fátima de Gênova; KANEKO-MARQUES, Sandra Mari; SALOMÃO, Ana Cristina Biondo (Org.). **A Formação de Professores de Línguas: Novos Olhares**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, v. 1, p. 147-172, 2011.

XAVIER, Rosely Perez. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2012.

XAVIER, Rosely Perez. O tempo no agir docente: algumas reflexões para a formação de professores de línguas. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 13, p. 1085-1106, 2013.

XAVIER, Rosely Perez. **Themes for Teaching English: Volume 2**. 1. ed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2015. v. 2. 197p.

XAVIER, Rosely Perez. Planejamento de ensino baseado em tarefas. *In*: BARBIRATO, Rita de Cássia; SILVA, Vera Teixeira da. (Org.). **Planejamento de Cursos de Línguas: Traçando Rotas, Explorando Caminhos**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2016, p. 15-43.

XAVIER, Rosely Perez. Elementos básicos para textualização de atividades de ensino de língua estrangeira. *In*: FUZA, Ângela Francine; ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; RODRIGUES, Rosângela Hammes. **Pesquisas em linguística aplicada e práticas de linguagem em contextos de escolarização**, Campinas, SP: Pontes, 2020, p. 93-114.

XAVIER, Rosely Perez. **Estágio Supervisionado de inglês**. São Paulo: Editora Contexto. No prelo.

YALDEN, Janice. **The communicative syllabus: evolution, design and implementation**. Oxford: Pergamon Press, 1983.

ZEICHNER, Kenneth M. Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education. *In*: CARLGREN, Ingrid, HANDAL, Gunnar VAAGE, Sveinung. (Eds.) **Teachers' minds and actions - Research on teachers' thinking and practice**. London: Falmer Press, p. 9-27, 1995.

ZEICHNER, Kenneth M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 535-554, 2008.

ZEICHNER, Kenneth, M; LISTON, Daniel P. Teaching student teachers to reflect. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, p.23-48, 1987.

ZEICHNER, Kenneth M.; LISTON, Daniel P. **Reflective Teaching**. Nova York: Lawrence Erlbaum Associates, 1996.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) licenciando(a),

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa de doutorado *Teoria e prática na formação docente*, que está sendo conduzida por mim, Letícia Berneira Cardozo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. O objetivo da pesquisa é analisar a relação entre teoria e prática na produção de atividades de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

O estudo requer a sua participação nas seguintes atividades: (a) preencher dois questionários: um de perfil e outro de autoavaliação; (b) elaborar e reelaborar atividades de inglês tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental; (c) gravar, em arquivo MP3, até quatro protocolos verbais sobre as atividades que produziu; (d) participar de encontros remotos com a pesquisadora para receber *feedback* das atividades produzidas; (e) ler três textos teóricos e fazer um resumo com as dez informações principais de cada texto; (f) participar das discussões dos textos teóricos nos encontros *online* gravados em áudio; (g) planejar os procedimentos de implementação das atividades produzidas, e (h) fazer uma apresentação oral de suas atividades e plano de implementação para os colegas da turma, que será gravada em áudio.

Todas essas atividades serão conduzidas em aproximadamente 9 encontros *online* pela Plataforma *Zoom Meeting*, cujo endereço eletrônico recorrente será <https://us02web.zoom.us/j/84432145771?pwd=RFM5NDZ4VU9rVk1hY2xzU25hUWNyZz09>.

A realização das atividades desta pesquisa pode ser considerada segura, pois são semelhantes àquelas que você naturalmente realizaria na disciplina de *Estágio Supervisionado I*. No entanto, caso você sinta algum desconforto ou cansaço no ambiente virtual com a realização das gravações durante a pesquisa ou sinta algum tipo de frustração, devido às possíveis limitações tecnológicas ou problemas de conexão de internet, por exemplo, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar do estudo, a qualquer momento, sem que haja prejuízo à sua avaliação na disciplina. Apenas seus dados deixarão de ser analisados. No entanto, lhe será garantida assistência imediata sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários à sua participação de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico.

Os benefícios de sua participação neste estudo são de ordem formativa, pois as atividades propostas visam ao aprimoramento de seu conhecimento pedagógico para atuar como futuro professor com olhar mais crítico sobre a complexidade dos elementos envolvidos no processo de elaboração e reelaboração de atividades de língua inglesa. Além disso, seus dados permitirão compreender a influência da teoria sobre a prática na formação inicial de professores para promover possíveis mudanças conceituais e

pedagógicas. Os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação.

Durante a condução da pesquisa, você terá assistência direta da pesquisadora. Sua participação não acarretará custos para você, pois todo o material que irá receber será gratuito, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcido. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes de sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha este termo com os seus dados de identificação. É muito importante que você guarde uma via deste termo assinado, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas.

O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº 510 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Letícia Berneira Cardozo – Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC - Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis – SC
leticiacardozo1@yahoo.com.br - (53) 99179-3996

Rosely Perez Xavier - Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC - Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br - (48) 99640-7320

Eu, _____
(**nome completo**), aceito participar da pesquisa *Teoria e prática na formação docente* e autorizo a pesquisadora a utilizar os meus dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Vitória, _____ de _____ de 2021.

(Assinatura)

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFSC – Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua
Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-6094.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO DE SONDAGEM

Prezado(a) acadêmico(a),

Este questionário faz parte do estudo que estou desenvolvendo sobre teoria e prática na formação inicial de professores de língua inglesa. O objetivo deste questionário é conhecer, sob o seu ponto de vista, as contribuições do curso para o seu processo formativo e suas opiniões sobre questões pedagógicas. Por essa razão, peço-lhe que responda de forma clara e precisa. Vale ressaltar que o seu nome permanecerá em sigilo e que os dados aqui obtidos serão empregados unicamente para fins de pesquisa. Agradeço antecipadamente a sua colaboração que, certamente, será muito importante para esta pesquisa. Cordialmente,

Letícia Berneira Cardozo
Discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

INFORMAÇÕES PESSOAIS

1. Nome completo: _____

2. Data de nascimento: _____

3. Telefone: _____

4. E-mail: _____

5a. Você trabalha? () Sim () Não

5b. O que você faz?

6. Como você classificaria a sua proficiência em língua inglesa antes de entrar no curso de Licenciatura em Letras - Inglês e neste momento do curso?

	Antes de entrar no curso				Neste momento do curso			
	Ruim	Razoável	Boa	Muito Boa	Ruim	Razoável	Boa	Muito Boa
Compreensão oral								
Produção oral								
Leitura								
Produção escrita								

7. O que você faz para aprimorar o seu inglês?

8. Por que você optou pelo Curso de Licenciatura em Letras-Inglês?

9a. Você quer ser professor(a) de língua inglesa?

() Não

() Sim

() Não sei ainda

9b. Justifique sua resposta:

EXPERIÊNCIAS ACADÊMICAS

10. Na sua opinião, que tipos de atividades lhe ajudam a desenvolver o seu inglês?

11. Você já produziu/ elaborou atividades para o ensino de inglês durante o curso de Letras? () Sim () Não

11a. Em qual(is) disciplina(s) foi(foram)?

11b. Para que público-alvo você elaborou essas atividades?

11c. Que tipo de atividade você elaborou? Descreva-a.

12. Nas disciplinas que você já cursou, os professores buscaram associar a teoria estudada e a prática pedagógica?

() Sim

() Não

12a. Em qual(is) disciplina(s) foi(foram)?

12b. Como essa associação foi feita?

13. De que forma o curso de Letras-Inglês tem lhe ajudado a desenvolver o seu conhecimento pedagógico?

14. De que forma o curso de Letras tem lhe ajudado a desenvolver sua capacidade comunicativa na língua inglesa?

15. O que você espera aprender na disciplina de Estágio Supervisionado?

EXPERIÊNCIA DOCENTE

16a. Atualmente você trabalha como professor(a) de inglês? () Sim () Não

16b. Onde?

16c. Para quais níveis?

16d. Qual é a sua carga horária?

17a. Você já trabalhou como professor(a) de inglês? () Sim () Não

17b. Onde?

17c. Por quanto tempo?

17d. Para quais níveis?

18a. Você segue/seguia algum livro didático?

() Não () Sim

18b. Qual livro você segue/seguia?

19a. Você elabora/ elaborava atividades quando ministra/ ministrava suas aulas?

() Não () Raramente () Algumas vezes () Sim

19b. Por que você as elaborava?

19c. Como eram as suas atividades? Dê exemplos.

20. Para você, o que é uma atividade comunicativa de língua inglesa? Dê um exemplo.

21. Qual é a sua opinião sobre o papel da gramática no ensino da língua inglesa?

22. Como a gramática deveria ser trabalhada nas aulas de inglês do ensino básico?

APÊNDICE C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO

Prezado(a) participante

Este questionário tem como objetivo conhecer a sua opinião sobre o processo formativo a que você foi submetido por meio desta pesquisa. Peço-lhe que responda de forma clara e precisa. Seus dados pessoais em hipótese alguma serão divulgados.

Agradeço a sua colaboração. Cordialmente,

Letícia Berneira Cardozo
Discente do Programa de Pós-Graduação em Linguística
Universidade Federal de Santa Catarina

1) Nome completo: _____

2) Instituição: _____

3) E-mail: _____

4. Como você avalia as atividades comunicativas que você produziu para esta pesquisa?

5. Nesta fase final, como você definiria uma atividade comunicativa?

6a. Os três textos teóricos que você leu lhe ajudaram a produzir versões mais bem elaboradas de suas atividades?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

6b. Justifique a sua resposta:

7. O que mais lhe ajudou na elaboração e reelaboração de suas versões de atividades?

8. O que faltou nesse processo de elaboração e reelaboração de suas atividades?

9. Quais foram as suas principais dificuldades na produção de suas atividades comunicativas?

10. Você se sente mais confiante para elaborar ou adaptar atividades comunicativas de língua inglesa?

() Sim

() Não

() Mais ou menos

Justifique sua resposta:

11. Após ter participado desta pesquisa, quais orientações você daria para os seus colegas do semestre anterior sobre como elaborar atividades comunicativas? Dê cinco orientações, no mínimo.

12. Algum comentário que você gostaria de fazer? Fique à vontade para se expressar aqui.

APÊNDICE D - PRODUÇÃO MOTIVADA DE ATIVIDADES COMUNICATIVAS

TASK 1A - You are supposed to design **two communicative activities** for beginner EFL students. They will be applied in a 50-minute class for teenagers, in a public school of your preference. The activities must be articulated with each other. It is up to you to choose the theme and the type of activity you want, as long as you design a communicative activity for beginner level students. You are expected to send the researcher the two activities with all the necessary materials to be performed (the activity sheet, written/spoken text, video, audio, pictures, etc.). Please, do not extract any activity from an English language textbook. Design your own activity. This is an out-of-class and individual task. Once you finish it, name the file as follows: “Task 1A _student’s name” and share it via *Google Docs* with leticiacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to __/__/2021

TASK 2A - Based on Xavier & Meurer (2007) and Xavier (2019) analyze the two communicative activities you have previously designed. Make the necessary changes in both activities to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. You may decide not to make any change if you notice that your activities have already met the theoretical concepts studied. This is an out-of-class and individual task. Once you finish it, name the file as follows: “Task 2A _student’s name” and share it via *Google Docs* with leticiacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to __/__/2021

TASK 3A - Based on Duke *et al.* (2006), analyze the two communicative activities you have previously developed. Make the necessary changes in both activities to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. You may decide not to make any change if you notice that your activities have already met the theoretical concepts studied. This is an out-of-class and individual task. Once you finish it, name the file as follows: “Task 3A _student’s name” and share it via *Google Docs* with leticiacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to __/__/2021.

TASK4A- Based on your oral presentation and your classmates’ suggestions, analyze the two communicative activities you have previously developed. Make the necessary changes in both activities to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. You may decide not to make any change if you notice that your activities have already met the theoretical concepts studied. This is an out-of-class and individual task. Once you finish it, name the file as follows: “Task 3A _student’s name” and share it via *Google Docs* with leticiacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to __/__/2021.

APÊNDICE E – PROTOCOLO VERBAL

TASK 1B - This task is related to the two communicative activities you are required to design for beginner level teenage students. As soon as you finish designing your **first communicative activity**, you will have to record an audio, in Portuguese, verbalizing the thoughts you had during the design of your activity. In other words, you are required to verbalize your thoughts about what guided your actions and choices (of the theme, the language skill, the format of the activity, the texts/videos, the instructions of the activity, the objective you had in mind, etc), problems and dilemmas you faced during the design of the activity, etc. The idea is to promote verbalized reflection of the pedagogical decisions that guided you in the design of your first activity. The same applies to the second communicative activity. As soon as you design it, record an audio, in Portuguese, verbalizing your thoughts about what guided your actions and choices. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: “TASK1B_activity 1_Student’s name” and “TASK1B_activity 2_Student’s name”, and then share them via *Google Docs* with leticiaacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to ____/____/2021.

TASK 2B - You were asked to review your two communicative activities seeking to make any possible changes in both, in order to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. As soon as you finish the changes in your **first activity** (or decide not to), record an audio, in Portuguese, justifying them. For example, if you have made any change in the activity instructions, explain the change and say why you did this, even if you think it was a minor change. The idea is to make you reflect out loud on your thoughts and the pedagogical decisions that guided you during the changes in your activity. If you have changed your entire activity, justify your new decisions for each new element. Even if you have not made any change, you will also have to justify your decision. The same applies to the second communicative activity. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: “TASK2B_activity 1_Student’s name” and “TASK2B_activity 2_Student’s name”, and then share them via *Google Docs* with leticiaacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to ____/____/2021.

TASK 3B - You were asked to review your two communicative activities seeking to make any possible changes in both, in order to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. As soon as you finish the changes in your **first activity** (or decided not to), record an audio, in Portuguese justifying them. For example, if you have made any change in the activity purpose, explain this change and say why you did this, even if you think it was a minor change. The purpose of this verbalization is to make you reflect out loud on your thoughts and the pedagogical decisions that guided you during the changes in your activity. If you have changed your entire activity, justify your new decisions for each new element. Even if you have not made any change, you will also have to justify your position. The same applies to the second communicative activity. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: “TASK3B_activity 1_Student’s name” and “TASK3B_activity 2_Student’s name”, and then share them via *Google Docs* with leticiaacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to ____/____/2021.

TASK 4B- You were asked to review your two communicative activities seeking to make any possible changes in both, in order to bring them closer to your classmates’ suggestions during your oral presentation. As soon as you finish the changes in your **first activity** (or decided not to), record an audio, in Portuguese justifying them. For example, if you have made any change in the activity purpose, explain this change and say why you did this, even if you think it was a minor change. The purpose of this verbalization is to make you reflect out loud on your thoughts and the pedagogical decisions that guided you during the changes in your activity. If you have changed your entire activity, justify your new decisions for each new element. Even if you have not made any change, you will also have to justify your position. The same applies to the second communicative activity. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: “TASK4B_activity 1_Student’s name” and “TASK4B_activity 2_Student’s name”, and then share them via *Google Docs* with leticiaacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to ____/____/2021.

APÊNDICE F - PRODUÇÃO DE DECÁLOGOS A PARTIR DOS TEXTOS ACADÊMICOS

TASK 1 - Designing or adapting language teaching activities is one of the teacher competencies, and this task requires expertise. When teachers are about to elaborate or adapt an activity, they must take into consideration the main elements that materialize highly qualified activities. Because of that, you are supposed to read the following papers in order to write a decalogue of each text. For each decalogue, give the ten main information that might be helpful for English teachers to design their own qualified activities. You are expected to hand in your decalogues in printed version, on __/__/2021, when both texts will be discussed in class.

1. XAVIER, Rosely Perez; MEURER, José Luiz. Writing exercises and tasks as a genre. *In*: BONINI, A.; FIGUEIREDO, D. C.; RAUEN, F. J. **Anais do 4º Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais** (em CD), Tubarão: Unisul, p. 287-299, 2007. Available at:
<http://linguagem.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/eventos/cd/English/27i.pdf>
2. XAVIER, Rosely Perez. Elementos básicos para textualização de atividades de ensino de língua estrangeira. *In*: FUZA, A. F.; ACOSTA PEREIRA, R.; RODRIGUES, R. H. **Pesquisas em linguística aplicada e práticas de linguagem em contextos de escolarização**, 2020.

TASK 2 - Authentic Literacy is an important notion that aims to improve the quality of the design of teaching and learning activities. You are supposed to read the paper below to make a decalogue of the ten main information that might be helpful for English teachers to design authentic literacy activities. You are expected to hand in your decalogue in printed version, on __/__/2021, when the text will be discussed in class.

DUKE, Nell. K.; PURCELL-GATES, Victoria; HALL, Leith A.; TOWER, Cathy. Authentic literacy activities for developing comprehension and writing. **The Reading Teacher**, v. 60, n. 4, p. 344-355, 2006.

**APÊNDICE G - ROTEIRO DE CONDUÇÃO DAS PERGUNTAS PARA A
DISCUSSÃO DOS TEXTOS (XAVIER; MEURER, 2007; XAVIER, 2020) E
ATIVIDADES PRÁTICAS**

1. Que temática os textos trazem em comum?
2. Com base nos textos, qual é a diferença entre um ‘exercício’ e uma ‘tarefa’?
 - 2.1 Podem me dar um exemplo de exercício?
 - 2.2 Podem me dar um exemplo de tarefa?
 - 2.3 Esta atividade é um exercício ou uma tarefa? Por que é um exercício/tarefa? (slides 2 e 3)
 - 2.4 Síntese das diferenças entre exercício e tarefa. (slide 4)
3. Independentemente das diferenças entre exercícios e tarefas, por que eles são considerados gêneros textuais para Xavier e Meurer? (Slide 5)
4. Que elementos ou estágios funcionais podem ser identificados em uma atividade de aprendizagem, seja ela um exercício ou uma tarefa? (slide 6)
5. Todos esses elementos estão presentes em uma atividade?
 - 5.1 Quais são os obrigatórios e os optativos? (slide 7)
6. Por que as **instruções** constituem elemento obrigatório de uma atividade de aprendizagem?
7. De acordo com os dois artigos, como as instruções devem ser formuladas?
 - 7.1 Por escrito/oralmente?
 - 7.2 Em inglês/ português?
 - 7.3 No imperativo ou eu posso utilizar outros tipos de frases?
 - 7.4 Há diferença de intencionalidade ao formular as instruções com frases imperativas, declarativas e interrogativas? Qual é a diferença?
 - 7.5 Como deve ser a linguagem a ser utilizada nas instruções?

7.6 Quais são os tipos de informação ou atributos semânticos que as instruções de uma atividade podem conter? (slide 8)

7.6.1 Vamos analisar esta atividade, que está no texto de Xavier, 2020, p. 103 (Slide 9). Que tipo de atributo vocês reconhecem no enunciado desta atividade?

7.6.1.1 A cada atributo mencionado, pergunte: Que informação do enunciado indica esse atributo?

7.6.2 Esta atividade tem um propósito comunicativo? Qual é o propósito comunicativo?

8. Vamos agora analisar outra atividade (Slide 10). Que atributos vocês reconhecem nas instruções da versão original? E na versão adaptada?

9. Qual é a importância de atribuímos um propósito comunicativo para uma atividade?

10. Além das instruções, uma atividade de língua também pode apresentar exemplos e dados como estágios optativos. Qual é a diferença entre esses dois estágios? (Slide 11)

11. Observem esta atividade (Slide 12). Vocês podem me explicar o que é para fazer aqui?

11.1 Quais são os estágios presentes?

11.2 Qual é o papel do Exemplo nesta atividade?

11.3 Trata-se de um exercício ou de uma tarefa?

11.4 Qual é o objetivo de aprendizagem desse exercício?

12. E esta segunda atividade (Slide 13), O que é para fazer aqui?

12.1 Quais são os estágios presentes?

12.2 Qual é o papel do Exemplo nesta atividade?

12.3 Trata-se de um exercício ou de uma tarefa?

12.4 Qual é o objetivo de aprendizagem dessa tarefa?

13. Vamos supor que um professor tenha proposto a seguinte atividade para os seus alunos (Slide 14)

- 13.1 O que é para fazer nesta atividade?
- 13.2 Que elementos vocês observam aqui? (instruções e os dados).
- 13.3 Quais são os dados?
- 13.4 Vocês acham que as perguntas deveriam ser formuladas em inglês? Por que sim/não?
- 13.5 Qual é o objetivo de aprendizagem envolvido nesta atividade? (compreender informações específicas em um cartão postal).
- 13.6 Se as perguntas fossem formuladas em português, esse objetivo estaria sendo contemplado também? Então, por que foram colocadas em inglês?
- 13.7 Quais são as vantagens e desvantagens de se complexificar uma atividade, indo além do objetivo de aprendizagem proposto?
- 13.8 O texto apresentado é autêntico? Vocês acham que esta atividade tem propósito comunicativo/ autêntico? Por que não?
- 13.9 Um texto autêntico garante que a atividade terá um propósito comunicativo/autêntico?
- 13.10 Esta atividade é um exercício ou uma tarefa?

14. Vamos analisar outra atividade (Slide 15)

- 14.1 O que é para fazer?
- 14.2 Quais são os estágios presentes?
- 14.3 Esta atividade tem propósito comunicativo? Qual é? (Nota pessoal: Preparar-se para o embarque no voo. Aqui, não há uma produção de língua por parte dos alunos, apenas uma ação comunicativa entre o texto ouvido e os bilhetes de embarque).
- 14.4 É um exercício ou uma tarefa?

15. Vamos agora analisar essa outra atividade (Slide 16)

- 15.1 O que é para fazer nessa atividade?
- 15.2 Quais são os estágios presentes?
- 15.3 Essa atividade tem propósito comunicativo? (Nota pessoal: sim, pois há um *gap* informacional. Os alunos vão interagir para descobrir uma informação que eles desconhecem).
- 15.4 Qual é a diferença entre esta atividade e a anterior? (Nota pessoal: essa atividade não retrata o mundo real, ela não é autêntica. Não é comum completarmos a árvore genealógica do colega na vida real. A atividade anterior, por outro lado, se assemelha com o que ocorre na vida

real, e pode ser considerada uma tarefa autêntica (*authentic task*) ou tarefa de mundo real (*real-world task*), enquanto essa é uma tarefa pedagógica (*pedagogic task*)).

15.5 E qual é a semelhança entre essa atividade e a anterior? (Nota pessoal: ambas são tarefas, pois envolvem o uso da LE para um propósito comunicativo; também demandam o uso dos próprios recursos linguísticos dos alunos para a compreensão e a produção de significados; e requerem um resultado. Na tarefa anterior, o resultado é reconhecer o cartão de embarque correto. Nesta tarefa, o resultado é a produção de uma interação com o colega para o preenchimento da árvore genealógica de sua família).

16. Agora vamos analisar essa outra atividade que se encontra na p. 107 do texto de Xavier (Slide 17). O que o aluno tem que fazer nesta atividade?

16.1 Quais são os elementos constitutivos desta atividade?

16.2 Ela é uma tarefa? Por quê? (Nota pessoal: Sim, porque envolve o uso da LE para um propósito comunicativo)

16.3 Qual é o propósito comunicativo? (Nota pessoal: conhecer a ordem dos fatos de um acontecimento lido em uma notícia de jornal. É um propósito comunicativo para si e não para compartilhar com outras pessoas).

16.4 Podemos dizer que ela é uma tarefa de mundo real? (Nota pessoal: Não. Por quê? Ela é pedagógica).

16.5 Ela pode se tornar uma tarefa de mundo real? (Nota pessoal: Sim. Como?)

17. Vocês têm alguma dúvida sobre o que discutimos até agora?

18. Vamos agora refletir um pouco sobre o **objetivo de aprendizagem** das atividades que usamos para ensinar. Essa discussão é importante porque toda atividade tem um objetivo de aprendizagem, que não é revelado nas instruções, porque ele está no nível das intenções do professor. O objetivo de aprendizagem se refere ao que os alunos devem aprender/desenvolver com a realização da atividade. Por exemplo [...] (Definição e exemplos - Slide 18)

19. Vamos analisar essas três atividades para definir os seus objetivos de aprendizagem (Slide 19). O que o aluno tem que fazer na Atividade 1? Qual é o objetivo de aprendizagem? O que o professor espera que os alunos aprendam/ desenvolvam ao realizar esta atividade?

19.1 Agora, a Atividade 2. O que o aluno tem que fazer nesta atividade? Qual é o objetivo de aprendizagem?

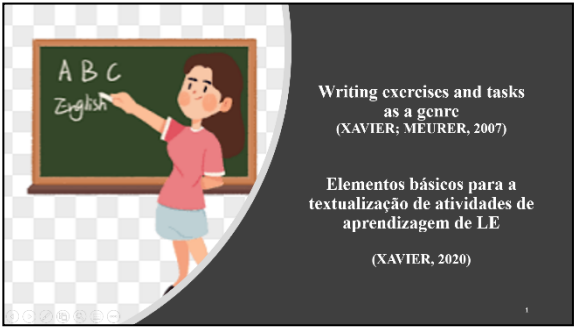
19.2 Agora, a Atividade 3. O que o aluno tem que fazer nesta atividade? Qual é o objetivo de aprendizagem?

20. Nesta atividade (Slide 20), vocês terão que [....]. Vou dar dois minutos para vocês lerem os enunciados das atividades e responderem. Qual é o objetivo de aprendizagem da Atividade 1? (etc...)

Se houver tempo hábil, os acadêmicos irão analisar algumas atividades de livros didáticos (Slides 21 a 42), com base nas seguintes perguntas:

- O que é para fazer nesta atividade?
- Quais são os seus elementos constitutivos?
- Quais atributos semânticos podem ser observados no enunciado? (*What to do?*, *Why to do?* *In what conditions?*)
- Esta atividade tem um propósito comunicativo?
- Ela é ou não uma tarefa? É de mundo real ou pedagógica?
- Qual é o objetivo de aprendizagem?

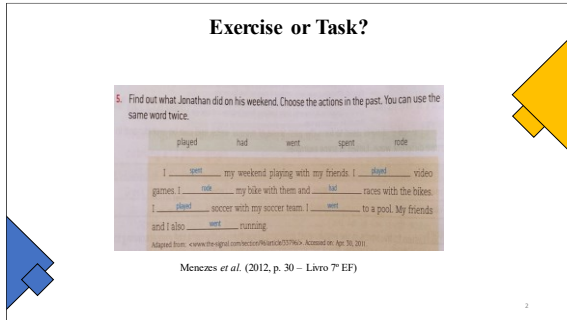
Slide 1



Writing exercises and tasks
as a genre
(XAVIER; MEURER, 2007)

Elementos básicos para a
textualização de atividades de
aprendizagem de LE
(XAVIER, 2020)

Slide 2



Exercise or Task?

5. Find out what Jonathan did on his weekend. Choose the actions in the past. You can use the same word twice.

played had went spent rode

I _____ my weekend playing with my friends. I _____ video games. I _____ my bike with them and _____ races with the bikes. I _____ soccer with my soccer team. I _____ to a pool. My friends and I also _____ running.

Adapted from: www.researchgate.net/publication/317760200 Accessed on April 30, 2021.

Menezes et al. (2012, p. 30 - Livro 7º EF)

Slide 3

Exercise or Task?

2. Suppose you are going to participate in a pet story contest. Write an interesting story that happened to your pet. The winner will receive a prize.

Xavier (2012, p. 105)

Slide 4

Exercises vs. Tasks (XAVIER; MEURER, 2007)

EXERCISE Form-oriented activity	TASK Meaning-oriented activity
1. Objective: to use the target language for a linguistic purpose - one or more language forms that were previously taught.	1. Objective: to use the target language for a communicative purpose. Learners are intended to use their own linguistic resources to communicate.
2. Teaching perspective Presentation and explanation of forms → practice (structural and/or communicative).	2. Teaching perspective Use of pre-tasks (if necessary).
3. Learning perspective intentional, theories of explicit learning.	3. Learning perspective holistic, theories of incidental and implicit learning.

Slide 5

Exercises and tasks as a genre

- ❖ "Both tasks and exercises form a "unified whole" which establishes external relations with the context of situation and the context of culture of their occurrence, as well as internal relations through generic and cohesive elements within each text" (XAVIER; MEURER, 2007, p. 288);
- ❖ "They belong to the realm of educational genres" (XAVIER; MEURER, 2007, p. 289);
- ❖ Exercises and tasks realize three strands of meanings: IDEATIONAL, INTERPERSONAL AND TEXTUAL (XAVIER; MEURER, 2007, p. 288)
- ❖ Activities present form and function (XAVIER, 2020).

Slide 6

Potential functional stages of exercises and tasks

(XAVIER; MEURER, 2007)

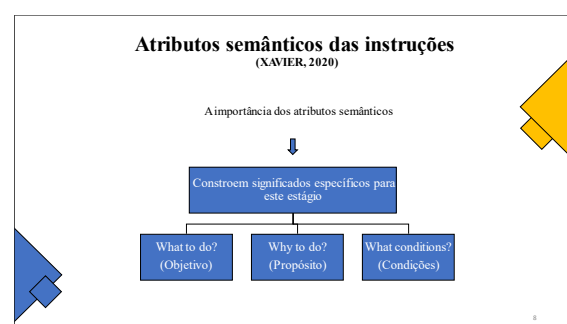
- ❖ Instructions or rubrics (Stage 1)
- ❖ Examples (Stage 2)
- ❖ Input data (Stage 3)

Slide 7

Obligatory and optional elements of activities

Obligatory element:	Optional elements:
❖ Instructions	❖ Examples
	❖ Input data

Slide 8



Slide 9

Atributos semânticos das instruções

Quadro 5. Condições de realização de uma atividade

Work in trios. Each student will receive 2 classified ads similar to the ad below. Do NOT show your ads to the group.

3 bedrooms, large kitchen, new bathroom with electric shower and bath, garage, garden, close to park and shops.

Contact details: 0161 220 5252

Choose 3 words and read them aloud to the group. The other students have to discover the product of your ad. Speak in English during the activity.

Xavier (2020, p. 103)

Slide 10

Atributos semânticos das instruções

Quadro 4. Adaptação de atividade para atender a um propósito comunicativo

Versão original: *Translate this email.*

Versão adaptada: *Suppose a friend needs you to translate an email message she has received from a foreign guy she met in São Paulo. Translate the email message to your friend using your own words.*

Xavier (2020, p. 102)

10

Slide 11

Optional stages

Example stage	Input data stage
► It provides a model to be followed.	► It provides means / language material for learners to produce meaning.

Slide 12

Example stage

Hi there, look your partner what *highlight* did last weekend! The magazines in the box can help you. Do you do it because you go abroad? Do you go there? Do you go to enjoy the park? Do you want to know someone else's answer?

Example: Did you ride a bike last weekend? Yes, I did I don't

ride a bike – go jogging – read a book – grow a plant in the park – go to a museum – go fishing

Menezes *et al.* (2012, p. 131 – Livro 7th EF)

Slide 13

Example stage

5E. In pairs, write a positive phrase in English to be put on a T-shirt and inspire good actions in people. See an example.

http://iv.zcache.com/being_good_is_one_thing_doing_good_is_everything_tshirt-rfad3e0a8004463683d8ace38dc0efc_804gs_512.jpg



Xavier (2015, p. 63)

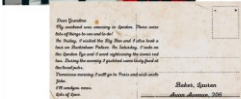
13

Slide 14

Activity: Read the postcard below and answer the questions in English.



a) Where is Rachel?
 b) Whom is Rachel writing to?
 c) What did she do on Friday?
 d) Where will Rachel travel to?



Dear Susan

I've arrived now staying in London. There aren't any shopping centres as such, but the shopping is fantastic! The shops and cafes look a little like Victorian Britain. The shopping is great and I've found everything I need and the prices are reasonable. I'll have to leave this morning for Paris and will catch the train tomorrow morning. I'll get to Paris and will call you.

Yours ever Rachel

Susan, 2000 Avenue, 2000
 London, 2000, 2000, 2000, 2000

London, 2000, 2000, 2000, 2000

Slide 15

Activity: Suppose you are in the airport waiting for boarding. Listen to the boarding call and select your card.

A) ()



B) ()



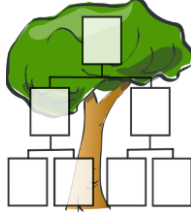
C) ()



Slide 16

Activity: Interact with a classmate in English and complete one another's family tree.

Student's family tree:



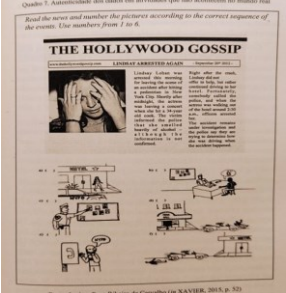
<https://imgpro.app/gm/g/QRMTxQ&RqDy38>

Slide 17

Quadro 7. Autenticidade dos dados em atividades que são acontecem no mundo real

Read the news and number the pictures according to the correct sequence of the events. Use numbers from 1 to 6.

THE HOLLYWOOD GOSSIP



Fonte: Carlos Pena Ribeiro de Carvalho (in XAVIER, 2015, p. 52)

Slide 18

Learning objective

It is related to what learners are expected to learn as a result of carrying out an activity.

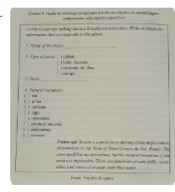
Examples:

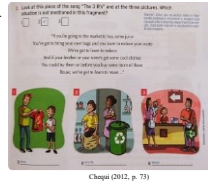
After completing this activity, the students will be able to:

- comprehend specific information in classified ads.
- write a classified ad.
- understand some jokes.
- tell a joke.

Slide 19

LEARNING OBJECTIVES

1. 

2. 

3. Listen to a person talking about a Brazilian tourist place and, in Portuguese, write a WhatsApp message to a friend who wants a suggestion on a place to travel. Describe this place to him/her.

Slide 20

Match the language activities with their corresponding learning objectives. More than one activity can have the same learning objective.

Activity 1. Listen to the weather forecast and decide whether or not to take an umbrella and sweater to school.

Activity 2. Answer in English the following questions.

a) What do you do to have a good relationship with your family?
b) What is necessary for a good family relationship?

Activity 3. Listen to five brief conversations and decide if they express an offer, a request or an invitation.

Activity 4. You are going to read a book review: The Handmaid's Tale by Margaret Atwood. Then, answer the questions.

a) What's the reviewer's impression of the book?
b) How does the reviewer describe the main character of the book?
c) What exactly is the subject or topic of the book?
d) Does the reviewer suggest the book?

Learning objectives

After completing this activity, the students will be able to ...

(a) express opinions.
(b) understand specific information.
(c) understand communicative functions.

Slide 21

Activity 1:

4. Write three sentences about you (two in the affirmative and one in the negative).

I'm _____

I'm _____

I'm not _____

Source: Chequi (2012, p. 20 - Livro 6º ano do EF)

Slide 22

Activity 2:

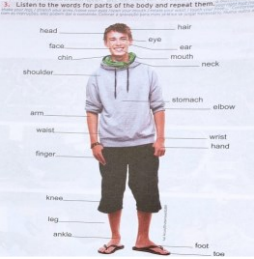
Suppose you want a job opportunity at Disney World in Florida, USA. Complete the job application form with your personal data to be recruited. (XAVIER, 2011, p.105)

Source: (XAVIER, 2011, p.105)

Slide 23

Activity 3:

3. Listen to the words for parts of the body and repeat them.



Listening:
<https://drive.google.com/file/d/1-SayP-wUjRtUwvGScGON13-MaY?usp=sharing>

Source: Chequi (2012, p. 16 - Livro 7º EF)

Slide 24

Activity 4:

2A. Suppose you are watching a TV sitcom and, all of a sudden, you lose signal. Listen to the audio of the scene and try to explain in English what is happening.



Source: Xavier (2015, p.113)

Slide 25

Activity 5:

TEXT 1

Purrfect ID Card

Daniel Simpson
162-10 Jamaica Ave.
Jamaica, NY 11432

SEX: male HAIR: black EYES: brown
WEIGHT: 150 lbs. HEIGHT: 5'10"

MATE: Dee Dee Simpson
114-00-0000 or PurrfectIDCard.com

✕ Exploring the text

1. Look at text 1 and answer:
a) Que informação você precisa para saber se Daniel Simpson é um gato? ☐ Não é um gato.
b) Que informação você precisa para saber se Daniel Simpson é um gato? ☐ Não é um gato.

2. Daniel tem cabelo e olhos pretos. Que informação você precisa para saber se ele é um gato?
Cabelo: _____ Olhos: _____

3. Daniel tem 150 libras e 5'10". Que informação você precisa para saber se ele é um gato?
Peso: _____ Altura: _____

Source: Chequi (2012, p. 16 - Livro 6º EF)

Slide 26

Activity 6:

16. In pairs, ask questions and find out what your partner did recently. Use the time expressions in the Grammar note box to help you.

When did you last watch a soccer game?

I watched a soccer game on TV last night.

Grammar note

Time expressions

- Yesterday (one day before now)
- Yesterday morning / yesterday afternoon
- Last night (the most recent night)
- Last week / last month / last year
- One week ago (a specific period of time in the past)
- One month ago / one year ago

Source: Menezes et al. (2012, p.33- Livro 7º EF)

Slide 33

Activity 14

6. Write for a local newspaper. Mention one thing you like about your city and one thing you don't like about it. Use *there is, there isn't, there are or there aren't*. Illustrate your article.

CITY NEWS

What our readers like and dislike about _____

What I really like about my city: _____

What I don't like about my city: _____

Name: _____ Age: _____

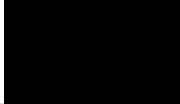
Email: _____

Fonte: Chequi (2012, p.64 - Livro 0º EF)

Slide 34

Activity 15

2C. Again, watch the restaurant video and, as a consumer, decide on which restaurant you would choose to go. Justify your answer in English.


Fonte: Xavier (2015, p.24)

Slide 35

Activity 15

2C. Again, watch the restaurant videos and, as a consumer, decide on which restaurant you would choose to go. Justify your answer in English.

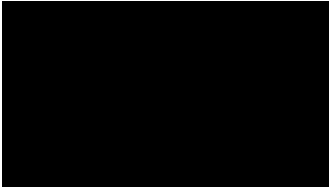


Fonte: Xavier (2015, p.24)

Slide 36

Activity 15

2C. Again, watch the restaurant videos and, as a consumer, decide on which restaurant you would choose to go. Justify your answer in English.



Fonte: Xavier (2015, p.24)

Slide 37

Activity 15

2C. Again, watch the restaurant videos and, as a consumer, decide on which restaurant you would choose to go. Justify your answer in English.



Fonte: Xavier (2015, p.24)

Slide 38

Activity 16

1. Complete the following text with the correct verb forms to learn about Medusa from Greek Mythology.

Medusa was once very beautiful and lived (live) far in the north where there was no sun. Being very curious, she wanted (want) to see the sun, and asked (ask) the Goddess Athena for permission to visit it in the south. Athena refused (refuse) to allow her to visit the south. Medusa was very angry and said that Athena was jealous of her beauty. Athena punished (punish) Medusa. She turned (turn) her hair into snakes and made (make) her very ugly. After that, every person who looked (look) at Medusa's eyes was transformed into stone.

Adapted from: <www.greekmythology.com/Myths/Features/Medusa/Medusa.html>. Accessed on: Apr 30, 2011.

Fonte: Mendonça et al. (2012, p. 28 - Livro 7º EF)

Slide 39

Activity 17

5. Talk to a classmate about the animals below.



Fonte: Chac e Zamb (2011, p. 69 - Livro 9º EF)

39

Slide 40

Activity 18

5. Look at this family tree and talk to a classmate.



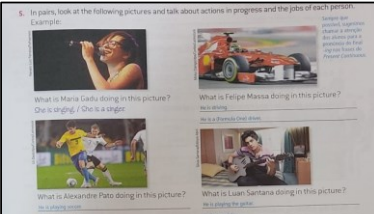
Fonte: Chac e Zamb (2012, p. 33 - Livro 9º EF)

40

Slide 41

Activity 19

5. In pairs, look at the following pictures and talk about actions in progress and the jobs of each person.



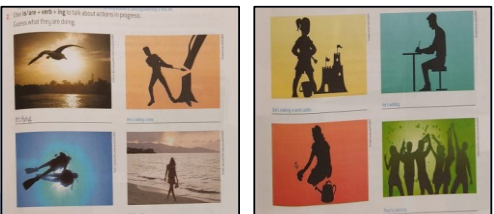
Fonte: Mancini et al. (2012, p. 17 - Livro 7º EF)

41

Slide 42

Activity 20

5. Look at the pictures and talk about actions in progress.



Fonte: Mancini et al. (2012, p. 129 - Livro 7º EF)

42

Slide 43

TASK 2A

Based on Xavier and Meurer (2007) and Xavier' (2020) text, analyze the two communicative activities you have designed and make changes that you consider relevant to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. You may decide not to make any change if you think your activities have already met the theoretical concepts studied. This is an out-of-class and individual assignment. Once you finish it, name the file as follows: "Task 2A _student's name" and share it via Google Docs with jeticacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to July 30th, 2021.

43

Slide 44

TASK 2B

After you have made changes in the first version of your communicative activities (or decided not to), record an audio in Portuguese justifying your changes. For example, if you have rewritten the instructions, say why you did this, even if you think it was a minor change. The idea is to make you reflect out loud on your thoughts and the pedagogical decisions that guided you during the changes in your activity. If you have changed your entire activity, justify your new decisions. Even if you have not made any change, you will have to justify your decision. The same applies to the second communicative activity. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: "TASK2B_activity 1_Student's name" and "TASK2B_activity 2_Student's name", and then share them via Google Docs with jeticacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to July 30th, 2021.

44

APÊNDICE H- ROTEIRO DE CONDUÇÃO DAS PERGUNTAS PARA A DISCUSSÃO DO TEXTO DUKE *et al.* (2006) E ATIVIDADES PRÁTICAS

1. Vocês gostaram do texto de Duke *et al.*? Por quê?
2. Ele é um texto produzido para o ensino de inglês como LE?
 - 2.1 O estudo relatado no texto relaciona que componentes curriculares? (**Nota:** Ciências e inglês como língua materna)
3. O que o texto tem de importante que poderia ser utilizado na nossa área?
4. De acordo com os autores, quais são os objetivos do artigo? (**Slide 2**)
5. Com base no texto o que é “letramento autêntico”? (**Slide 3**)
6. E como as autoras definem Atividades de letramento autêntico? Que tipos de atividades seriam essas? (**Slide 4**)
 - 6.1 Qual é a relação deste conceito com tarefa autêntica ou tarefa de mundo real, discutida no nosso último encontro?
7. Como podemos determinar/avaliar a autenticidade de uma atividade de letramento? (**Slide 5**)
 - 7.1 Vocês podem me dar um exemplo de uma atividade com propósito autêntico para um texto escrito ou oral?
8. O que as autoras compreendem por texto autêntico? (**Slide 6**)
 - 8.1 Esta definição é a mesma que Xavier deu em seu texto?
 - 8.2 Vocês podem me dar alguns exemplos de texto autêntico?
9. Vamos analisar esta atividade (**Slide 7**):
 - 9.1 Este texto é autêntico?
 - 9.2 O que a atividade pede para fazer com esse texto autêntico?
 - 9.3 Posso dizer que esta é uma atividade de letramento autêntico? Por que não?
 - 9.4 Qual é o objetivo de aprendizagem desta atividade?

9.5 Ela estabelece algum propósito comunicativo?

9.6 Como poderíamos tornar esta tarefa autêntica?

10. Vamos analisar esta outra atividade (**Slide 8**):

10.1 Este texto é autêntico?

10.2 O que é para fazer com ele?

10.3 Qual é o objetivo de aprendizagem desta atividade?

10.4 Ela estabelece algum propósito comunicativo? (Nota pessoal: Sim e não. Sim, se cada aluno ler uma fábula diferente, pois, assim, haverá uma lacuna na troca de informações. Não, se todos lerem a mesma fábula).

10.5 Posso dizer que esta é uma atividade de letramento autêntico?

10.6 Seria possível estabelecer um propósito para o resultado final desta tarefa? Ou seja, para as produções dos alunos? – Por que eles contariam uma fábula uns para os outros? Esta poderia ser uma Atividade 3.

11. Conforme o texto, as autoras realizaram um estudo longitudinal (2 anos) com professores de Ciências e os seus alunos, envolvendo o *design* de atividades de letramento autêntico. O objetivo do estudo foi oferecer oficinas para os professores de Ciências compreenderem a noção de letramento autêntico para então ser possível analisar as atividades elaboradas e aplicadas por eles em suas turmas, envolvendo textos informativos e injuntivos de Ciências.

11.1 O que é um texto informativo? (**Slide 9**)

11.2 Vocês podem me dar exemplos de textos informativos? (notícias de TV, artigos de jornal e revista, verbete)

11.3 O que é um texto injuntivo? (**Slide 10**)

11.4 Vocês podem me dar exemplos de textos injuntivos? (relatos de experimento, manuais de instruções, receitas culinárias, bulas, regulamentos...)

12. Na Tabela 2, apresentada no artigo (p. 354), e que reproduzo aqui neste slide (**Slide 11**), as autoras sugerem alguns propósitos para ler e escrever textos de gêneros.

12.1 Vamos começar com os textos informativos. Por que as pessoas **leem** textos informativos? (Slide 11)

12.2 E por que as pessoas **escrevem** textos informativos? (Slide 11)

12. Como um texto informativo poderia ser utilizado em uma atividade de letramento autêntico/ tarefa autêntica na aula de língua inglesa?

Nota: Considerar as perguntas acima para o texto injuntivo, a narrativa ficcional, lista, biografia, resenha de livro.

13. Que conclusões vocês chegaram a partir do texto de Duke *et al.*, 2006?

14. Agora vamos para a parte prática. Selecionei algumas atividades de livros didáticos para vocês analisarem (Slides 12 a 28). Vamos começar com esta atividade (Slide 12)

14.1 O que é para fazer nesta atividade (Atividade 1)?

14.2 Que gênero textual o aluno deverá escrever?

14.3 É uma atividade de letramento autêntico? Por quê?

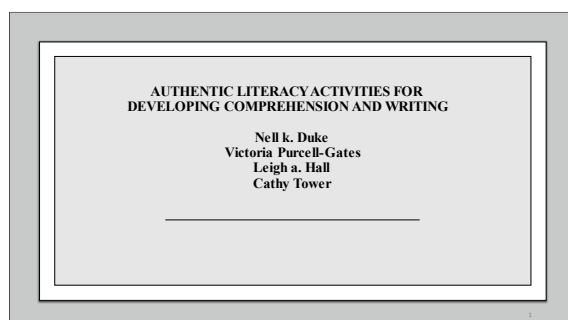
14.4 Essa atividade tem um propósito comunicativo? Qual é?

14.5 Ela tem um resultado? / uma produção comunicativa? Qual é?

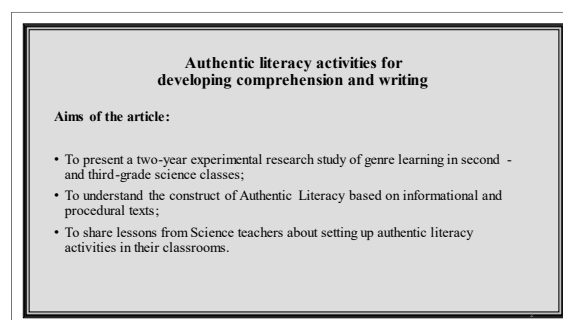
14.6 Esta atividade poderia ser continuada para dar um propósito à leitura do texto escrito pelos alunos?

Nota: As mesmas perguntas acima serão feitas para as demais atividades, podendo ter alguns ajustes conforme a atividade projetada

Slide 1



Slide 2



Slide 3

What is authentic literacy?

It refers to reading and writing texts for some action that we normally do in the real world.

Slide 4

Authentic literacy activities

“They replicate or reflect reading and writing activities that occur in the lives of people outside of a learning-to-read-and-write context and purpose”.

Duke *et al.* (2006, p. 346)

Slide 5

Authenticity of a literacy activity

Purpose or function that the teacher gives to the text.

This purpose is expected to be authentic. This means that the activity is supposed to serve a true communicative purpose with the use of the text.

Slide 6

Authentic texts

It is a text used “by readers and writers outside of a learning - to read-or-write context (i.e., to serve communicative purposes or functions)”
(DUKE *et al.*, 2006, p. 346).

Slide 7

Activity 1. Read this petition and answer in Portuguese the questions below.

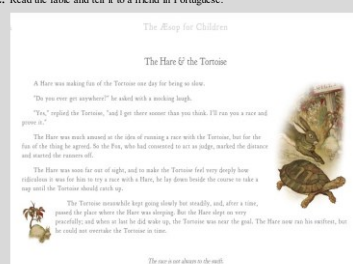
1. What does the petition request?
2. Why is the New Zealand Parliament requesting this petition?
3. When does the petition close?

New Zealand Parliament
Parliamentary Business
Petition of Aarti Ghaff join the call for big pharma to lift patents on COVID-19 vaccines
Petition request
Petition reason
Petition progress

Available at: https://www.parliament.nz/en/pb/petitions/document/PET_111028/petition-of-aarti-ghaff-join-the-call-for-big-pharma-to

Slide 8

Activity 2. Read the fable and tell it to a friend in Portuguese.



Available at: <http://read.gov.au/eng/025.html>

Slide 9

Informational texts

“They convey information about the natural or social world, with the text typically written by someone presumed to be more knowledgeable on the subject for someone presumed to be less so”.

Duke *et al.* (2006, p. 346)

Slide 10

Procedural texts

“It tells how to do something, with the text typically written by someone who knows how to perform that action for someone who does not”.

Duke *et al.* (2006, p. 346)

Slide 11

TABLE 2
Sample genres and purposes for reading and writing them

Genre	Purpose for reading	Purpose for writing
Informational text	To obtain information about the natural or social world	To provide information about the natural or social world to someone who wants or needs it
Procedural text	To make something or do something according to procedures	To guide the making or doing of something for someone who wants or needs it
Fictional narrative text	To relax for entertainment, broadly defined; to discuss	To provide relaxation; to entertain, broadly defined; to foster discussion
Personal letter	To maintain a relationship; to learn about personal events; to share emotions	To maintain a relationship; to inform about personal events; to express emotions
List	To be informed about a related group of items	To record a related group of items
Biography	To learn about a person's life	To convey information about a person's life
Book review	To learn about a book and someone's opinion of and responses to it	To convey information about a book and one's opinion of and responses to it

Slide 12

Activity 1

4. What are your plans for this weekend? Are you going to work, have fun, or both? Write a message in no more than 140 characters to be published on Twitter.

Personal answer



Fonte: Mendes et al. (2012a, p. 121 - Livro 7 EF)

Slide 13

Activity 2

1. Circle and number words which convey the following ideas:

- possibility
- an action in progress in the present
- a statement or an action in the present

I don't wanna miss a thing

Chorus

CHORUS: (sings) just to hear you're breathing
 When you're far away and sleeping
 CHORUS: (sings) my life in this moment forever
 Every moment spent with you
 In a moment (forever)

Chorus

CHORUS:
 Don't wanna close my eyes
 Don't wanna feel asleep
 'Cause I'll miss you, baby
 And I don't wanna miss a thing
 'Cause even when I dream of you
 The moment dream (I don't want to)
 (I'll miss) you, baby
 And I don't wanna miss a thing

Verse

Long close to you
 Feeling your heart beating
 And I'm wondering what you're dreaming
 Wondering if you see you're dreaming
 When I close your eyes and I don't know what's together
 I just (wanna) sleep with you
 In this moment forever, forever and ever
 In this moment forever, forever and ever

Fonte: Mendes et al. (2012, p. 21 - 9º EF)

Slide 14

Activity 3

A restaurant

- Reading a menu to decide what to eat and drink considering a certain amount of money to be spent by two people.
- Devising a menu for a fast food restaurant.
- Interacting with a classmate to decide the takeaway food, considering the preferences of some people.

Fonte: Xavier (1999)

Slide 21

Activity 10

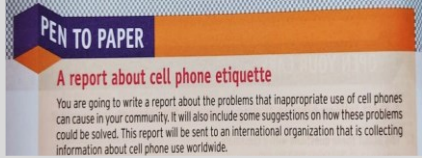
6C. The images below have no text. Write in English a funny text for each image to create your own meme.



Source: Xavier (2015, p. 139)

Slide 22

Activity 11



Source: Chequi (2012, p.86-9 EF)

Slide 23

Activity 12

Imagine that a friend is coming to your city. Write a clear description so that your brother can pick your friend up at the airport. Follow the model and use the words from the box to help you.

Age	Height	Body	Hair	Details	Clothes
old	tall	heavy	long	moles	jeans
young	medium	muscular	short	scar	shirt
thirty	short	thin	wavy	wrinkles	skirt
forty		skinny	straight	freckles	T-shirt
			curly	beard	sneakers
			dark	mustache	
			blonde		
			light		

Source: Nohel e Fischer (2011, p. 200- Volume 6a)

Slide 24

Activity 13

My name is Alice. This is my first year studying Languages at university. I really enjoy the topics raised by English teachers during the classes, but it is in my literature classes that I get excited! I love different kinds of genres, but sometimes I feel I'm alone. I mean, I would like to have other opinions and reading suggestions. What about we create a book club?

Work in group. Create a blog to share your readings and opinions about the books you have read. During the semester, each student is expected to contribute with two different book reviews. Explore the context in which the book was written, the author's life, the characters as well as the plot in your book reviews.

Deposited on: <https://www.biblioteca.org.ar/publicador/23658/tema/0>

Slide 25

Activity 14

Activity 5
Going shopping

Look at Mary's shopping list. Then look at the list of items in Abdulah's store.

Mary's shopping list

- 1 oranges
- 2 eggs
- 3 bread
- 2 salt
- 4 fish of fish

Abdulah's store

- 5 Coca Cola
- 6 flour
- 7 meat flour
- 8 sugar
- 9 curry powder
- 10 biscuits
- 11 powdered milk
- 12 dried beans

Work with a partner. One person be Mary and the other person be Abdulah. Make conversations like this:

Mary: Good morning. Do you have any flour?
Abdulah: Yes, I do.

or

Mary: Good morning. Do you have any jam?
Abdulah: No, I'm sorry, I don't have any.

Source: Ellis (2003, p. 13)

Slide 26

Activity 15

Let's write a short biography of a famous dancer or a dancer in your community. The biographies of James Hobley, George Sampson, and Debora Colker can help you identify some important elements of a biography, such as date and place of birth, occupation, interest, life experiences, etc.

Source: Mancini et al (2012, p. 107-9 EF)

Slide 27

Activity 16

Suponha que você deseja fazer um curso de Inglês na Inglaterra. Para isso, você precisa preencher o formulário de inscrição abaixo:

APPLICATION FORM

Please print clearly

First Name(s) _____ Family Name _____

Address _____

Town _____ Country _____

Nationality _____ Sex: Male ☐ Female ☐

Telephone _____ Date of birth: ____/____/____

Age _____ Profession _____

Please return the application form to:
The Environment Secretary
 Executive Centre - International House - 106 Piccadilly - London W1V 9PL.
 (insert a label of a private language centre - Executive Course Application Form.)

Fonte: Xavier (1997)

Slide 28

Activity 17

4. Let's prepare the recipe. Work in pairs (Student A and Student B). Student A reads the recipe and Student B listens and asks questions whenever necessary.

Easy Microwave Brownies

Ingredients

1 cup sugar	1/2 cup butter
2 eggs	1 teaspoon vanilla extract
1 cup flour	1/2 cup cornmeal (chopped nuts)
1/2 cup cocoa	

Directions

1. Cream sugar and butter together.
2. Add eggs and vanilla. Mix well.
3. Stir flour, cocoa, and nuts together. Then add into egg mixture.
4. Mix well.
5. Grease a glass pie pan and then coat with sugar.
6. Pour brownie mixture into greased pie pan.
7. Microwave 2 minutes.
8. Let sit until cool.
9. Cut into squares and serve warm or at room temperature.
10. Yield: 16 bars.

Fonte: Chupe (2011, p. 92-93 EF)

Slide 29

Activity 18

In pairs, share what you see in this optical illusion by Salvador Dalí.



Fonte: Moreira et al. (2012, p. 118-119 EF)

Slide 30

Task 3A

Based on Duke *et al.* (2006), analyze the two communicative activities you have previously developed. Make the necessary changes in both activities to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. You may decide not to make any change if you notice that your activities have already met the theoretical concepts studied. This is an out-of-class and individual task. Once you finish it, name the file as follows: "Task 3A, student's name" and share it via Google Docs with leticiacardozo1@yahoo.com.br. This task is due to August 13th, 2021.

Slide 31

TASK 3B

You were asked to review your two communicative activities seeking to make any possible changes in both, in order to bring them closer to the theoretical knowledge discussed in class. As soon as you finish the changes in your **first activity** (or decided not to), record an audio, in Portuguese justifying them. For example, if you have made any change in the activity purpose, explain this change and say why you did this, even if you think it was a minor change. The purpose of this verbalization is to make you reflect out loud on your thoughts and the pedagogical decisions that guided you during the changes in your activity. If you have changed your entire activity, justify your new decisions for each new element. Even if you have not made any change, you will also have to justify your position. The same applies to the second communicative activity. For your recordings, use a loud and clear voice. Once you finish both recordings, name the files as follows: "TASK 3B, activity 1, Student's name" and "TASK 3B, activity 2, Student's name", and then share them via [Google Docs](mailto:leticiacardozo1@yahoo.com.br) with leticiacardozo1@yahoo.com.br or Whatsapp (53) 991793996. This task is due to August 13th, 2021.

APÊNDICE I- EXPOSIÇÃO ORAL

TASK 1- In our last classes you designed two communicative activities and redesigned them according to the notions of textualization and task authenticity. Now it is time for you to prepare a 10-minute (maximum) oral presentation to your classmates about the activities you have designed. You are allowed to speak Portuguese during your presentation. In the end, your classmates will have from 5 to 10 minutes to raise questions and/or provide suggestions. The presentations will take place on ____/____/____.

APÊNDICE J - ATIVIDADE DE ANÁLISE DE PLANOS DE AULA

No encontro de hoje nós vamos discutir “plano de aula”, mas nos concentraremos nos procedimentos de aplicação de atividades na sala de aula.

1. Na sua opinião, para que serve um plano de aula? (Slide 2)
2. Quais são os elementos básicos de um plano de aula? (Slide 3).
 - 2.1 Qual é a diferença entre um objetivo de aprendizagem e um objetivo de ensino. Podem formular um objetivo de cada?
 - 2.1.1 Quantos objetivos de aprendizagem podem ter uma aula? (Nota pessoal: comentar a relação entre objetivos e atividades de aprendizagem, bem como objetivos e procedimentos de condução)
 - 2.2 O que são os recursos de ensino? Podem me dar exemplos?
 - 2.3 O que são os procedimentos de ensino?
 - 2.3.1 Como eles são redigidos?
 - 2.3.1.1 Em inglês/ português?
 - 2.3.1.2 No imperativo ou eu posso utilizar outros tipos de frases?
 - 2.3.1.3 Enumerados;/ por item?
 - 2.4 Finalmente, a avaliação. Do que se trata a avaliação em um plano de aula?
 - 2.4.1 O que o professor deverá avaliar na aula? (Nota: desempenho dos alunos)
 - 2.4.2 Que instrumentos de avaliação podem ser utilizados para avaliar o desempenho dos alunos? (Nota: observação, teste, questionário etc.)
 - 2.4.3 Qual é a relação entre a avaliação e os objetivos de aprendizagem?
 - 2.5 Onde vão as atividades em um plano de aula? (Nota: Ao final dele)
 3. Vamos supor que um professor deseja aplicar estas duas atividades em uma turma de 7º ano do EF (Slide 4).

3.1 O que é para o aluno fazer na atividade 1?

3.1.1 É uma tarefa? Por quê?

3.2 O que é para o aluno fazer na atividade 2?

3.1.1 É uma tarefa? Por quê?

4. Vejamos agora analisar dois planos de aula redigidos para implementar essas duas atividades (Slide 5). Vou dar um tempo para vocês lerem. Quais são as similaridades entre os planos de aula I e II?

5. Qual é a diferença entre os procedimentos de ensino do plano I e do plano II?

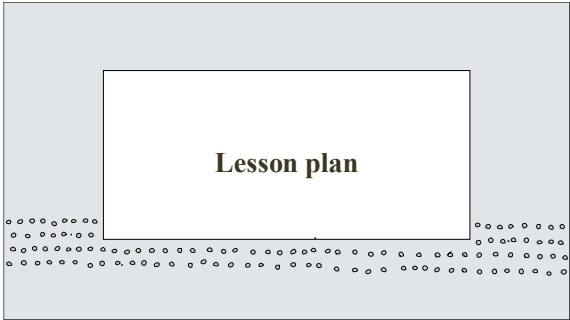
Nota pessoal:

Aspectos diferenciais	Lesson Plan I	Lesson Plan II
O meio de instrução (as falas do professor e a sua interação com a classe).	Predominantemente em língua portuguesa	Predominantemente em inglês com negociação de sentido e calibragem da língua
Quantidade do insumo em língua inglesa oferecido aos alunos	Insumo reduzido/limitado	Insumo em grande quantidade para promover compreensão na interação com os alunos e, assim, oportunidades de aprendizagem implícita
Foco da aprendizagem	Estruturas linguísticas explícitas “ <u>because</u> it is <u>more</u> ...”	Expressão espontânea do aluno, partindo do seu próprio repertório linguístico
Desdobramentos comunicativos a partir das atividades	Não há desdobramentos. As atividades finalizam com as correções sem o estabelecimento de novos propósitos comunicativos para o produto final da tarefa.	Há desdobramentos. Novos propósitos comunicativos são estabelecidos para o produto final da tarefa a partir da correção das atividades.

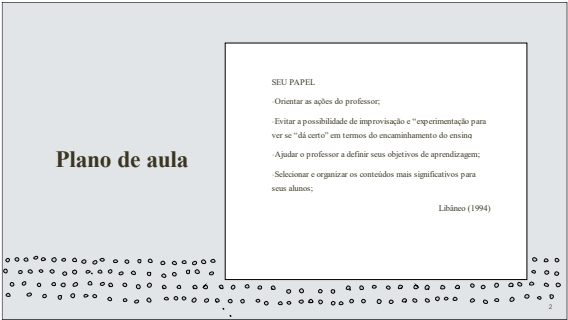
6. Nesta atividade (Slide 7) eu vou solicitar a seguinte tarefa:

TASK– Write your lesson plan procedures for your last version of your communicative activities to guide your actions as implementing them in the classroom. Write it in English. Save your lesson plan in a file, naming it as: “Lesson plan – Student’s name”, and share it via Google Docs with leticiaacardozo1@yahoo.com.br. This task is do to __/__/2021.

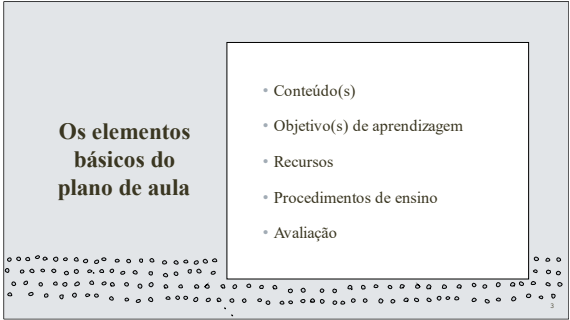
Slide 1



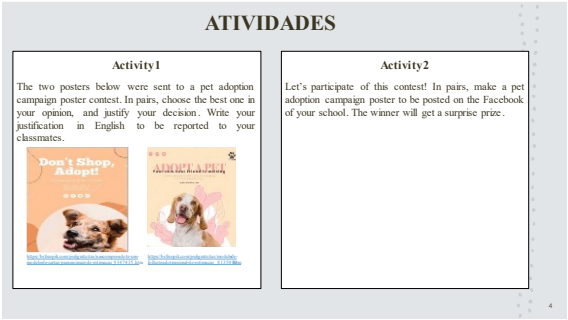
Slide 2



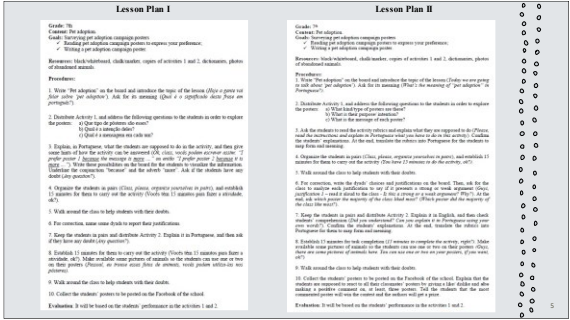
Slide 3



Slide 4



Slide 5



Slide 6



LESSON PLAN I

Grade: 7th

Content: Pet adoption.

Goals: Surveying pet adoption campaign posters

- ✓ **Reading pet adoption campaign posters to express your preference;**
- ✓ **Writing a pet adoption campaign poster.**

Resources: black/whiteboard, chalk/marker, copies of activities 1 and 2, dictionaries, photos of abandoned animals.

Procedures:

1. Write “Pet adoption” on the board and introduce the topic of the lesson (*Hoje a gente vai falar sobre ‘pet adoption’*). Ask for its meaning (*Qual é o significado desta frase em português?*).
2. Distribute Activity 1, and address the following questions to the students in order to explore the posters:
 - a) Que tipo de pôsteres são esses?
 - b) Qual é a intenção deles?
 - c) Qual é a mensagem em cada um?
3. Explain, in Portuguese, what the students are supposed to do in the activity, and then give some hints of how the activity can be answered (*Ok, class, vocês podem escrever assim: “I prefer poster 1 because the message is more” ou então “I prefer poster 2 because it is more”*). Write these possibilities on the board for the students to visualize the information. Underline the conjunction “because” and the adverb “more”. Ask if the students have any doubt (*Any question?*).
4. Organize the students in pairs (*Class, please, organize yourselves in pairs*), and establish 15 minutes for them to carry out the activity (*Vocês têm 15 minutos para fazer a atividade, ok?*).
5. Walk around the class to help students with their doubts.
6. For correction, name some dyads to report their justifications.
7. Keep the students in pairs and distribute Activity 2. Explain it in Portuguese, and then ask if they have any doubt (*Any question?*).
8. Establish 15 minutes for them to carry out the activity (*Vocês têm 15 minutos para fazer a atividade, ok?*). Make available some pictures of animals so the students can use one or two on their posters (*Pessoal, eu trouxe essas fotos de animais, vocês podem utiliza-las nos pôsteres*).
9. Walk around the class to help students with their doubts.
10. Collect the students’ posters to be posted on the Facebook of the school.

Evaluation: It will be based on the students’ performance in the activities 1 and 2.

Appendix:

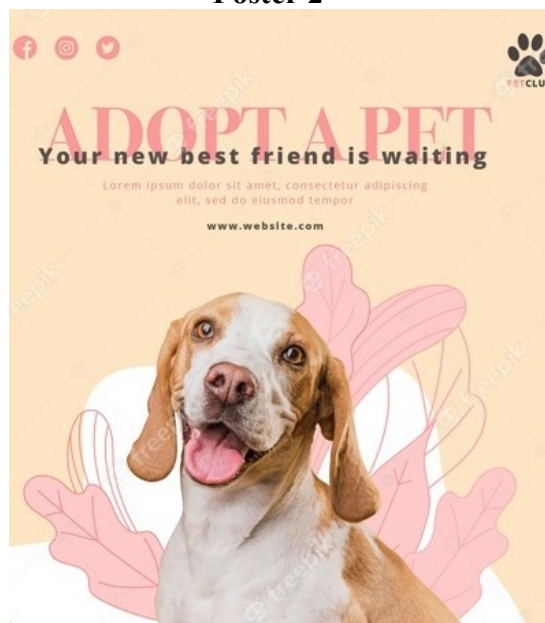
Activity 1: The two posters below were sent to a pet adoption campaign poster contest. In pairs, choose the best one in your opinion, and justify your decision. Write your justification in English to be reported to your classmates.

Poster 1



https://br.freepik.com/psd-gratuitas/nao-compre-adote-um-modelo-de-cartaz-para-animais-de-estimacao_9347435.htm

Poster 2



https://br.freepik.com/psd-gratuitas/modelo-de-folheto-adote-animal-de-estimacao_8135090.htm

Activity 2: Let's participate of this contest! In pairs, make a pet adoption campaign poster to be posted on the Facebook of your school. The winner will get a surprise prize.

LESSON PLAN II

Grade: 7th

Content: Pet adoption.

Goals:

- ✓ **Surveying pet adoption campaign posters**
- ✓ **Reading pet adoption campaign posters to express your preference;**
- ✓ **Writing a pet adoption campaign poster.**

Resources: black/whiteboard, chalk/marker, copies of activities 1 and 2, dictionaries, photos of abandoned animals.

Procedures:

1. Write “Pet adoption” on the board and introduce the topic of the lesson (*Today we are going to talk about ‘pet adoption’*). Ask for its meaning (*What’s the meaning of “pet adoption” in Portuguese?*).
2. Distribute Activity 1, and address the following questions to the students in order to explore the posters:
 - a) What kind/type of posters are these?
 - b) What is their purpose/ intention?
 - c) What is the message of each poster?
3. Ask the students to read the activity rubrics and explain what they are supposed to do (*Please, read the instructions and explain in Portuguese what you have to do in this activity*). Confirm the students’ explanations. At the end, translate the rubrics into Portuguese for the students to map form and meaning.
4. Organize the students in pairs (*Class, please, organize yourselves in pairs*), and establish 15 minutes for them to carry out the activity (*You have 15 minutes to do the activity, ok?*).
5. Walk around the class to help students with their doubts.
6. For correction, write the dyads’ choices and justifications on the board. Then, ask for the class to analyze each justification to say if it presents a strong or weak argument (*Guys, justification 1 – read it aloud to the class - Is this a strong or a weak argument? Why?*). At the end, ask *which poster the majority of the class liked most?* (*Which poster did the majority of the class like most?*).
7. Keep the students in pairs and distribute Activity 2. Explain it in English, and then check students’ comprehension (*Did you understand? Can you explain it in Portuguese using your own words?*). Confirm the students’ explanations. At the end, translate the rubrics into Portuguese for them to map form and meaning.
8. Establish 15 minutes for task completion (*15 minutes to complete the activity, right?*). Make available some pictures of animals so the students can use one or two on their posters (*Guys, there are some pictures of animals here. You can use one or two on your posters, if you want, ok?*)

9. Walk around the class to help students with their doubts.

10. Collect the students' posters to be posted on the Facebook of the school. Explain that the students are supposed to react to all their classmates' posters by giving a like/ dislike and **also** making a **positive** comment on, at least, three posters. Tell the students that the most commented poster will win the contest and the authors will get a prize.

Evaluation: It will be based on the students' performance in the activities 1 and 2.

Appendix:

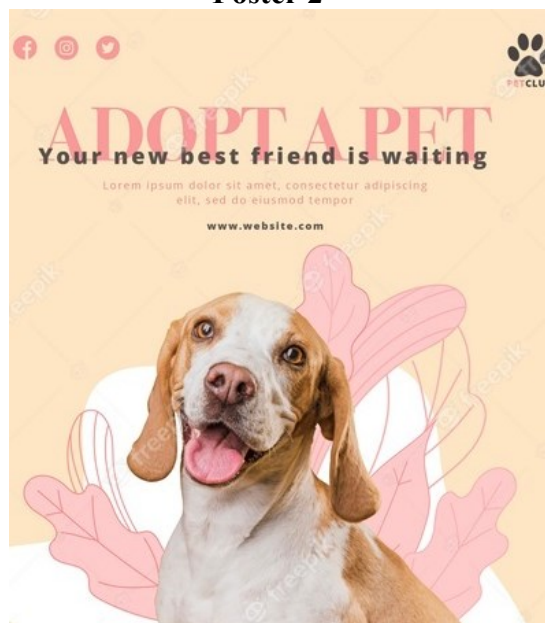
Activity 1: The two posters below were sent to a pet adoption campaign poster contest. In pairs, choose the best one in your opinion, and justify your decision. Write your justification in English to be reported to your classmates.

Poster 1



https://br.freepik.com/psd-gratuitas/nao-compre-adote-um-modelo-de-cartaz-para-animais-de-estimacao_9347435.htm

Poster 2



https://br.freepik.com/psd-gratuitas/modelo-de-folheto-adote-animal-de-estimacao_8135090.htm

Activity 2: Let's participate of this contest! In pairs, make a pet adoption campaign poster to be posted on the Facebook of your school. The winner will get a surprise prize.

APÊNDICE K – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA O PROFESSOR

Prezado(a) Professor(a),

Você está sendo convidada a participar, como voluntária, da pesquisa de doutorado intitulada "Teoria e Prática na Formação Docente", que está sendo conduzida por mim, Letícia Berneira Cardozo, aluna do Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), sob a orientação da Profa. Dra. Rosely P. Xavier. O objetivo principal da pesquisa é analisar a influência da teoria na prática de elaboração de atividades de ensino-aprendizagem por professores de inglês em formação inicial, e se ela é capaz de trazer mudanças significativas para essa prática e para as teorias implícitas desses professores quando eles produzem e planejam a aplicação dessas atividades.

Sua contribuição nesta pesquisa consistirá na concessão de um espaço na sua disciplina Estágio Supervisionado I para a realização de nove encontros online, como parte das atividades assíncronas da disciplina, para que os acadêmicos possam realizar as seguintes atividades: (a) preencher dois questionários: um de perfil e outro de autoavaliação; (b) elaborar e reelaborar atividades de inglês tendo como público-alvo alunos do ensino fundamental; (c) gravar, em arquivo MP3, até quatro protocolos verbais sobre as atividades que produziu; (d) participar de encontros remotos com a pesquisadora para receber feedback das atividades produzidas; (e) ler três textos teóricos e fazer um resumo com as dez informações principais de cada texto; (f) participar das discussões dos textos teóricos nos encontros online gravados em áudio; (g) planejar os procedimentos de implementação das atividades produzidas, e (h) fazer uma apresentação oral de suas atividades e plano de implementação para os colegas da turma, que será gravada em áudio.

Solicita-se, ainda, a sua permissão para que a pesquisadora possa acessar os portfólios produzidos pelos acadêmicos matriculados na disciplina, com a anuência dos acadêmicos no TCLE e, também, observar suas aulas nos encontros síncronos com o intuito de conhecer os conteúdos tratados nas aulas síncronas, o que me possibilitará um número maior de informações para a análise de meus dados.

Sua participação nesta pesquisa pode ser considerada segura. No entanto, caso você sinta algum desconforto com a minha presença no ambiente virtual ou perceba algum desconforto dos alunos com relação a isso, ou, ainda, você se sinta sob alguma pressão ou risco devido a esta pesquisa, você terá a absoluta liberdade de desistir de participar do estudo e suspender a coleta de dados, a qualquer momento. Da mesma forma, fico aberta a dar-lhe assistência imediata, sem ônus de qualquer espécie a sua pessoa com todos os cuidados necessários à sua participação na pesquisa de acordo com seus direitos individuais e respeito ao seu bem-estar físico e psicológico e a dos alunos.

Os benefícios de sua participação são de ordem pedagógica e científica. Sua autorização em me permitir assistir suas aulas síncronas e aplicar as atividades desta pesquisa nos encontros online assíncronos possibilitará o aprimoramento do conhecimento pedagógico dos acadêmicos. Além disso, os dados coletados permitirão compreender a influência da teoria sobre a prática na formação inicial de professores para promover possíveis mudanças

conceituais e pedagógicas. É importante ressaltar que todos os dados coletados serão confidenciais e não serão divulgados de forma a possibilitar a sua identificação e a dos alunos.

Durante a condução da pesquisa, todos os licenciandos terão a assistência direta da pesquisadora. Sua participação não acarretará custos para você, e também não envolverá qualquer tipo de remuneração financeira. Mesmo não previsto, se você tiver algum gasto decorrente da pesquisa, você será ressarcida. Em caso de eventuais danos, comprovadamente decorrentes de sua participação no estudo, haverá indenização.

Concordando em participar, preencha este termo com os seus dados de identificação. É muito importante que você guarde uma via deste termo assinado, podendo entrar em contato comigo ou com a coordenadora da pesquisa a qualquer momento para tirar suas dúvidas.

O estudo seguirá o que preconiza a Resolução nº 510 de 07/04/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção dos dados produzidos pelos participantes da pesquisa.

Letícia Berneira Cardozo – Pesquisadora
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC - Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis – SC
leticiacardozo1@yahoo.com.br - (53) 99179-3996

Rosely Perez Xavier - Coordenadora da Pesquisa
Programa de Pós-Graduação em Linguística
CCE – UFSC - Campus Trindade
Campus Reitor João David Ferreira Lima, s/n
88040-900 Florianópolis - SC
rosely.xavier@ufsc.br - (48) 99640-7320

Eu, _____ (**nome completo**), aceito participar da pesquisa *Teoria e prática na formação docente* e autorizo a pesquisadora a utilizar os dados coletados para a realização do estudo proposto. Declaro ainda que recebi uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido.

Vitória, _____ de _____ de 2021.

(Assinatura)

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato:
Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UFSC – Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone para contato: 3721-60.