

Apresentação

Maitê Gil, Glenda Cáceres e César González

O **volume 1, número 2**, da revista **LínguaTec** apresenta cinco artigos acadêmicos e duas narrativas de ensino. Os textos mostram como se tem pensado o ensino de línguas em instituições tecnológicas de ensino e desafiam todos nós, leitores, a seguir refletindo criticamente sobre esse tema relevante no cenário educacional brasileiro.

O artigo “Novas famílias, Escola antiga: tecnologias e temas transversais em aulas de português no Ensino Médio”, de autoria de Ana Claudia Pereira de Almeida, apresenta uma proposta de atividade didática realizada com estudantes do Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, derivada de um concurso promovido pelo Dicionário Houaiss. Tal atividade propunha que os alunos problematizassem, por meio da negociação de significado entre pares, o conceito dicionarizado de “família”. Como resposta à tarefa solicitada, os alunos tiveram de elaborar um vídeo que tinha, entre outros objetivos, o de conectar-se com o mundo dos alunos e alcançar o maior número possível de visualizações. Assim, a autora explica que atende, a um só tempo, o exercício reflexivo de temas transversais socioculturais nas aulas de português e o engajamento dos aprendizes na produção de seu próprio conhecimento.

Já o artigo de autoria de Sheilla Andrade Souza, Christian Leonardo Cantuária e Isabela Oliveira Silva, intitulado “Ensino híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de Administração”, descreve uma pesquisa realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro por meio de um projeto inscrito no Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica. O trabalho desenvolvido com estudantes do 1º ano do Ensino Médio buscou contemplar a ideia de que, a fim de alcançar objetivos educacionais, a escola deve voltar-se às demandas de seu público-alvo: os alunos. Para isso, foram elaborados vídeos que tinham como ferramenta o uso de tecnologias digitais e que

pudessem, posteriormente ser compartilhados com o grupo. A produção dos vídeos favoreceu o desenvolvimento da autonomia dos alunos, bem como possibilitou melhoras na produção oral e escrita dos aprendizes.

Natália Leão Prudente é autora do artigo “O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações”, no qual ela aborda o planejamento, a posta em prática e a avaliação (por parte dos estudantes) de uma aula de inglês pautada no modelo de rotação por estações - uma das possibilidades de ensino híbrido. A autora destaca que esse modelo é uma alternativa ao ensino tradicional, no qual o professor é o centro do processo, pois permite que cada aluno participe ativamente do processo de aprendizagem. Dentre os aspectos instigados pelo referido modelo, a autora ressalta a ampla conexão entre alunos e dos alunos com o professor, o que torna o ensino-aprendizagem mais significativo para ambos os envolvidos.

“Avaliação em movimento: do desempenho do aluno à reflexão na prática docente” é o artigo construído conjuntamente por Ana Maria Pereira, Lise Virgínia Vieira de Azevedo, Rubens Fernando de Souza Lopes e Teresinha de Fátima Nogueira. Os autores apresentam um Estudo de Caso, baseado na elaboração e na aplicação de um exame de proficiência - o Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA) - estruturado pelo corpo docente da Faculdade de Tecnologia Jéssen Vidal de São José dos Campos (FATEC). O EVA, cujas atividades compreendem *listening* e *reading*, está baseado no livro adotado no curso de Gestão de Produção Industrial e objetiva, além da avaliação da aprendizagem de conteúdos do curso, preparar os alunos para exames de proficiência, comumente exigidos em processos seletivos empresariais.

O último artigo apresentado denomina-se “Além da sala de aula: uma metodologia de ensino baseada no estudo de gêneros textuais do Marketing”, de Renata Oliveira da Silva e Rafaela Fetzner Drey. O desenvolvimento de um material didático baseado nos gêneros *flyer* e “fala do vendedor” e sua aplicação a estudantes de um curso gratuito do PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego) é a base de investigação das autoras. O objetivo do material elaborado consistia em preparar os estudantes, por meio da análise dos gêneros citados, para atuarem em uma feira de produtos reciclados. As autoras revelam que os alunos

conseguiram apropriar-se adequadamente dos gêneros analisados e, posteriormente, produzidos, atingindo os objetivos comunicativos próprios de cada um desses gêneros.

A seção de narrativas, por sua vez, traz duas interessantes ações de professores engajados na reflexão sobre sua prática pedagógica.

A narrativa "Explorando significados na sala de aula de língua inglesa: um projeto sobre paisagens linguísticas urbanas", escrita por Fernanda Ramos Machado, Caroline Chioquetta Lorenset, Denise Nobre-Oliveira e Jeová Araújo Rosa Filho, elabora, a partir do conceito de paisagem linguística urbana, uma prática pedagógica na qual alunos e professores investigam seus arredores. Registrando em fotos a paisagem urbana na qual estão inseridos, os participantes identificam paisagem linguística complexa, na qual a língua inglesa compartilha espaços com a língua portuguesa, e ambas as línguas contribuem para a construção de sentidos e de valores nos textos.

Por sua vez, a narrativa "A experiência docente de professor de língua materna no ensino do gênero relatório de ensaio no contexto da educação profissional", de Rodrigo da Silva Lima, revela o esforço de um professor de Língua Portuguesa para atender às necessidades de seus alunos no Curso Técnico em Construção Civil. A convite de um professor de uma disciplina técnica, o professor de língua decide enfrentar o desafio de ensinar o gênero Relatório de Ensaio de Granulometria. Para tanto, assiste às aulas de disciplinas técnicas junto com seus alunos, conversa com eles e com o professor a respeito do gênero de texto e estuda as normas da ABNT que especificam as características do ensaio granulométrico. Dentro das limitações impostas pelo contexto em que atua, o professor inova sua prática, revelando investimento pessoal, abertura para o diálogo e atenção a seus alunos.

Com a publicação de seu segundo número, a **LínguaTec** completa o seu primeiro ano constituindo-se, aos poucos, como um espaço de disseminação de conhecimento referente a pesquisas, ações de extensão e práticas de ensino relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de línguas e literatura em contextos educacionais de formação técnica e/ou tecnológica. Para este segundo número, a revista contou com a parceria do *III Congresso Brasileiro de Línguas Estrangeiras na Formação Técnica e Tecnológica*, realizado no Centro Paula Souza (SP), em setembro de 2016.

- Neste número, dos **25** trabalhos submetidos:
 - 10** foram recusados por estarem fora das normas ou não atenderem ao escopo da revista
 - 15** foram avaliados pelos pareceristas
 - 8** foram recusados pelos pareceristas, após avaliação

Desejamos a todos uma boa e inspiradora leitura!

Novas Famílias, Escola Antiga: tecnologias e temas transversais em aulas de português no Ensino Médio

Ana Claudia Pereira de Almeida¹

Resumo

Quando um documento oficial prescreve que “o estudo da Língua Materna na escola aponta para uma reflexão sobre o uso da Língua na vida e na sociedade” (BRASIL, 2000, p. 16), esse documento sinaliza que é preciso incluir nas aulas de português temáticas concernentes às mudanças sociais que frequentemente inundam o ambiente escolar. Nesse sentido, as práticas formais de linguagem colaboram para a apropriação, pelos estudantes do Ensino Médio, de conceitos e discussões que lhes permitem extrapolar o senso comum e, com isso, desenvolver as próprias ideias. Assim, este trabalho se constitui da análise de uma tarefa escolar realizada por estudantes do 4º ano do IFRS Campus Rio Grande; nessa atividade, os alunos, após negociarem significados com pares, propuseram a atualização do conceito de família, nos termos de um concurso criado pelo Dicionário Houaiss. Visto que se trata de aprendentes digitais, foi-lhes solicitada a elaboração de um vídeo como resposta à tarefa, nos termos de Almeida (2015). Na avaliação da tarefa, pôde-se perceber entre os estudantes a emergência da colaboração não apenas entre os pares de trabalho, mas do grupo como um todo.

Palavras-chave: Tecnologias em sala de aula. Colaboração. Ensino de português.

Abstract

When an official document says that “the study of the mother tongue at school goes towards a reflection on the use of the Language in people’s life and in society” (PCNEM, 2000, p. 16), it signals that it is necessary to include in the Portuguese classes themes which concern to social changes that often invade the school environment. In this sense, the formal language practices collaborate for the appropriation by High School students of concepts and discussions that allow them to extrapolate common sense and, with it, to develop their own ideas. Thus, this work is constituted of the analysis of a school task accomplished by Senior students of IFRS Rio Grande Campus; in this activity, the students, after negotiating meanings with each other, updated the concept of family, in the terms of a concourse created by Houaiss Dictionary. Since they are digital learners, they were asked to elaborate a video in response to that task, in the terms of Almeida (2015). On the task evaluation, it can be observed among the students the emergency of cooperation not only among the group work, but also among the group as a whole.

Keywords: Technologies in the classroom. Cooperation. Portuguese teaching.

1 Introdução

Já que a mudança é inerente a tudo o que é humano em abordagens científicas diversas – do darwinismo à Antropologia –, é preciso que também a escola, enquanto organismo social, esteja não apenas permeável para esse permanente estado dos mutantes que a constituem, como também alerta para a necessidade de estudar dispositivos para se adaptar e, com isso, absorver esses movimentos de maneira produtiva e acolhedora. Em

¹ Doutora em Letras. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Rio Grande.

função disso, homens e mulheres passaram a poder conviver em salas de aula mistas, abrimos mão da palmatória e paulatinamente temos horizontalizado as relações escolares (PASSORTH, PEUKER, SCHILLMEIER, 2012), que vêm deixando de estar centradas apenas no professor e passam a se dividir de forma equânime entre os outros elementos que também a constituem, a saber, estudantes, tarefas e instrumentos (USHER, 2013).

Engajado nessa realidade, este estudo se organiza em torno de uma experiência escolar, na qual estudantes do Ensino Médio de uma escola pública foram convidados a refletir acerca de um conceito dicionarizado do verbete *família* e, a partir das ideias oriundas dessas discussões, propor a atualização do que consta na obra de referência. A atividade teve como ponto de partida a constatação dos próprios dicionaristas acerca do descompasso entre a acepção que veiculavam e as novas organizações familiares presentes na sociedade, num movimento de legitimação dessas famílias tidas como *não lineares*, o que passa a ser endossado também por instituições ditas tradicionais, como obras de referência, tal qual um dicionário.

Proporcionar esse tipo de discussão a alunos do Ensino Médio pode parecer, superficialmente, incômodo, delicado e, quiçá, uma seara que não compete à escola discutir. Entretanto, são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que sugerem que haja espaço na sala de aula para que os próprios estudantes intermedeiem entre seus pares (VYGOTSKY, 1978; 1993) a atualização de crenças prescritas pela tradição, além de temas como preconceitos e bullying. Ainda, esse tipo de atividade também faz cumprir outra prescrição do documento oficial (BRASIL, 2000), quando oportuniza que os estudantes não apenas consumam dados de uma obra de referência, mas tornem-se protagonistas (JARVIS, 2013) na construção dessa e de outras importantes ideias do seu cotidiano (NORTON, 2000; LEFFA, 2001; RAJAGOPALAN, 2003).

Os conceitos elaborados pelos estudantes foram, como solicitado pela atividade escolar, organizados em forma de vídeo (MORAN, 1995; SOARES, 2013) e compartilhados no YouTube (RIBEIRO, 2010). Esse requisito visa não apenas a dialogar com o mundo da vida do aluno (ALMEIDA, 2010) – visto que as tecnologias são intrínsecas do cotidiano (PEIXOTO, 2011) dos aprendizes digitais (PRENSKY, 2001; VEEN, VRAKING, 2009) – mas também a oportunizar um número maior – ilimitado, este caso! – de consumidores

(RODRIGUES, 2007) dessa produção textual digital. Proposta desse modo, a escola vai além de formar respondedores de questionários e aplicadores de fórmulas, pois instiga ao engajamento em demandas sociais que cotidianamente são colocadas a esses sujeitos-cidadãos-estudantes (MORIN, 2003; MORIN, CIURANA, MOTTA, 2003). Outro ganho do trabalho nessa perspectiva é o engajamento dos estudantes, que não apenas percebem espaço para dar vazão às suas ideias e inquietações, como também as expressam em formatos que lhes são familiares, conforme preferências desses *novos* estudantes.

2 Sobre a proposta de trabalho

A partir de uma notícia de jornal², que divulgava um concurso promovido pelo Dicionário Houaiss³, o qual buscava a atualização do verbete família, foi proposto aos estudantes das turmas de 4º ano do Ensino Médio Integrado do IFRS Campus Rio Grande um roteiro de tarefa. Destaque-se que, nessa modalidade de ensino, a instituição oferece aos adolescentes a oportunidade de concluir em quatro anos o Ensino Médio atrelado aos cursos técnicos de Eletrotécnica, Refrigeração e Climatização, Informática para Internet, Geoprocessamento, Automação Industrial ou Fabricação Mecânica, e que os estudantes dessa etapa costumam ter, em média, entre 17 e 19 anos.

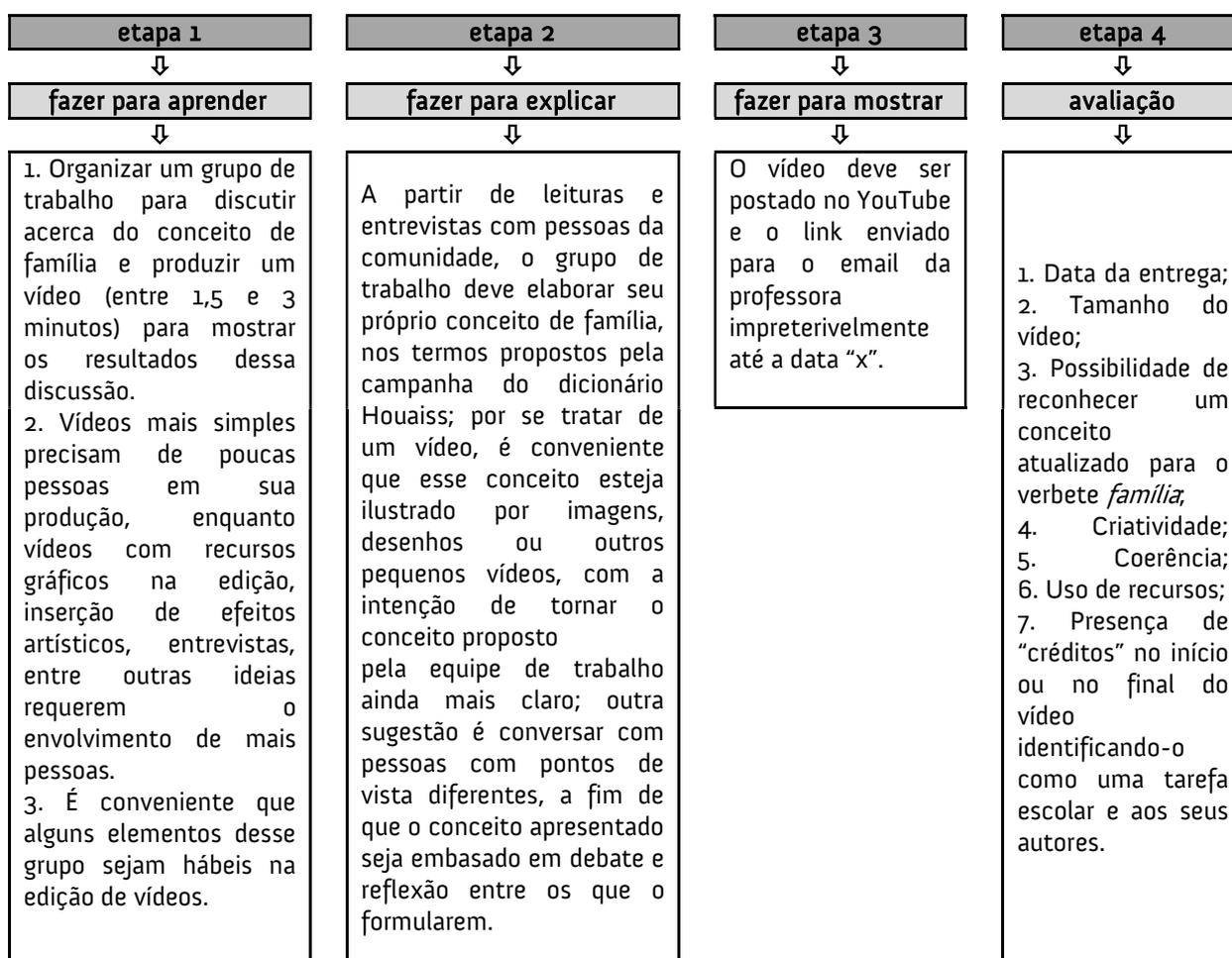
A respeito dos itens do roteiro da atividade⁴, os estudantes deveriam organizar-se em grupos cuja constituição deveria ser consoante à complexidade do resultado apresentado – enquanto grupos menores poderiam realizar tarefas mais simples, dos grupos de trabalho constituídos por mais elementos seriam esperados trabalhos com recursos mais avançados. Essa autonomia para a escolha dos pares de trabalho e dos recursos envolvidos para a execução da atividade ilustra, de antemão, o potencial decisório delegado aos estudantes, que não precisam se limitar a modelos pré-estabelecidos, já que também lhes cabe a função de coautores da tarefa – e não apenas de executores. Nesse roteiro

² Disponível em: <<http://www.jornalagora.com.br/site/content/noticias/detalhe.php?e=6&n=85459>>. Acesso em: 08/05/2016.

³ Campanha #TodasAsFamílias, disponível em <www.todasasfamilias.com.br>. Acesso em: 08/05/2016.

⁴ Disponível em: <https://25416d3a-a-4da4521f-s-sites.googlegroups.com/a/riogrande.ifrs.edu.br/anaclaudia/trab_familia.pdf?attachauth=ANoY7cq3duwQgQJKvRZVBLNVWSHTNjGcheVGbsN37joYGFK8ERvUS7bo_Cud8V8C_-pBPSRGwNS-jl3QPDBXdn2QDJ7ZqcXxcgBZ9cAVizZSu03J8g6l6iBBhecugOWAj8wVEgerDsaQejb4uyNs1GoELDFVfTCW62kqWkgY6DA14ua7UrQkVPmf2CodkteFKlzUbMShaE2PmLTUDJsQNqu1vk94PYnxVMo74bLeDDeValShghYsFwo%3D&attredirects=0>.

constavam, além de regras e parâmetros, sugestões sobre como construir o trabalho, além dos critérios a serem usados para avaliação; a observação minuciosa desta etapa passa pela crença desta professora-pesquisadora (ALMEIDA, 2015) de que “influências adequadas aos outros vértices do triângulo [da Atividade], em convergência, constroem resultados apropriados ou, pelo menos, mais próximos do que inicialmente se pretende” (p. 65). O Quadro 1 mostra o desenho da tarefa, conforme elementos teórico-práticos elaborados por esta professora (ALMEIDA, 2015).



Quadro 1. Desenho teórico-prático da tarefa sobre Conceito de Família.

Fonte: A autora.

Em relação às etapas da tarefa, desenhadas no Quadro 1, tem-se que “fazer para aprender” explicita as diretrizes da atividade e as instruções básicas que devem ser seguidas pelos estudantes para que seja cumprida, expostas de modo que cada grupo de estudantes

possa adotar as estratégias que julgar convenientes para chegar ao objetivo global. Pretende-se, nessa etapa, que o planejamento da tarefa, organização de agentes, meios (instrumentos, dispositivos) para a execução e modos de fazê-lo sejam definidos por cada grupo de trabalho, oportunizando-lhes a experimentação e a negociação de estratégias para viabilizar um objetivo (GARDNER, 1995; 2013). A etapa 2, “fazer para explicar”, instiga a formação de sujeitos que não apenas dispõem de uma determinada informação, mas também são competentes em organizar esse saber (SANTAELLA, 2006), o que lhes habilita a articular relações com conhecimentos da mesma/de outras áreas de maneira mais pontual e objetiva (LÉVY, 1998).

Sobre a etapa 3, “fazer para mostrar”, pode-se dizer que oportuniza a externalização (VYGOTSKY, 1978; 1993) do conhecimento que vem sendo construído pelos estudantes para que suas hipóteses iniciais sejam defendidas, como parte desse processo de aprendizagem; em outras palavras, ao organizar uma apresentação – oral, escrita, multimodal, ou, neste caso, um vídeo – para expor suas ideias, os estudantes não apenas põem em prática saberes diversos como coadjuvantes de um propósito, mas também experimentam estratégias múltiplas de comunicar aquilo que pensam. Por fim, acerca da etapa 4, pode-se dizer que quando o professor expõe, de partida, os critérios que usará para avaliar as tarefas, compartilha com os estudantes a autonomia para realizar suas atividades em acordo com o lhes é esperado; dessa forma, a avaliação adquire caráter objetivo, em detrimento da subjetividade que costuma causar surpresas e, não raro, frustração em muitas posturas avaliativas. Outra ideia importante é a de que essa opção metodológica empodera o estudante (LUCKESI, 2002; HOFFMANN, 2015), que pode dedicar atenção aos itens considerados relevantes pelo professor (ou pelo proponente da tarefa).

3 Aprender pela perspectiva sociocultural

Certamente uma das contribuições mais engrandecedoras que os estudos de Vygotsky (1978; 1993) proporcionam à Educação é o postulado de que aprendemos no outro e pelo outro, a partir de interações que nos permitem, solidariamente, ensinarmo-nos e proporcionar que alcemos a novas ideias de maneira coletiva; em outras palavras, “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o

socializado, mas do social para o individual” (VYGOTSKY, 1993, p. 17). A observação de uma classe de alfabetização talvez seja um exemplo muito claro desse processo, já que fica nítida, nesse ambiente, a apropriação plural do domínio da escrita que, aos poucos, vai se singularizando; nos termos de Vygotsky (1998, p. 75),

um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal pois todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica).

Outro claro exemplo de que “aquilo que um indivíduo pode fazer com assistência hoje, será capaz de fazer sozinho amanhã” (VYGOTSKY, 1998, p. 113) tem-se ao observar duas crianças brincando com um jogo com cujas regras apenas uma delas está familiarizada: rapidamente esse saber é compartilhado e não raro se percebe a colaboração emergir, num ensaio a outras experiências e novas aprendizagens. É preciso estar atento, então, para o fato de que as interações com o meio nos constituem e que, na contemporaneidade, esse outro que nos ensina também pode ser uma vídeo-aula no YouTube, o material elaborado pelo professor ou as anotações feitas por um colega durante uma palestra, isto é, elementos não humanos que potencialmente podem ser (re)significados por aprendizes em diferentes momentos desse processo de construção e apropriação, nos termos de Nicolescu (2002, p. 55), o qual ensina que, “quando nossa perspectiva a respeito do mundo muda, o mundo muda”.

Outro desdobramento do aporte teórico sócio-histórico (BAQUERO, 2001) pode ser encontrado na teoria da Atividade (ENGSTRÖM, 1999), cujo triângulo-síntese (Figura 1) mostra resultados sendo mais fácil e/ou significativamente alcançados por sujeitos quando estes usam instrumentos de mediação na execução de tarefas, verdade que pode ser comprovada por exemplos como a alavanca de Arquimedes e a cadeira de rodas multifuncional de Stephen Hawking (ALMEIDA, 2015), ou seja, as chamadas funções psicológicas superiores surgem como resultado de um processo dialético entre o ser humano e o mundo, e não de forma espontânea ou introduzidas pelo meio (VYGOTSKY, 1998). Tais instrumentos adquirem funcionalidades quando empregados na execução de uma determinada tarefa e as ampliam quando se resignificam, de acordo com as crenças

dos sujeitos, a cultura do grupo social, a finalidade que se pretende atingir e o modo como tais ferramentas são utilizadas – note-se que, no triângulo (Figura 1), os instrumentos são vértices que dialogam com os outros elementos do sistema, de maneira direta ou não, para aludir à ação do sujeito que fica facilitada/ampliada pelo uso de tais ferramentas mediadoras. Nos termos de Leontiev,

Vygotsky não se ocupou de estudar fenômenos psíquicos entre si, senão de analisar a atividade prática. Como é sabido, os clássicos do marxismo destacaram desta atividade, em primeiro lugar sua condição instrumental, o caráter mediado do processo laboral por meio de ferramentas. (1991, p. 429)

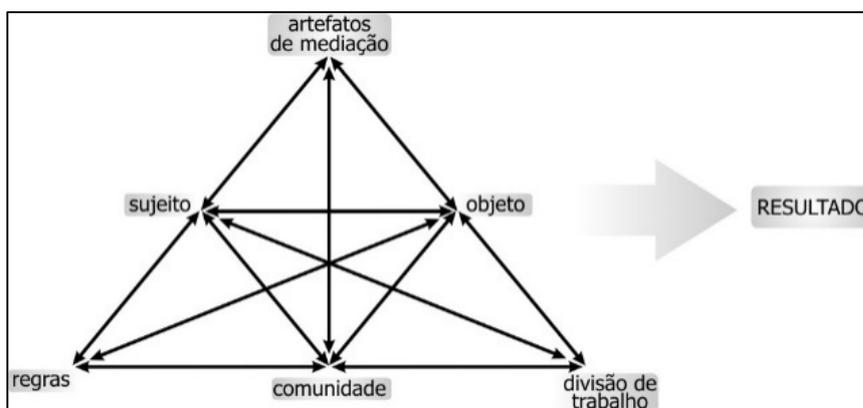


Figura 1. Modelo complexo do sistema de atividades.
Fonte: Engeström (1999, p. 31)

Especificamente acerca do uso dessas ferramentas – ou objetos de mediação –, importa mencionar que, segundo esse viés teórico, adquirem especial função, visto que “a assimilação do sistema de conhecimentos científicos não é possível senão através da relação mediada com o mundo dos objetos” (VYGOTSKY, 2001, p. 269), já que “a relação do homem com o mundo não é direta, mas essencialmente mediada” (SILVA, 2009, p. 1); em outras palavras, a mediação, ou seja, o “processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação, de forma que esta relação deixa de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento” (OLIVEIRA, 2004, p. 26) assume papel fundamental para obter o que se deseja, já que “a função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos” (VYGOTSKY, 1998, p. 72). Oliveira (2004, p. 99) explica que esses artefatos mediadores não são essencialmente físicos, quando expõe que

Mediação, em termos genéricos, é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser **direta** e passa a ser **mediada** por esse elemento. Quando um indivíduo aproxima sua mão da chama de uma vela e a retira rapidamente ao sentir dor, está estabelecida uma relação direta entre o calor da chama e a retirada da mão. Se, no entanto, o indivíduo retirar a mão quando apenas sentir o calor e lembrar-se da dor sentida em outra ocasião, a relação entre a chama da vela e a retirada da mão estará mediada pela lembrança da experiência anterior. Se, em outro caso, o indivíduo retirar a mão quando alguém lhe disser que pode se queimar, a relação estará mediada pela intervenção dessa outra pessoa (grifo do autor).

Assim, quando se afirma que, segundo a perspectiva sociocultural, “a apropriação do mundo cultural só pode acontecer pela participação do outro” (SILVA, 2009, p. 1), e que esse *outro*, na condição de instrumento, “carrega consigo a função para a qual foi criado e o modo de utilização desenvolvido durante a história do trabalho coletivo. É, pois, um objeto social e mediador da relação entre o indivíduo e o mundo” (OLIVEIRA, 2004, p. 29), percebe-se a relevância que há em proporcionar interações de qualidade, já que “o instrumento é um elemento interposto entre o trabalhador e o objeto de seu trabalho, amplia as possibilidades de transformação da natureza” (OLIVEIRA, 2004, p. 29).

Pode-se pensar, com isso, na tensão que certamente emerge entre os indivíduos e o uso das ferramentas – já que nem todos os sujeitos usam os artefatos de maneira idêntica, assim como um mesmo indivíduo não manipula um mesmo instrumento de forma análoga – o que possibilita o surgimento de novos padrões, tanto de uso para um instrumento quanto de novas aplicações para um artefato que já tinha o uso definido, fato que destaca a riqueza dos processos de construção e apropriação de saberes. Neste aporte, a ideia da interação é tão fundamental que se pode dizer que é nela que estão contidos os pressupostos elementares da teoria vygostkyana, uma vez que Vygotsky (*apud* WERTSCH, TULVISTE, 2002, p. 66) cita que “o discurso interior permite aos seres humanos planejar e regular sua ação e que ele deriva da participação prévia na interação verbal social”. Ou seja, são a interiorização e a avaliação do contexto no qual convive e dos valores com os quais se depara que o indivíduo externaliza agires, pensamentos e saberes, pondo em uso as ferramentas culturais de que dispõe, na execução do funcionamento mental já que, segundo Frawley (2000, p. 96), a internalização seria um “crescimento para dentro”. Vê-se, com isso, que, se cada sujeito é único, constituído culturalmente por valores sócio-

históricos particulares, há de se esperar que, das interseções desses diversos modos de ser e de agir, emergam saberes – senão inéditos – pelo menos distintos dos iniciais, visto que “a cultura se ‘apropria’ do sujeito na medida em que o forma” (BAQUERO, 1998, p. 32) – daí a necessidade de a escola oportunizar vivências de natureza diversa aos aprendizes, para que estejam expostos a várias experiências histórico-culturais, ou seja, a muitos modos de manipular artefatos mediadores.

4 Uma proposta, várias respostas

Se os indivíduos manipulam ferramentas de forma própria, segundo os valores de que estão impregnados, a partir das comunidades em que se constituem, não se pode esperar que todos os estudantes concebam de maneira idêntica uma mesma proposta de trabalho, ainda que o professor se ocupe demoradamente em checar o grau de clareza com que os alunos perceberam a atividade. Ciente disso, é preciso prever e criar estratégias para absorver essas variações, caso contrário, estar-se-á privilegiando a cultura da “resposta certa” e negando a diversidade de *backgrounds* socioculturais de onde vêm os que participam do ambiente escolar. Com base nisso e em que “a mediação é processo, não é o ato em que alguma coisa se interpõe; mediação não está entre dois termos que estabelecem uma relação. É a própria relação” (MOLON, 2000, s/p), a execução de atividades significativas pelos estudantes aparece como lugar em que as *relações* acontecem na sala de aula – e a participação de diferentes agentes, humanos e não humanos, possibilita que ocorram interações de natureza diversa e, por consequência, aprendizagens de ordens imprevistas.

No caso específico desta tarefa, que solicitou a criação de um conceito atualizado para o verbete *família* mostrado em forma de vídeo, o fato de a proposta de trabalho ter sido demorada e cuidadosamente elaborada e discutida não impediu que os sujeitos-autores da tarefa a elaborassem em acordo com suas crenças e perspectivas. Assim, há vídeos que cumprem a atividade com formato de entrevistas – às vezes a crianças, outras a representantes distintos das várias esferas do contexto escolar (Quadro 2), às vezes apenas a seus pares e, em outras, ainda, a elementos externos à comunidade da escola, como família e instituições, a saber, outras escolas e o Asylo de Pobres. Mesmo com essa

diversidade, pode-se notar o número de saberes paralelos – não explicitamente requeridos pela tarefa – que os estudantes precisaram lançar mão no processo de construção de seus vídeos, como definição de um gênero específico, criação de roteiro, escolha de locação, autorização das instituições e dos entrevistados para circular e registrar cotidianos específicos, entre outros. No que se refere a saberes linguísticos, também se pode perceber a modulação ao público-alvo, tanto na escolha de palavras quanto na entonação, às vezes mais grave, às vezes mais doce, o que transparece o conhecimento de que sujeitos diferentes – como as crianças de uma escola e os idosos de um asilo – precisam ser abordados de maneiras distintas. Cabe aqui a reflexão de que essas habilidades adquirem especial importância em relações sociais e no mundo do trabalho e que a escola, muitas vezes, ainda se restringe a privilegiar a repetição de formas gramaticais, deixando os estudantes sem espaço para expor esse e outros saberes extremamente pertinentes, que trazem consigo.



Quadro 2. Prints de vídeos com entrevistas a crianças⁵ e a setores da escola⁶, respectivamente.

Fonte: A autora.

⁵ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2rcgEZagj4I>>. Acesso em 31/07/2016.

⁶ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=miBU2JRs4CE>>. Acesso em 31/07/2016.



Quadro 3. *Prints* de vídeos com entrevistas a outras escolas⁷ e ao Asylo de Pobres⁸, respectivamente.
Fonte: A autora.

Alguns vídeos construíram o conceito de *família* sob a forma de esquetes, tornando ainda mais lúdica não apenas a experiência oportunizada pela tarefa, mas também as polêmicas discussões que expõem; outro, em oposição, estruturou-se nos termos de um documentário, que visou a construir o conceito solicitado a partir do registro de uma instituição do município que abriga crianças em situação de vulnerabilidade social. É notória neste segundo, entre os registros que aparecem no vídeo, a curiosidade dos adolescentes-aprendizes em conhecerem o local, ainda que tenham sido autorizados a circular e a filmar em setores restritos, em que não havia a circulação dos menores ali residentes. Restrição semelhante foi posta aos estudantes que escolheram o Asylo de Pobres como locação, que passaram por triagem com uma assistente social e foram autorizados a circular apenas nos espaços de convivência, estando restritos os dormitórios e instalações privativas da instituição.



Quadro 4. *Prints* de vídeos em formato de documentário⁹ e esquetes¹⁰, respectivamente.
Fonte: A autora.

⁷ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=G6W_n-uUAXY>. Acesso em 31/07/2016.

⁸ Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=pbUzUOJ3M2k&feature=youtu.be>>. Acesso em 31/07/2016.

⁹ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OYiK2unor_o>. Acesso em 31/07/2016.

¹⁰ Disponíveis em <<https://www.youtube.com/watch?v=oGDIt5dd-YQ&feature=youtu.be>> e em <<https://www.youtube.com/watch?v=STSEV7P4Mdo&feature=youtu.be>>, respectivamente. Acesso em 31/07/2016.

Ainda acerca do documentário organizado por um dos grupos, duas falas dos “produtores” também os mostram proficientes e sensíveis a restrições que a escolha do local que escolheram para documentar lhes impõe; numa dessas falas, uma estudante registra que a entrevistada contou muitos casos de menores vulneráveis que foram ali institucionalizados, os quais precisaram ser excluídos do filme em função de terem sido citados nomes e referências de tais sujeitos; no outro relato, ao descreverem sobre o processo de produção da tarefa, os estudantes contaram que a lista de perguntas previamente estruturadas que elaboraram para a entrevista se exauriu rapidamente, o que exigiu dos estudantes improvisação e rapidez de raciocínio para lidar com a situação inesperada. Esses relatos dos aprendizes-cineastas evidenciam que a proposição desse tipo de tarefa expõe os estudantes a lidarem com variáveis – linguísticas e extralinguísticas – diversas, o que não apenas explora suas múltiplas capacidades, como também testa sua habilidade em formular e resolver problemas, o que dialoga com a ideia de que “o pensamento não nasce de si mesmo ou de outros pensamentos, mas da esfera motivacional de nossa consciência” (VYGOTSKY, 1997, p. 342); soma-se a isso a ideia de que “inclui as nossas inclinações e as nossas necessidades, nossos interesses e impulsos, nossos afetos e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva” (VYGOTSKY, 1997, p. 342). Além disso,

o desenvolvimento da competência linguística do aluno do Ensino Médio, dentro dessa perspectiva, não está pautado no domínio técnico de uso da língua legitimada pela norma padrão, mas, principalmente, na capacidade de saber usar a língua em situações subjetivas e/ou objetivas que exijam graus de distanciamento e reflexão sobre contextos e estatutos de interlocutores (BRASIL, 2000, p. 11).

Nesse sentido, quando os Parâmetros Curriculares Nacionais conferem *status* de temas transversais a assuntos que precisam ser problematizados na esfera escolar, oportunizam que uma série de vivências sejam desencadeadas pelo professor, pela proposição de tarefas, visto que “às escolhas do individual impõem-se os limites do social, que envolvem esquemas cognitivos complexos daqueles que podem escolher porque tiveram a oportunidade de poder escolher” (BRASIL, 2000, p. 10). O desafio para ambos – estudantes e professores –, então, aparece na inauguração de formas não tradicionais de

conduzir essa demanda e, para tal, o intermédio de tecnologias soa como dispositivo lúdico na interface de desafio tão oneroso.

VÍDEOS SOBRE FAMÍLIA – AVALIAÇÃO		
Data da entrega (a nota final fica inteira ou o trabalho vale a metade)		
Tamanho do vídeo entre 1,5 e 3 minutos; tarefas que não obedeçam a este critério serão, de antemão, tidas como inadequadas		
ELETRO – Grupo 1: Eduardo, Fernando, Larissa S, Larissa M, Leonardo, Lucas, Patrícia, Pedro		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência: uso da música dos Titãs:	0,5	0,3
Uso de recursos	0,5	0,5
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,5
		1,8
REFRI: Grupo 1: Monike, Raquel, Vitória		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência:	0,5	0,5
Uso de recursos: uso sem referência de imagens da internet	0,5	0,3
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,5
		1,8
AUTOMAÇÃO – Grupo 1: Bruno, Loreane, Luis Eduardo, Ygor		
O conceito de <i>família</i> elaborado pelo grupo está explícito?	0,5	0,5
Criatividade e Coerência: música dos Titãs*	0,5	0,3
Uso de recursos "power point"	0,5	0,3
"Créditos" identificando-o e aos seus autores como uma tarefa escolar	0,5	0,3
		1,4

Figura 2. Planilha da professora para avaliação da atividade.
Fonte: A autora.

No que se refere à avaliação da tarefa, os critérios usados foram os elencados no Tópico 4 do Quadro 1, previamente propostos pela professora, negociados com os grupos de estudantes e compilados nos termos da Figura 2. Entretanto, mais importante do que as notas somadas por cada grupo são as avaliações informais (Quadro 5), que expõem pareceres que os estudantes formularam, ocasionados pelas discussões alavancadas pela tarefa; a relevância do registro dessas impressões está no fato de que marcam as reflexões que as vivências lhes oportunizaram, o que colabora para a quebra de preconceitos, o desenvolvimento do pensamento crítico e incentiva à colaboração. Destaque-se que todos os trechos do Quadro 5 estão reproduzidos literalmente, com os termos utilizados pelos estudantes-depoentes.

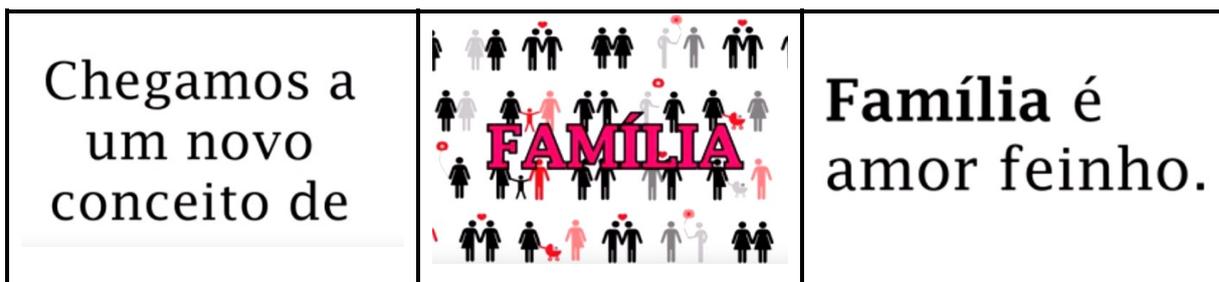
<p>“Quando planejamos o trabalho, pensamos: vamos entrevistar o professor <i>Fulano</i>, porque ele é chato e vai dizer que família é só aquela padrãozinha; aí a gente também põe o professor <i>Fulano</i>, que vai falar que família é qualquer um; depois o professor <i>Fulano</i>, que é a favor da adoção e vai falar sobre isso... aí, quando a gente entrevistou as pessoas, nenhuma delas falou o que a gente esperava e todos falaram que pra ser família tem que ter só amor. Aí ficamos pensando que a gente atribui papéis pras pessoas e estigmatiza elas, mesmo que elas nunca tenham dito alguma coisa, simplesmente porque a gente <i>acha</i> que elas são assim.” – <i>Estudante 1 – Fabricação Mecânica</i></p>
<p>“O que eu achei que valeu a pena nesse trabalho é que eu pude ver um monte de jeitos diferentes de fazer o vídeo; eu nunca tinha pensando que poderia fazer um teatro ou ir no Asylo, por exemplo. Aí, nos próximos trabalhos, eu já posso pensar em outras maneiras de fazer, porque eu já vi que outros fizeram e ficou legal.” – <i>Estudante 2 – Fabricação Mecânica</i></p>
<p>“Na entrevista, a pedagoga da instituição disse um monte de coisas tri fortes que as crianças que estão lá já sofreram, que eu nunca tinha pensado na minha vida que poderiam acontecer tão perto. Mas a gente achou melhor não colocar, porque ela disse os nomes das pessoas, e não é ético ficar identificando, as pessoas podem não gostar.” – <i>Estudante 3 – Automação Industrial</i></p>
<p>“A gente achou o nosso vídeo lindo, e postou no Facebook; em 1 hora tinha 20 compartilhamentos! A gente viu que as pessoas também gostaram e se emocionaram.” – <i>Estudante 4 – Automação Industrial</i></p>
<p>“Eu queria agradecer por ter feito esse trabalho, porque foi muito importante pra mim ouvir as pessoas.” – <i>Estudante 5 – Automação Industrial</i></p>
<p>“A gente quer voltar lá no Asylo, porque eles [os idosos] disseram que as pessoas vão uma vez, dizem que vão voltar e nunca mais aparecem de novo; aí os idosos ficam abandonados duas vezes! Então a gente já combinou que no próximo vez vamos de novo.” – <i>Estudante 6 – Geoprocessamento</i></p>

Quadro 5. Avaliações informais sobre o trabalho sobre o conceito de Família.

Fonte: A autora.

Além de todos os aspectos humanos – intangíveis! – contidos nos registros no Quadro 5, para este artigo, importa destacar que essas avaliações informais transparecem que, quando os parâmetros que gerenciam a formulação das tarefas escolares têm espaço para que os estudantes possam geri-las da maneira que julgarem adequadas/convenientes, os ganhos são inesperados, visto que os alunos não apenas têm espaço para criar e se expressar, mas principalmente buscam afirmar que sabem lidar com tal autonomia, já que “o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual (VYGOTSKY,1993, p. 18). Além disso, essas experiências significativas passam a ser essenciais, nos termos da teoria sociocultural, para

que os sujeitos se constituam não apenas como aprendizes, mas como cidadãos e protagonistas em práticas sociais diversas, como o mundo do trabalho, por exemplo; em outras palavras, “o uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VYGOTSKY, 1998, p. 54).



Quadro 6. Prints de partes do conceito de Família elaborado por um grupo de trabalho.
Fonte: Estudantes de Informática.

Outra ocorrência significativa que merece registro neste artigo foi a articulação de saberes, em relação aos conteúdos estudados na disciplina, conforme destacado no Quadro 6: em uma proposta de trabalho do bimestre anterior, os estudantes deveriam escolher poesias modernistas ou contemporâneas da Literatura Brasileira e relacioná-las, pelo tema, a outro gênero textual. A discussão que um dos grupos construiu acerca de *Amor feinho*¹¹, de Adélia Prado, interpelou de tal forma alguns colegas – ou pares de interação – que, no bimestre seguinte, na construção da tarefa sobre os novos conceitos de família, uma das definições formuladas incluiu as ideias contidas no Quadro 6. Isso mostra não apenas a leitura da significação social encontrada nos versos da poesia, mas principalmente as múltiplas influências que os pares produzem uns nos outros enquanto executam seus processos de aprendizagem, o que permite notar, mais uma vez, que a atuação de sujeitos e de textos na mediação da aprendizagem que ocorre na sala de aula. Além disso, o lastro temporal – visto que os estudantes tiveram o *input* da poesia em um bimestre e o externalizaram no seguinte – alerta-nos para que os sujeitos mostram o que sabem em momentos e em oportunidades específicos, ou seja, que um eventual *erro* em uma prova

¹¹ PRADO, Adelia. Amor feinho. In: *Bagagem*, Rio de Janeiro: Record, 2011. p. 97.

não significa que o estudante desconhece a informação ou que é incapaz de produzir sentidos a partir de um texto.

5 Conclusões: as tecnologias e os temas transversais

Uma consideração importante que precisamos fazer é que há vários temas transversais aos conteúdos das disciplinas do Ensino Médio que precisam ser discutidos na escola, na tentativa de proporcionar aos jovens aprendizes espaços para discussão de assuntos essenciais para sua formação humana e cidadã. Nesse sentido, as tecnologias podem atuar na interface entre os sujeitos e os temas, assumindo o papel de objeto mediador entre as necessidades e os valores que os sujeitos trazem consigo e a visão plural que convém ser apresentada a qualquer aprendiz, acerca de temáticas diversas. Longe de fazer discurso ideológico, o que se vislumbram aqui são as necessidades de oferecer base científica a muitos pré-conceitos que os estudantes trazem consigo, considerando que o baixo grau de escolaridade de muitos pais e mães de família brasileiros restringe muitos ensinamentos e diálogos ao senso comum no que se refere a temas importantes ou “refletem o conservadorismo de determinados pontos de vista que nada possuem de teóricos e são fundados no senso comum” (BRASIL, 2000, p. 9), que vão desde DSTs a bullying, por exemplo. Assim, nesse contexto de desinformação, a escola precisa, sim, assumir o papel de espaço no qual as discussões ganham caráter científico, uma vez que “o confronto de opiniões e pontos de vista fundamentados faz parte da necessidade de entendimento e de superação do achismo” (BRASIL, 2000, p. 10); para tal, “o debate, o diálogo, as perguntas que desmontam as frases feitas, a pesquisa, entre outros, seriam formas de auxiliar o aluno a construir um ponto de vista articulado sobre o objeto de estudo” (BRASIL, 2000, p. 10).

Como sugere este artigo, a criação de estratégias para problematizar esses assuntos aparece como opção mais eficiente do que um simples confronto de ideias que, por si, pode causar desconforto e mal-estar na sala de aula que, em sua gênese, é constituída por sujeitos com formações diversas e crenças variadas. Em outras palavras, essa diversidade sócio-histórico-cultural, ao mesmo tempo em que enriquece a sala de aula, exige estratégias múltiplas para que a problematização de temáticas contemple e não

desrespeite os saberes diversos ali presentes. Cabe, então, ao professor, mediador primeiro desse ambiente e, em muitos tópicos, *par mais capaz*, formular atividades e tarefas para que os sujeitos se interpelem e, ao fazê-lo, ressignifiquem-se colaborativamente. Nesse processo, não apenas as pessoas aparecem como instrumentos de mediação, mas também artefatos e dispositivos diversos, inclusive os tecnológicos, podem atuar na interface do que se tem e do que se pretende, de quem se é e de quem se pode vir a ser.

Especificamente acerca do uso de tecnologias na escola, o próprio PCN menciona que “qualquer inovação tecnológica traz certo desconforto àqueles que, apesar de conviverem com ela, ainda não a entendem” (BRASIL, 2000, p. 12), o que endossa a relevância de registros como este, em que se teoriza sobre uma prática escolar. Nesse contexto, a oportunidade de olhar de maneira teórico-prática para atividades bem-sucedidas em termos de aprendizagem, intermediadas por instrumentos tecnológicos adquire *status* de instrumento legitimador da produtividade que há na proposição desse tipo de tarefa. Além disso, mesmo nas avaliações informais, os estudantes já registraram o prazer que sentiram na organização do trabalho em vídeo, ainda que tenha lhes onerado mais do que tarefas que lhes dispõem menos tempo/habilidades/recursos; note-se, a partir disso, que os sujeitos-aprendizes aderem às propostas que lhes desafiam quando notam a pertinência do que lhes é proposto; junto a isso, que a motivação para desenvolver uma tarefa implica

aspectos subjetivos, tais como disposição de ânimo e mobilização para alcançar uma meta; canalização de esforços na realização de uma tarefa de aprendizagem, no sentido de desenvolver ações com consciência e vontade (desejo) para satisfação de uma necessidade – uma meta desejada, resultante de uma criação mental, com base na experiência relacional, sensitiva, concreta, aspectos objetivos. (PARREIRA, 2008, p. 46)

Por fim, não apenas ao que se refere ao conceito de família, como fez a proposta de tarefa apresentada neste artigo, como também a temas diversos que atravessam o trabalho do professor, são necessários um contínuo ressignificar-se e um constante aguçar do olhar, para que a sala de aula continue sendo o espaço de aprendizagem na pluralidade dos agentes que a constituem, como um “fluxo e feixe de relações recíprocas entre seres humanos e objetos técnicos” (SANTOS, 2005, p. 197). Esses valores não devem se restringir

apenas à manipulação de instrumentos, mas também à capacidade de conviver, em colaboração, com o que em algum momento possa causar estranhamento, já que “a realidade é a que construímos dia a dia por meio de nossas interações com os outros e com o mundo, o resultado será uma concepção não padronizadora, mas com as responsabilidades que isso implica” (MARIOTTI, 2010, p. 96).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Cláudia Pereira de. *A internet do estudante e a internet do professor: onde esses caminhos se cruzam?* In: II Seminário Nacional de Linguagem, Cultura e Educação, 2010, Rio Grande. Apresentação oral. Disponível em: <<http://www.senalce.furg.br/site/bin/programacao.php>>. Acesso em: 07/04/2015.

_____. *De Brás Cubas à Curva de Koch: produção textual com base nas teorias da Complexidade*. Tese de Doutorado. Disponível em: <<http://vetorial.net/~ana/tese>>. Acesso em: 15/08/2016.

BAQUERO, Ricardo. *Vygotsky e a aprendizagem escolar*. São Paulo: Artmed, 2001.

BRASIL. *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio*. Brasília: MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em 12/09/2016.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. *Abordagens múltiplas à inteligência*. In: ILLERIS, Knud (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento*. Disponível em: <http://ltcead.nutes.ufjf.br/constructore/objetos/ideias_avaliao_Hofman.pdf>. Acesso em 24/08/2015.

JARVIS, Peter. *Aprendendo a ser uma pessoa na sociedade: aprendendo a ser eu*. In: ILLERIS, KNUD (org.). *Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, 2013.

LEFFA, Vilson J.. *A linguística aplicada e seu compromisso com a sociedade*. Trabalho apresentado no VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. Belo Horizonte: UFMG, 7-11 de outubro de 2001. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/la_sociedade.pdf> Acesso em 05/02/2014.

LEMKE, Jay. *Letramento metamidiático: transformando significados e mídias*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-18132010000200009&script=sci_arttext>.

Acesso em: 05/02/2014.

LEONTIEV, Alexis. Artículo de introducción sobre o labor creadora de L.S. Vygotski. In: VYGOTSKY, Lev. *Obras Escogidas*. Tomo I. Madri: Aprendizaje/Visor, 1991.

LÉVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LUCENA, Tiago. *A constituição da linguagem videográfica dos aparelhos celulares*. Anais do XVII Encontro da ANPAP: Associação Nacional dos Pesquisadores em Artes Plásticas. Florianópolis: UDESC, 2008. Disponível em: <<http://www.anpap.org.br/anais/2008/artigos/195.pdf>>. Acesso em: 08/11/2014.

LUCKESI, Cipriano. Avaliação da aprendizagem na escola e a questão das representações sociais. *Eccos revista científica*, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 79-88, 2002. Disponível em: <<http://www.uel.br/graduacao/odontologia/portal/pages/arquivos/NDE/AVALIA%C3%87%C3%83O%20DA%20APRENDIZAGEM%20NA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 17/08/2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise e gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MARIOTTI, Humberto. *Pensando diferente: para lidar com a complexidade, a incerteza e a ilusão*. São Paulo: Atlas, 2010.

MOLON, Susana. *Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky*. In: Conferência de Pesquisa Sociocultural, 3, 2000. Campinas. Anais. Campinas: Unicamp, 2000, s/p. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/br2000/trabs/2330.doc>>. Acesso em: 12/09/2016.

MORAN, José Manuel. *O vídeo em sala de aula*. Comunicação e Educação, São Paulo, (2): 27 a 35. jan./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/36131/38851>>. Acesso em: 17/05/2015.

_____. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papius, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

_____; CIURANA, Emilio; MOTTA, Raúl. *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2003.

NORTON, Bonny. *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Longman/Pearson Education, 2000.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 2004.

PASSORTH, Jan; PEUKER, Birgit; SCHILLMEIER, Michael (eds). *Agency without actors?: new approaches to collective action*. Routledge: New York, 2012. p. 89-112.

PARREIRA, Lelis D. *A atividade de ensino-aprendizagem na formação do pensamento teórico-científico de alunos no Curso de Direito da Universidade Católica de Goiás*. 2008. 169 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, GO, 2008.

PEIXOTO, Joana. *Um estudo da mediação da apropriação pedagógica das TIC*. In: RODRIGUES, Cleide; CARVALHO, Rose (orgs.). *Educação a distância: teorias e práticas*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

PÉREZ GÓMES, Ángel. *Educação na era digital: a escola educativa*. Porto Alegre: Penso, 2015.

PRENSKY, Marc. *Digital natives, digital immigrants*. MCB University Press, 2001.

RAJAGOPALAN, Kalavillil. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola, 2003.

RIBEIRO, Ana Elisa et. al. (orgs.). *Linguagem, tecnologia e educação*. São Paulo, Peirópolis, 2010.

RODRIGUES, Catarina. *A presença do YouTube nos media – razões e consequências*. Comunicação apresentada no 5º SOPCOM – comunicação e cidadania, Universidade do Minho, Braga, 6 a 8 de setembro de 2007. Disponível em <<http://www.scribd.com/doc/9569076/rodriguescaterinayoutubenosmedia>>. Acesso em 20/05/2015.

ROJO, Roxane (org.). *A prática de linguagem na sala de aula: praticando os PCN's*. Campinas: Mercado das Letras, 2000.

_____; BARBOSA, Jacqueline; COLLINS, Heloisa. *Letramento digital: um trabalho a partir de gêneros do discurso*. In: KARWOSKI, Acir et al. *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola, 2011.

SANTAELLA, Lucia. *Por uma epistemologia das imagens tecnológicas: seu modos de apresentar, indicar e representar a realidade*. In: ARAUJO, Denise Correa (Org.). *Imagem (I)Realidade: comunicação e cibermídia*. Porto Alegre: Sulina, 2006.

SANTOS, Edméa. Educação on-line: a dinâmica sociotécnica para além da educação. *In*: PRETTO, Nelson (org). *Tecnologia e novas educações*. Salvador: UFBA, 2005, p. 193-202.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Os gêneros escolares*: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n11/n11a02.pdf>>. Publicado em 1997 e acessado em 08/06/2012.

SEIFERT, Uwe; KIM, Jin; MOORE, Anthony. (eds). *Paradoxes of interactivity*: perspectives for media theory, human-computer interaction, and artistic investigation. Bielefeld: transcript, 2008. p. 62-91. Disponível em: <https://www.ts.tuberlin.de/fileadmin/fg226/TUTS/TUTS_WP_4_2008.pdf>. Acesso em: 14/04/2015.

SILVA, Silvia. *Mediação cultural*: reflexões a partir da teoria histórico-cultural. Disponível em: <http://www.abrapee.psc.br/documentos/cd_ix_conpe/ixconpe_arquivos/25.pdf>. Acesso em: 12/09/2016.

SILVA, Valdir. O conceito de zona de desenvolvimento proximal (ZDP) na perspectiva da teoria da complexidade e do caos: uma releitura. *In*: PAIVA, Vera; NASCIMENTO, Milton (orgs.). *Sistemas adaptativos complexos*: língua(gem) e aprendizagem. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2009.

SOARES, Magda. *Novas práticas de leitura e escrita*: letramento na cibercultura. Educ. Soc., Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13935>>. Acesso em: 17/08/2015.

SOARES, Sandra. *A pesquisa como norteadora da formação profissional na universidade*. Est. Aval. Educ., São Paulo, v. 24, n. 55, p. 224-245, abr./ago. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1819/1819.pdf>>. Acesso em: 08/06/2015.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. *Letramentos de reexistência*: culturas e identidades no movimento hip hop. Tese de doutorado. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000769115>>. Acesso em: 27/10/2015.

SZUNDY, Paula; ARAÚJO, Júlio; et. al. (orgs.). *Linguística aplicada e ensino*: ensino e aprendizagem de línguas no contexto brasileiro. Campinas: Pontes Editores, 2011.

TAYLOR, Peter. Distributed agency within intersecting ecological, social, and scientific processes. *In*: OYAMA, S.; GRIFFITHS, P.; GRAY, R. (eds). *Cycles of contingency*: developmental systems and evolution. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. p. 313-332. Disponível em: <<http://faculty.umb.edu/pjt/oob.pdf>>. Acesso em: 13/04/2015.

TOGNATO, Maria Izabel. Desenvolvimento em rede: o agir educacional em (re)construção pela linguagem. *In*: CRISTÓVÃO, Vera (org.). *Atividade docente e desenvolvimento*. Coleção: Novas perspectivas em Linguística Aplicada Vol. 16. Campinas: Pontes Editores, 2011.

USHER, Robin. *Experiência, pedagogia e práticas sociais*. In: ILLERIS, KNUD (org.). Teorias contemporâneas da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2013.

VALLE, Luiza et. al. *Educação digital: a tecnologia a favor da inclusão*. Porto Alegre: Penso, 2013.

VEEN, Wim; VRAKING, Bem. *Homo Zapiens: educando na era digital*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VIEGAS, Ilana. *Leitura e interpretação na sala de aula: formamos leitores ou ledores?* Anais do XIII CNLF. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2009. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xiiiicnlf/XIII_CNLF_04/leitura_e_interpretacao_na_sala_de_aula_ilana_da.pdf>. Acesso em: 08/06/2015.

VYGOTSKY, Lev. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

_____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. *Estúdio del desarrollo de los conceptos científicos en la edad infantil*. Obras escogidas II. Espanha: Visor, 1997.

_____. *A Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WALDROP, Mitchell. *Complexity: the emerging science at the edge of order and chaos*. New York: Simon & Schuster Paperbacks, 1992.

WENGER, Etienne. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

WHITTLE, Andrea; SUHOMLINOVA, Olga; MUELLER, Frank. Dialogue and distributed agency in institutional transmission. *Journal of Management & Organization*, 2011, 17 (4), p. 548-569. Disponível em: <http://hdl.handle.net/2381/9719>. Acesso em: 13/04/2015.

Data de submissão: 19/09/2016. Data de aprovação: 31/10/2016

Avaliação em movimento: do desempenho do aluno à reflexão na prática pedagógica

Ana Maria Pereira¹

Lise Virgínia Vieira de Azevedo²

Rubens Fernando de Souza Lopes³

Teresinha de Fátima Nogueira⁴

Resumo

Uma das maneiras que as empresas utilizam para verificar o conhecimento da língua inglesa de seus funcionários ou de candidatos em seu processo de seleção é através dos exames de proficiência. Acompanhando essa tendência, o corpo docente da Faculdade de Tecnologia Jéssen Vidal de São José dos Campos (FATEC) elaborou um teste, Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA), composto por questões de *reading* e *listening*, cujo conteúdo é baseado no livro adotado. Além de verificar como os alunos estão aprendendo o conteúdo, objetiva-se também prepará-los para realizar testes de proficiência. O resultado tem sido utilizado como *feedback* para os docentes e discentes. Sendo assim, o objetivo deste artigo é descrever um processo de avaliação, inicialmente, de caráter classificatório que, no decorrer do tempo, adquiriu caráter formativo devido à necessidade de se criar um instrumento subsidiário significativo da prática educativa. Para fundamentar a realização deste estudo, utilizamos os conceitos de avaliação propostos por Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009), Vygotsky (1999) e Méndez (2002), e pensamentos de Perrenoud (2002) sobre a prática reflexiva do professor. Para a pesquisa, caracterizada como estudo de caso, fizemos um recorte e, metodologicamente, apresentamos o resultado de questões do exame aplicado ao curso de Gestão de Produção Industrial nos segundo e quarto semestres. O exame é composto de 80 questões, divididas em *listening*, subdivididas em quatro seções com nível de dificuldade crescente, e *reading*, que segue o mesmo padrão. Analisamos duas questões em cada subdivisão, utilizando como critério de seleção aquelas que apresentam o maior número de erros e acertos. Os resultados indicam que os acertos são decorrentes de domínio lexical e de situações de *listening* exploradas em sala de aula. Os erros foram mais presentes em questões que necessitavam de inferência por parte do aluno. Essa análise nos fornece subsídios para reflexão sobre nossa prática docente e sua transformação.

Palavras-chave: Avaliação. Exame de Proficiência. Ensino Reflexivo.

Abstract

One of the ways companies use to evaluate the proficiency of English of their employees or candidates in their selection process is through proficiency exams. Following this trend, English professors from Faculdade de Tecnologia Jéssen Vidal de São José dos Campos (FATEC) designed a test named 'Exame de Verificação de Aprendizagem' - EVA, a learning verification exam, comprising reading and listening questions, based on the content of the adopted book. In addition to checking how students are learning the content, it also aims to prepare them to take proficiency exams. The result has been used as feedback for teachers and students. Thus, the purpose of this article is to describe a process of evaluation, initially, classificatory, which, over time, acquired a formative aspect due to the need to create a significant subsidiary instrument of educational practice. As support for this study, we used the concepts of evaluation proposed by Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009) Vygotsky (1999), Méndez (2002), and Perrenoud's (2002) thoughts on the reflective teacher practice. For this research, which we characterize as a case study, a sample was chosen and we present the

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora na FATEC de São José dos Campos.

² Mestre em Linguística Aplicada. Professora na FATEC de São José dos Campos.

³ Mestre em Linguística Aplicada. Professor no Instituto Federal de São Paulo - campus de Jacareí.

⁴ Mestre em Educação. Professora na FATEC de São José dos Campos.

result of exam questions applied to the Industrial Production Management course in the second and fourth semesters. The exam consists of 80 questions, some of listening, subdivided into four sections with increasing level of difficulty, and others of reading, following the same pattern. We analyzed two questions in each subdivision, the largest number of mistakes and successes as criteria for their selection. The results indicate that the successes are due to lexical domain and listening situations explored in class. The mistakes were more present in questions that required inference by the student. This analysis gives us subsidies for reflection on our teaching practice and its transformation.

Keywords: Evaluation. Proficiency Exam. Reflective Teaching.

1 Introdução

Uma das maneiras que as empresas utilizam para avaliar o conhecimento da língua inglesa de seus funcionários ou de candidatos em seu processo de seleção é através dos exames de proficiência, sendo o *Test of English for International Communication* (TOEIC) um deles, usado por várias empresas brasileiras e internacionais. Nesse teste classificatório, o que se verifica é a compreensão oral e a compreensão escrita do candidato, além de seu conhecimento léxico-gramatical. Diante dessa prática que se consolida no mercado de trabalho, O Centro Paula Souza e a *Educational Testing Services* (ETS), empresa distribuidora do exame no Brasil, estabeleceram uma parceria que propunha oferecer, inicialmente, gratuitamente, aos alunos formandos a aplicação do teste. Após alguns anos, a parceria foi alterada, e determinou-se um valor a ser pago para sua aplicação. Como essa decisão iria impedir que alguns alunos realizassem o exame, o grupo docente da FATEC de São José dos Campos decidiu criar, como um de seus instrumentos de avaliação, o Exame de Verificação de Aprendizagem (EVA) aos moldes do TOEIC. Com isso, percebemos que, além de oferecer a todos o acesso a essa modalidade de avaliação, houve a ocorrência de um movimento em nossa prática avaliativa, indo de uma visão apenas quantitativa para uma de caráter formativo.

O Exame de Verificação de Aprendizagem é composto por 80 questões, sendo 38 com foco na verificação da compreensão oral, 26 na compreensão do aspecto linguístico-discursivo da língua inglesa, e 16 na compreensão escrita. No total, foram criadas três versões do exame, cujo objetivo inicial era apenas constatar a compatibilidade entre carga horária de estudo e o nível de inglês alcançado pelos alunos, tendo como referência o *Common European Framework* (CEF). De acordo com esse quadro, entre 90 – 100 horas de estudo, espera-se que o aluno alcance o nível A1; com 180 – 200 horas, o nível A2, e, entre

350 e 400 horas, o nível B1. Vale lembrar que, o aluno na FATEC, ao final de seu curso de seis semestres, recebeu 240 horas de aula de língua inglesa.

A princípio, quando o TOEIC era adotado na instituição, ao final do sexto semestre, os alunos obtinham a nota do teste através de um boletim impresso pela ETS, e esse documento poderia ser utilizado para comprovação do seu nível de proficiência da língua inglesa nas empresas em que iriam pleitear uma vaga de trabalho. Com a transição para o EVA, inicialmente, as notas obtidas eram somente utilizadas pelo professor para compor o cálculo da média do aluno. Este, por sua vez, não recebia mais um documento, reconhecido internacionalmente, com seu desempenho em língua inglesa que poderia ser apresentado no mercado de trabalho. Assim, o único benefício do aluno seria a ciência de seu nível de inglês e a oportunidade de obtê-lo por meio de uma modalidade diferente daquela usualmente utilizada em sala de aula.

Diante disso, nos questionamos a respeito de como poderíamos fazer uso dos testes realizados para poder oferecer aos nossos alunos um processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa que os prepararia para obter uma certificação equivalente às horas de estudo realizadas. Portanto, a pergunta que direcionou este estudo de caso (CRESWELL, 2013), foi: Como um processo de avaliação de caráter classificatório pode adquirir, por meio de um processo reflexivo, um caráter formativo, criando um instrumento subsidiário significativo da prática educativa?

Para responder a essa pergunta, no que tange à compreensão da avaliação no âmbito escolar, fizemos uso de discussões ancoradas, principalmente, em Luckesi (2002; 2004), Fernandes (2009), Kraemer (2005) e Méndez (2002). Para compreender o processo reflexivo do professor, nos debruçamos, sobretudo, nas discussões de Perrenoud (1999; 2002).

A base de dados que nos conduz ao entendimento da questão levantada é composta por: (a) respostas de gabaritos de 37 alunos, registradas em planilhas e, posteriormente, transformadas em gráficos, (b) avaliação que professores realizaram por escrito das questões que apresentaram mais e menos acertos em cada seção do teste, e (c) reflexão dos professores acerca dos resultados obtidos.

2 Fundamentação Teórica

Ao estudarmos o quesito avaliação, iremos notar que as discussões sobre o tema abordam desde o percurso histórico até os vários tipos de avaliações adotados e aplicados no processo ensino-aprendizagem.

Em relação ao contexto histórico, Kraemer (2005) afirma que o termo avaliar vem do latim (*a+valere*) que quer dizer atribuir valor a algo. Desde o início do século XX, a avaliação tem sido objeto de estudo na área da Psicologia, com o intuito de mensurar as habilidades e aptidões dos alunos. Como enfatiza Fernandes (2009, p.31), “tratava-se de uma concepção de aprendizagem como acumulação de associações estímulo-resposta, que sustentou o pensamento e a ação dos psicólogos behavioristas.”

Durante gerações de estudo sobre avaliação, o entendimento sobre a questão foi ampliado, buscando-se alcançar como objetivo maior a aprendizagem do aluno quanto aos conteúdos trabalhados, e não somente sua mensuração.

Vemos essa compreensão em Luckesi (2004, p. 4):

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem[...]. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas.

Ainda na visão de Luckesi (2002), o modelo adequado de avaliação deve estar focado na aprendizagem, e, neste sentido, a avaliação propicia ao professor o conhecimento acerca dos objetivos propostos, quais foram alcançados, os que ainda precisarão ser alcançados e quais interferências devem ser feitas.

Para Méndez (2002, p. 113), a situação de avaliação precisa estar focada entre os dois sujeitos envolvidos no processo: aluno e professor e que estes dialoguem entre si. O autor ainda enfatiza que “[...] a avaliação deve ser uma oportunidade real de demonstrar o que os alunos aprendem, o que sabem e o que podem fazer aplicando o conhecimento adquirido e o seu próprio[...]”. Além disso, para ele, é de fundamental importância que a correção dos instrumentos avaliativos ajude o aluno a entender o seu erro e que, através dessa compreensão, possa refletir e chegar à aprendizagem.

Vygotsky (1987) entende que a avaliação de aprendizagem deve ser um instrumento de compreensão do estágio em que se encontra o aluno quanto à aprendizagem, para que possa tomar decisões satisfatórias e avançar no seu processo de aprendizagem.

Portanto, como já dissemos anteriormente, a princípio, o EVA foi criado na intenção de propiciar ao nosso aluno o conhecimento sobre os exames de proficiência (mensuram o grau de habilidade no uso da língua estrangeira) e também para avaliar o conteúdo trabalhado em sala de aula.

Quanto aos tipos de avaliação, Perrenoud (1999, p.18) afirma que:

A avaliação formativa participa da renovação global da pedagogia, da centralização sobre o aprendiz, da mutação da profissão de professor: outrora dispensador de aulas e de lições, o professor se torna o criador de situações de aprendizagens “portadoras de sentido e de regulação”. [...] Elas se situam cada vez mais no registro das práticas pedagógicas, do ofício de professor e do ofício de aluno.

A ideia de se trabalhar com exame de proficiência em língua estrangeira não é nova. Na segunda metade do século XX, teóricos e professores de metodologia têm desenvolvido e utilizado testes que procuram mensurar o conhecimento e habilidades linguísticas. Bachman (1990, p. 9) aponta a complexidade do problema de definir e mensurar a habilidade: “todos os testes de línguas devem estar baseados em uma definição clara das habilidades linguísticas, quer se trate do conteúdo programático de ensino de línguas ou de uma teoria geral da linguagem, e precisa utilizar alguns procedimentos para alcançar o desempenho linguístico”. (tradução nossa) ⁵

Sabemos que um exame por si só não é capaz de nos apresentar todas as nuances relativas aos repertórios de nossos alunos. Nesse sentido, Blommaert & Backus (2011, p. 24) corroboram a discussão quando diz que os instrumentos de mensuração de linguagem atualmente utilizados têm apenas uma tênue ligação com as verdadeiras competências dos interlocutores, quanto à forma como são organizadas em repertórios autênticos e às possibilidades reais que elas oferecem para comunicação. De acordo com o autor, esses instrumentos “mensuram apenas uma parte do conhecimento linguístico, a parte que é

⁵ All language tests must be based on a clear definition of language abilities, whether this derives from a language teaching syllabus or a general theory of language ability, and must utilize some procedure for eliciting language performance.

privilegiada por razões socioeconômicas, não por questões linguísticas inerentes”.

A principal crítica de Blommaert & Backus (2011) é que os testes de proficiência não dão conta de avaliar os repertórios – complexos biograficamente organizados de recursos de linguagem e letramento – aprendidos por cada um dos indivíduos. Somente aqueles que aprenderam recursos abordados pelo teste teriam maior probabilidade de obter acertos. Por isso, ao elaborar um instrumento de avaliação para um determinado grupo, e na tentativa de realizar uma prática pedagógica mais justa e menos excludente, é importante que procuremos conhecer mais de seu contexto sócio-histórico para, assim, trazer para o teste alguns dos enunciados que, provavelmente, os membros desse grupo se apropriaram ao longo de sua vida.

Vale dizer que esse exame faz parte, em nossa instituição, de um processo de ensino-aprendizagem, que chamamos de avaliação formativa. Como afirma Perrenoud (1999, p. 103), “é formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e a se desenvolver; ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”.

Dessa forma, com base nos autores citados acima, entendemos que a avaliação é caracterizada pelo acompanhamento e reorientação permanentes, indo além da simples verificação do nível de desenvolvimento das aprendizagens propostas, provocando reflexão e ajustes nas práticas pedagógicas utilizadas por nós, professores, em sala de aula.

No que tange à reflexão, no século 20 durante a década de 1950, surge o movimento da ‘educação reflexiva’, liderado por Ernst Bayles, H. Gordon Hullfish, entre outros, com a preocupação de promover o pensamento reflexivo do professor. Essa concepção foi embasada nas teorias de Dewey em seu livro ‘Como Pensamos’ (1959) que fomenta o pensar reflexivo, aquele que é consciente de suas causas e consequências, e que deve ser um fim educacional, considerando-o objeto maior da educação. “O pensamento reflexivo faz um ativo, prolongado e cuidadoso exame de toda crença ou espécie hipotética de conhecimento, exame efetuado à luz dos argumentos que o apoiam e das conclusões a que chega” (DEWEY, 1959, p. 18). Assim, a reflexão seria uma espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva, aspirando chegar a uma determinada conclusão. Deve ser um processo de reconstrução e

reorganização de experiências que promovam a habilidade de melhor conduzir o curso das situações futuras.

Com os avanços nos estudos sobre a postura reflexiva do professor, Perrenoud (2002, p. 44) nos aponta que a formação de profissionais deve ser objetivo explícito e prioritário no currículo de formação de professores, e afirma ainda que: “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu em sala de aula [...] A prática reflexiva é um trabalho que, para se tornar regular, exige uma postura e uma identidade particulares.”

O autor almeja que a prática reflexiva

compense a superficialidade da formação profissional; favoreça a acumulação de saberes de experiência; propicie uma evolução rumo a profissionalização; prepare para assumir uma responsabilidade política e ética; permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas; ajude a vivenciar um ofício impossível; ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo; estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz; aumente a cooperação entre colegas; aumente as capacidades de inovação. (PERRENOUD, 2002, p.48)

Portanto, diante dessas considerações, entendemos que, para que as ações reflexivas permeiem a prática do professor, faz-se necessário que este se perceba inquieto, que se observe, que repense a sua prática frequentemente, que tenha uma mente orientada a novas experiências educacionais, além do comprometimento com a pesquisa.

Azevedo (2003, p.43) pontua a real amplitude da reflexão, afirmando que “o pensamento reflexivo não tem, necessariamente, que estar atrelado a uma disciplina ou a um conteúdo específico, e sim ao processo educacional como um todo”. Isto porque o professor precisa olhar para a própria ação e estar em permanente mudança de atitude e de pensamento.

3 Metodologia

Esta é uma pesquisa que faz uso do método quantitativo e qualitativo (CRESWELL, 2007), pois foi necessário que os dados coletados fossem, primeiramente, quantificados, transformados em números e gráficos, para, em seguida, servirem como base para um processo reflexivo por parte dos professores e alunos. A abordagem adotada para conduzir a investigação foi o estudo de caso, conforme Creswell (2013), pois se trata de uma situação da vida real, vista como um sistema delimitado (por tempo e lugar), que envolve a

participação de vários indivíduos, e cuja coleta de dados é minuciosa e compreende várias fontes de informação. No caso, o sistema analisado é um processo avaliativo que inclui 37 estudantes do curso Gestão da Produção Industrial da FATEC de São José dos Campos e duas professoras de língua inglesa, Lise Azevedo e Teresinha Nogueira, durante o segundo semestre de 2015.

3.1 Contexto

A FATEC de São José dos Campos, no ano de 2015, apresentava, na área de ensino de língua inglesa, um corpo docente composto por seis professores. Essa equipe assumiu a responsabilidade de aplicar o TOEIC durante os anos de 2012 e 2013. A princípio, o teste era oferecido gratuitamente pela ETS. No final de 2013, no entanto, a parceria se ateve ao oferecimento do teste com desconto para os alunos da instituição.

Para os alunos, a nota do teste servia como um documento comprobatório de seu nível de inglês para seu currículo profissional e processo de seleção em algumas empresas. Para a escola, o teste era compreendido como um instrumento que compunha o processo de avaliação dos alunos. Ao se alterar o tipo de parceria, o corpo docente, recebendo apoio da diretoria do câmpus, decidiu que a aplicação de um mesmo tipo de teste precisava ter continuidade, considerando que isso iria preparar os alunos para realizar testes semelhantes nas empresas em que, comumente, concorrem às vagas. Assim, dois professores, Carolina Tayar Farina de Roure e Rubens Fernando de Souza Lopes, foram convidados para serem autores dos exames. A partir do ano 2014 até 2016, três testes, com níveis diferentes, foram criados, nomeados Exame de Verificação de Aprendizagem I, II e III.

3.2 Descrição do EVA

Cada um dos testes é composto por 80 questões, sendo 38 com foco na verificação da compreensão oral, 26 na compreensão do aspecto linguístico-discursivo da língua inglesa, e 16 na compreensão de texto.

O objetivo inicial era apenas constatar a compatibilidade entre carga horária de estudo e o nível de inglês alcançado pelos alunos, tendo como referência o *Common European Framework*. De acordo com esse quadro, com 90 – 100 horas de aula, espera-se

que o aluno alcance o nível A1; com 180 – 200 horas, o nível A2, e, com 350 – 400 horas, espera-se que o aluno alcance o nível B1. Na FATEC de São José dos Campos, os testes são aplicados ao final do 2º semestre, com oferecimento de 80 horas de inglês, ao final do 4º semestre com 160 horas, e, no 6º semestre com 240 horas. Portanto, a intenção é que o aluno egresso, de acordo com CEF, esteja transitando entre os níveis A2 e B1.

Para que haja maior clareza dos dados a serem expostos, é viável que cada seção do exame seja detalhada. A primeira delas abarca questões de compreensão oral (*Listening*). Nessa seção, a primeira parte é denominada *photographs*, nela, o aluno precisa escutar uma frase e relacioná-la a uma das figuras distribuídas na mesma página. Na segunda, *question-response*, o que se pede é que o aluno escute uma pergunta e três possíveis respostas, o item que representa a resposta adequada à pergunta deve ser selecionado. Na terceira parte, uma conversa é reproduzida, o aluno tem em seu teste uma pergunta referente àquilo que escutou e quatro alternativas de resposta. A seleção do item que responde à pergunta deve ser feita. A quarta e última parte dessa seção é denominada *talks*, nela, o aluno escuta alguns discursos e precisa selecionar a resposta adequada para as perguntas que lhes são apresentadas. Essa seção é composta por 4 questões em *photographs*, 10 em *question-response*, 12 em *conversations*, e mais 12 em *talks*.

A segunda seção, *Reading*, é composta por mais 3 partes. A primeira é denominada *incomplete sentences*, nela, o aluno lê algumas frases com uma lacuna, e precisa escolher a alternativa que a complete corretamente. Na segunda seção, *text completion*, o aluno lê um texto que apresenta algumas lacunas a serem preenchidas e precisa escolher apenas uma alternativa para cada lacuna. A última seção, *reading comprehension*, traz alguns textos que devem ser lidos e interpretados; para cada um deles o aluno é apresentado a algumas questões com alternativas de respostas, porém, somente uma delas responde à pergunta. Essa seção é composta por 20 questões em *incomplete sentences*, 6 em *text completion*, e 16 em *reading comprehension*.

3.3 Justificativa Prática

Depois das primeiras aplicações do EVA, sempre ao final do semestre, constatamos que o teste estava servindo somente a um fim classificatório, pois os resultados serviam

apenas para compor uma porcentagem da nota geral do aluno. Com isso, percebemos que estávamos tomando os moldes de uma escola conservadora, pois se descomprometia com o processo de mudança – os resultados, caso fossem insatisfatórios, não poderiam mais interferir no processo de ensino-aprendizagem, o que nos impediria de conduzir o aluno ao entendimento do objeto de estudo. Com isso, o corpo docente decidiu fazer uso desse teste classificatório para dar início a um processo de caráter formativo, ou seja, houve uma proposta de quantificar as respostas fornecidas pelos testes e utilizá-las para uma análise que, por vez, iria providenciar informações para retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem na instituição.

3.4 Coleta de dados

Após a aplicação do EVA 1 e EVA 2, no segundo semestre de 2015, percebemos que, se quantificássemos os resultados dos alunos, teríamos mais dados para que pudéssemos compreender melhor suas potencialidades e os conteúdos que ainda precisavam ser revisitados. Com as respostas dos alunos, conseguimos inserir os dados obtidos em um *software (Microsoft Excel)* que possibilitou a criação de gráficos. Com isso, pudemos perceber, de forma mais visual, o nível de compreensão dos alunos em cada uma das questões presentes no teste.

Com o propósito de esclarecer como o processo ocorreu, decidimos selecionar apenas dois grupos de alunos, ambos no curso de Gestão da Produção Industrial (GPI). Vale a pena ressaltar que o curso em questão adota a disciplina língua inglesa apenas em quatro semestres, ou seja, são 160 horas dedicadas ao estudo da língua. O primeiro grupo é composto por 13 alunos, no 2º semestre, sendo avaliados com o EVA 1, e o segundo por 24 alunos, no 4º semestre, avaliados com o EVA 2.

A partir daí, decidimos que iríamos fazer uma análise das questões em que os alunos apresentavam mais facilidade ou dificuldade em responder. Esse momento nos levou à reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem (como conteúdo sendo abordado, metodologia e recursos) assim como à forma de apresentação das questões do teste.

4 Resultado e Análise dos Dados

A título de demonstrar os resultados obtidos, apresentamos algumas tabelas e análises das questões nas quais ocorreram mais e menos acertos dentro das seções de *listening: photographs, question-response and talks* e de *reading: incomplete sentences and reading comprehension*, tanto para o EVA 1 quanto para o EVA 2, como verifica-se abaixo.

EVA I

Section I - Listening

Análise 1

Part 1 – Photographs

A tabela 1, abaixo, evidencia o desempenho dos alunos em cada uma das quatro questões da seção *Photographs*. A questão que obteve maior número de acertos foi a de número 4. Trata-se do desenho de uma repórter, que deveria ser associado a uma das quatro alternativas reproduzidas em áudio. No caso, a alternativa correta é aquela que indica a profissão da personagem na imagem. Acreditamos que o sucesso no acerto se deve ao fato de que a profissão em questão é nomeada com uma palavra cognata na língua materna.

A questão 2 foi a que apresentou o maior número de erros. Nela há uma ilustração de um piloto de avião manuseando seu equipamento em sua cabine. Pretendia-se que os alunos escolhessem a alternativa que menciona que o piloto é capaz de voar (*The pilot can fly*), no entanto, acredita-se que o uso do modal *can*, indicando habilidade, foi um empecilho para a compreensão dos alunos de que esta era a alternativa correta. Geralmente, o sentido associado ao *can* é o de permissão, sendo traduzido como ‘poder’, por fazer parte de uma das perguntas (*Can I drink water?*) usualmente trabalhadas em cursos de inglês no estágio inicial. Das quatro alternativas apresentadas, a saber, (a) *The pilot cannot play a musical instrument;* (b) *He is a very smart man;* (c) *He is a flight attendant;* (d) *The pilot can fly*, a alternativa ‘c’ foi a mais indicada pelos alunos. Podemos interpretar tal escolha, assumindo que os alunos se sentiram mais confiantes ao optar por uma função linguística mais conhecida por eles, informar a profissão, a arriscar por uma estrutura que delega ao *can* um sentido de habilidade.

Questão	Acertos	Erros
1	69%	31%
2	31%	69%
3	69%	31%
4	85%	15%

Tabela1: EVA I – *Section: listening – Part: photographs*

Análise 2

Part 2 – Question-response

Nessas questões, os alunos precisaram exclusivamente ouvir uma pergunta e três alternativas de respostas, sem ter figuras ou textos para verificação do que estava sendo dito. A Tabela 2 apresenta o resultado de todas as questões dessa seção. A questão 1 (*Can I help you with your bags?*) pretendia verificar o entendimento da palavra *can*, em resposta a uma pergunta no sentido de oferecimento de ajuda. Neste caso, a maioria respondeu corretamente, o que nos leva a inferir que os alunos têm domínio deste conteúdo gramatical quando o sentido é igual a ‘poder’, o que corrobora a análise da questão 2 na seção anterior. Outro fator que pode ter contribuído para o acerto é o tipo de pergunta feito (*Yes/No response*) e o fato das outras alternativas terem respostas bem diferenciadas e não fazerem muito sentido com a pergunta. As alternativas eram as seguintes: (a) *Yes, please*; (b) *Sorry, I’m busy at the moment*; (c) *No, I don’t*.

As questões 2 e 10 foram as que os alunos apresentaram mais dificuldade. Percebe-se na questão 2, que a maioria não consegue dissociar-se da tradução em língua materna para responder quantos anos tem e responde literalmente no modelo da língua portuguesa, em que a idade é dada usando-se o verbo ‘ter’ e não com o verbo ‘ser’ ou ‘estar’. As alternativas apresentavam as duas opções.

Concernente à questão 10 (*Do you have special qualifications?*), em que as alternativas possíveis eram (a) *That’s a good idea*; (b) *It’s an easy exercise*; (c) *Yes, I do*, acredita-se que os alunos podem não ter entendido a pergunta sobre qualificação profissional, além de ainda não terem incorporado a necessidade de usar o verbo auxiliar *do* em *short answers*. Estas seriam as inferências mais plausíveis, pois ao verificar que a maioria optou pela resposta ‘a’, procuramos analisar se, no áudio, a entonação utilizada

conduzia ao entendimento de que a pergunta sendo realizada era um convite, concluindo, com a análise, que este não foi o caso.

Questão	Acertos	Erros
1	69%	31%
2	46%	54%
3	62%	38%
4	54%	46%
5	62%	38%
6	62%	38%
7	62%	38%
8	62%	38%
9	54%	46%
10	46%	54%

Tabela 2: EVA I – *Section: listening – Part: questions-response*

Análise 3

Part 4 – Talks

Como vemos na tabela 3, as questões que apresentam mais acertos são as de número 7, 10 e 11, e a de mais erros é a de número 5. Para demonstrar os acertos, apresentamos a questão 7 que é uma mensagem produzida na sala de cinema antes do início do filme. A intenção principal da pergunta é fazer com que o aluno perceba qual deve ser sua atitude em relação ao uso do celular. Como a pergunta realizada está relacionada a um contexto que a maioria dos alunos permeia, a resposta correta é dedutível, explicando a propensão ao sucesso dos alunos, porém, não óbvia, pois exige a capacidade do aluno para obter informações específicas em uma mensagem com tantas outras informações.

Em contrapartida, a questão 5 apresentou maior dificuldade. Esta relata uma mensagem de um agente de aeroporto da companhia área TAM, transmitindo algumas informações de embarque aos passageiros, sendo uma delas o local de destino do voo. Na gravação, dois locais são mencionados, tanto 'Miami' quanto 'São Paulo', sendo o primeiro a cidade destino e o último a cidade em que se faria uma escala. As 4 alternativas

mencionadas como respostas à questão *What is the final destination of this flight?* foram: (a) *Miami*; (b) São Paulo; (c) *Dallas*; (d) *Orlando*. Caberia ao aluno perceber o uso da preposição *to* para indicar ‘destino’ e o uso da palavra *stop* como substantivo e com sentido de escala no campo semântico-discursivo de embarques em aeroportos. O erro nesta questão, maior indicação na alternativa que continha a cidade de São Paulo, pode ser explicado pelo fato do aluno se prender à segunda cidade mencionada na gravação, julgando que o destino final de um voo deve ser mencionado por último. Na gravação o agente de aeroporto assim se pronuncia: *This is the pre-boarding announcement for flight 894 to Miami with a stop in São Paulo [...]*. Outro fator pode ter sido a falta de conhecimento da preposição *to* e do vocábulo *stop* usado em um campo semântico-lexical de pouco conhecimento para o aluno; ou, ainda, pelo desconhecimento de gêneros recorrentes no meio de transporte em questão.

Questão	Acertos	Erros
1	38%	62%
2	46%	54%
3	23%	77%
4	77%	23%
5	15%	85%
6	23%	77%
7	85%	15%
8	62%	38%
9	31%	69%
10	85%	15%
11	85%	15%
12	62%	38%

Tabela 3: EVA I – Section: listening – Part: talks

Section II – Reading

Análise 4

Part 5 – Incomplete sentences

Nas questões de *reading*, percebemos que os alunos sentem mais segurança ao respondê-las, provavelmente, pelo fato de que neste quesito eles estavam podendo ler o texto e não mais ter que ouvir, entender o que ouviu e responder em tempo determinado como ocorre no *listening*.

As questões 6, 13, 16 e 18 foram as que tiveram maior número de acertos. Elas abrangeram os conteúdos gramaticais tais como preposição, presente simples, conjunções e horas. Como exemplo, utilizamos a questão 16 (*My favorite day of the year is December 25th _____ it's Christmas!*) que apresenta a necessidade do uso da conjunção *because* para explicar o motivo da preferência pela data de Natal. Os alunos responderam corretamente, possivelmente, devido ao fato de possuírem domínio em reconhecer orações explicativas e em conjunções que nelas podem ser utilizadas.

Entretanto, a questão 20 (' _____ *you like to have dinner with me tonight?*' 'Oh, *I'm sorry. I'm busy.*') foi a que apresentou o maior índice de erro. Nela, pretendia-se que o aluno fizesse um convite usando o verbo modal *would*. Porém, podemos dizer que não houve a percepção do aluno quanto ao uso do modal para realizar convites; assim, uma provável explicação seria que a maioria dos alunos entendeu que o uso do auxiliar *do* (uma das opções de resposta) seria mais adequado por estarem mais familiarizados com a expressão '*Do you like...?*'

Questão	Acertos	Erros
1	77%	23%
2	85%	15%
3	69%	31%
4	62%	38%
5	38%	62%
6	100%	0%
7	92%	8%
8	62%	38%

9	38%	62%
10	31%	69%
11	62%	38%
12	15%	85%
13	100%	0%
14	85%	15%
15	85%	15%
16	100%	0%
17	69%	31%
18	100%	0%
19	62%	38%
20	8%	92%

Tabela 4: EVA I - *Section: reading – Part: incomplete sentences*

Análise 5

Part 7 – Reading comprehension.

O resultado geral obtido pelos alunos nessa parte é mostrado na tabela 5. A questão 5 foi a que os alunos tiveram maior número de acertos. O texto nesta questão está relacionado a um anúncio de emprego para a vaga de recepcionista em um hotel. Como este é um gênero geralmente mais trabalhado na escola e o substantivo *receptionist* é mencionado no texto e *reception* na resposta, o sucesso dos alunos nesta questão pode ser explicado, além de o termo ser um cognato na língua materna.

Na questão 8, há um texto publicitário denominado *Visit Bath*, que apresenta algumas informações turísticas sobre a referida cidade. Essa questão indaga qual é o objetivo do texto, e apresenta quatro alternativas cujas respostas contêm pelo menos um vocábulo que é citado no texto, essa pode ser uma explicação para o erro da maioria dos alunos. Outra explicação talvez seria o desconhecimento dos discentes a respeito do significado do verbo *advertize* na resposta correta. No entanto, não podemos descartar a necessidade de o aluno desenvolver sua capacidade de compreensão geral do texto, uma vez que este também utiliza outros elementos, além dos verbais, para o seu entendimento, como uma imagem da cidade.

Questão	Acertos	Erros
1	77%	23%
2	85%	15%
3	62%	38%
4	46%	54%
5	92%	8%
6	69%	31%
7	23%	77%
8	15%	85%
9	69%	31%
10	62%	38%
11	38%	62%
12	85%	15%
13	77%	23%
14	69%	31%
15	46%	54%
16	31%	69%

Tabela 5: EVA I - *Section: reading – Part: reading comprehension*

EVA II

Section I – Listening

Análise 6

Part 1 – Photographs

A tabela 6 indica o resultado geral dessa parte do teste. A questão de número 3 foi a que obteve maior número de acertos. Os alunos deveriam indicar a alternativa correta para uma ilustração em que aparece uma mulher comendo *sushi*. O fato de as alternativas referirem-se a comidas diversificadas como *lasagna* e *Brazilian food*, vocábulos conhecidos pelos discentes, favoreceu o entendimento da resposta correta. Quando os alunos conhecem o vocabulário e o campo lexical usados nas questões, a possibilidade de sucesso é maior. O que poderia ter confundido os alunos é que havia duas alternativas mencionando

sushi: uma sentença na forma afirmativa e outra na negativa. Em nosso ponto de vista, tal confusão não ocorreu devido ao fato de a estrutura negativa com o auxiliar no passado, *didn't*, ter sido bem assimilada pelos alunos.

As questões 1 e 2 foram as em que os alunos tiveram maior número de erro. Na questão 1, há duas pessoas em um supermercado e pretendia-se que o discente fosse capaz de assinalar a alternativa que mencionava que havia variados produtos para comprar. No entanto, a maioria assinalou a resposta que aparecia a palavra *supermarket* por ela ser conhecida e associada à figura, mas o que se dizia nessa alternativa não tinha relação com a ilustração, o que indica que o alunado, não estando muito habituado a fazer esse tipo de teste, tende a escolher a alternativa que contenha uma palavra associada à figura. Ao que parece, eles são mais guiados pelo vocabulário e pela imagem do que pela questão semântica, de entendimento daquilo que está sendo efetivamente falado. Na questão 2, um casal está no cinema, ela segurando um copo de bebida e ele com um saco de pipoca, assim os alunos deveriam escolher a alternativa que dizia que o casal estava comendo e bebendo, sem mencionar o local em que estavam, mas muitos alunos indicaram a alternativa que aparecia a expressão *movie theater* mesmo não sendo a alternativa correta em relação à figura pelo mesmo motivo mencionado anteriormente.

Questão	Acertos	Erros
1	17%	83%
2	17%	83%
3	63%	38%
4	54%	46%

Tabela 6: EVA II – Section: listening – Part: photographs

Análise 7

Part 2 – Question-response

A tabela 7 evidencia os resultados obtidos pelos alunos em todas as questões dessa parte do teste. A questão com maior número de acerto foi a 4; nela a maioria dos alunos, provavelmente, compreendeu o vocabulário usado na sentença devido ao fato desta possuir

dois cognatos. Tratava-se de um problema no computador e uma das respostas sugeria chamar um técnico para consertá-lo, também com uma palavra cognata.

Por outro lado, a questão 5 foi a que apresentou maior dificuldade, a maioria dos alunos não conseguiu respondê-la corretamente. Aparentemente, a pergunta não foi bem assimilada pelos alunos e as respostas variaram e não apresentavam muita relação com a pergunta. Ainda, outra possibilidade seria a falta de conhecimento do significado de 'ticket' como multa de trânsito. Desta forma, a questão semântica fica comprometida pela ausência do domínio vocabular. A pergunta contemplava o uso do presente contínuo questionando a ação de um policial *What's the police officer doing?*, e a resposta adequada seria *I think he's giving you a ticket*, que seguiria o raciocínio com o mesmo tempo verbal. As outras duas alternativas eram: *The criminals are in jail now* e *The police station is around here*.

Questão	Acertos	Erros
1	58%	42%
2	58%	42%
3	38%	63%
4	63%	38%
5	17%	83%
6	50%	50%
7	42%	58%
8	50%	50%
9	33%	67%
10	58%	42%

Tabela 7: EVA II – Section: listening – Part: question-response

Análise 8

Part 4 – Talks

Como vemos na tabela 8, a questão que apresenta mais acertos é a de número 2 e a de mais erros é a de número 11. Na questão 2, tem-se uma mensagem deixada na secretária eletrônica de um rapaz com informação de seu voo. A explicação para o sucesso dos alunos

ao responder à pergunta referente ao meio de transporte que o sujeito principal do texto irá utilizar para chegar ao seu destino pode ser o fato de que várias palavras do mesmo campo lexical de *plane* são citadas, como *trip*, *flight* e *airport*.

A questão 11 é referente a um relato de uma testemunha de um roubo de banco. A resposta correta à pergunta *What did the criminals rob?* seria *only money*. No entanto, todas as demais respostas também contêm o substantivo *money*, exigindo do aluno atenção para perceber se algo a mais foi roubado. Como os substantivos *bags* e *clock* também são mencionados na gravação, a dificuldade pode ter sido imposta aí. Outro elemento que dificulta a seleção da resposta correta é a semelhança de sons (mas não exata) entre os léxicos *flowers* e *floor*, este último usado no relato para indicar o local onde as vítimas do roubo se deitaram e *flowers* compondo com *money* uma das alternativas inadequadas para a questão.

Questão	Acertos	Erros
1	58%	42%
2	96%	4%
3	46%	54%
4	88%	13%
5	83%	17%
6	38%	63%
7	79%	21%
8	71%	29%
9	33%	67%
10	75%	25%
11	17%	83%
12	67%	33%

Tabela 8: EVA II – *Section: listening – Part: talks*

Section II – Reading

Análise 9

Part 5 – Incomplete Sentences

Na tabela 9 podemos identificar quais foram as respostas apresentadas pelos alunos em todas as questões. Novamente, como no EVA I, percebe-se maior segurança do aluno ao responder as perguntas, possivelmente, devido ao fato de que elas estão escritas assim como as respostas. As questões 16 e 18 foram as que apresentaram o maior número de acertos. Como exemplo, citamos a questão 16 em que se pretendia verificar o verbo correto a ser utilizado para completar a pergunta: *What would you like _____? Some wine, please.* As opções apresentadas foram: (a) *for dessert*; (b) *to drink*; (c) *to eat* and (d) *for breakfast*. Com a resposta à pergunta contendo a palavra *wine*, os alunos sentiram-se seguros em utilizar a opção ‘b’, provavelmente, por estarem familiarizados com o vocábulo e saber que se trata de uma bebida.

A questão com maior número de erro foi a 1, em que se pretendia saber se o alunado havia assimilado os verbos no passado, mais especificamente o uso do verbo *to be born* para expressar local de nascimento. Embora os alunos reclamem de sempre terem que aprender o verbo *to be*, parece que ele ainda é um obstáculo para os discentes quando se trata de colocá-lo em prática, ainda mais quando o sentido é alterado. Para a maioria dos alunos, a referência do verbo ‘nascer’ na língua portuguesa se processa de outra forma, ou seja, ‘nascer’ dispensa o uso do verbo auxiliar e isso reflete a tradução ao pé da letra entre as duas línguas. As quatro alternativas de respostas para a pergunta *Where _____ you born? In Australia* foram: (a) *did*; (b) *was*; (c) *were*; (d) *do*.

Questão	Acertos	Erros
1	42%	58%
2	67%	33%
3	58%	42%
4	54%	46%
5	75%	25%
6	54%	46%

7	67%	33%
8	54%	46%
9	63%	38%
10	63%	38%
11	71%	29%
12	63%	38%
13	67%	33%
14	71%	29%
15	71%	29%
16	96%	4%
17	63%	38%
18	83%	17%
19	79%	21%
20	75%	25%

Tabela 9: Section: reading – Part: incomplete sentences

Análise 10

Part 7 – Reading comprehension.

A tabela 10 apresenta o resultado geral dos acertos e erros dos alunos em relação a essa parte do teste. As questões com mais acertos foram 1 e 4. O sucesso dos alunos ao responder à questão 1, de compreensão geral do texto, uma notícia sobre um desastre causado por um tornado em *New Orleans*, pode ser explicado por alguns fatores. Primeiramente, o uso do cognato ‘tornado’ pertencente ao mesmo campo lexical de *disaster*, um substantivo utilizado na resposta correta. Além disso, a notícia é acompanhada por imagem e outros cognatos, como *disaster* e *ambulance*. Outra explicação seria o conhecimento dos alunos do real desastre causado em *New Orleans* pelo furacão *Katrina* em 2005.

Em contrapartida, as questões 9 e 14 tiveram número maior de erros. Na questão 9, o gênero utilizado é um anúncio de um hotel/spa em *Orlando*. A pergunta procura investigar se o aluno é capaz de encontrar a informação de como realizar a reserva nesse local. A explicação para erros ao se responder à questão pode ser dada por meio de dois fatores. O

primeiro seria o uso do léxico *book* como verbo, fugindo ao uso do cognato *reserve* e à associação comumente realizada a 'livro'. O segundo fator seria a localização da resposta – esta é encontrada somente ao realizar uma leitura mais atenta, pois está posicionada no final do texto.

Questão	Acertos	Erros
1	96%	4%
2	92%	8%
3	83%	17%
4	96%	4%
5	71%	29%
6	71%	29%
7	63%	38%
8	92%	8%
9	54%	46%
10	92%	8%
11	58%	42%
12	83%	17%
13	83%	17%
14	54%	46%
15	67%	33%
16	83%	17%

Tabela 10: EVA II – *Section: reading – Part: reading comprehension*

5 Discussão dos Dados

Diante dos resultados alcançados, algumas perguntas foram condutoras do nosso percurso reflexivo e de nossas análises, entre elas: quais as características das questões com mais e com menos acertos? Que tipo de transformação pedagógica se torna necessária diante dos dados?

De acordo com a análise acima, notamos que as questões com mais acertos são decorrentes da competência que o aluno tem de: (a) reconhecer palavras cognatas; (b) distinguir os vários sentidos de um léxico; (c) conhecer o contexto abordado na questão; (d) possuir domínio do tópico gramatical e saber usá-lo adequadamente; (e) ter conhecimento prévio do conteúdo textual ou do gênero discursivo; (f) reconhecer as palavras do mesmo campo lexical; e (g) saber quando as estruturas gramaticais da língua materna e alvo se coincidem ou se diferenciam.

No que diz respeito às questões com mais erros, notamos que eles ocorrem quando, as competências listadas anteriormente não são desenvolvidas, ou seja, no geral o aluno: (a) realiza associação inadequada dos elementos linguístico-discursivos com a língua materna; (b) desconhece que uma mesma palavra em inglês pode ter sentidos diferentes; (c) desconhece uma estrutura gramatical e sua utilização; (d) não tem familiaridade com o gênero discursivo da questão; e (e) não possui compreensão oral ou escrita de palavras-chave.

Esses dados nos fazem pensar que alguns elementos envolvidos no ensinar e no aprender uma língua estrangeira podem deslizar sutilmente de um lado da balança (mais acerto) para outro (mais erro). Por exemplo, a questão lexical tanto pode favorecer o desempenho do aluno em situação de avaliação (quando ele recorre aos cognatos e/ou reconhece as palavras de mesmo campo lexical), quanto pode ser empecilho para um bom desempenho (quando ele desconhece o vocábulo ou o associa a apenas um sentido).

Na análise 1, por exemplo, percebemos que o aluno apresentou um desempenho positivo em relação ao léxico pelo fato de recorrer às palavras cognatas e a outros elementos que compõem o cenário enunciativo, como por exemplo, uma ilustração que convalida o entendimento do vocábulo. Na análise 5, o provável fato de o aluno ter domínio do gênero discursivo e do contexto social em que a palavra é utilizada o levou ao acerto da questão.

No entanto, na análise 10, notamos um fator negativo no desempenho do aluno causado por questão de natureza lexical. No caso, o aluno não conseguiu perceber que existe mais de um sentido para *book*. O sentido sedimentado que ele havia associado a este vocábulo, possivelmente 'livro', não permitiu seu entendimento do que requeria a questão.

Outro exemplo detectado nos dados desta pesquisa foi concernente ao aspecto gramatical que, ora contribuiu positivamente para a escolha correta da alternativa, ora foi fator de erro na opção de resposta. No caso positivo, podemos inferir que, quando os alunos têm conhecimento prévio do assunto e da estrutura gramatical, a tendência é acertar a alternativa como mostrado na análise 4. Também houve ocorrência de uso inadequado do elemento gramatical quando o aluno reconhece o sentido da questão, mas desconhece que os elementos linguístico-discursivos nas línguas materna e alvo se organizam de maneira diferente, o que acontece quando falamos sobre idade e nascimento, como visto nas análises 2 e 9 respectivamente.

Sabemos que um bom conhecimento da língua materna favorece o aprendizado da língua estrangeira e que, ao comparar semelhanças e diferenças entre as línguas, o aluno exercita habilidades cognitivas importantes. Vygotsky (1999, p.137) corrobora essa proposição ao discutir a consciência linguística, afirmando que “o êxito no aprendizado de uma língua estrangeira depende de um certo grau de maturidade na língua materna [...] o oposto também é verdadeiro – uma língua estrangeira facilita o domínio das formas mais eletivas da língua materna”. Dessa forma, cabe a nós professores apresentarmos aos alunos as situações de semelhanças e diferenças entre as duas línguas, não só com relação ao vocabulário, mas também com relação à organização do pensamento na língua inglesa que se comporta, por muitas vezes, diferentemente da língua portuguesa.

O que se faz necessário é repensar em cada turma, a partir da problemática e da particularidade características de cada grupo respondente deste teste, quais lacunas precisam ser revisitadas, de que outra maneira o mesmo conteúdo deve ser reapresentado a esses alunos, que atividades outras devem ser inseridas na prática cotidiana da sala de aula e fora do contexto escolar para que esses alunos sejam cada vez mais aptos a ter um bom desempenho em suas atividades acadêmicas e profissionais.

Além disso, percebemos que, como pontuam Blommaert & Backus (2011), os alunos tendem a obter mais acertos quando os conhecimentos avaliados são equivalentes aos recursos linguísticos por eles aprendidos ao longo de sua vida. Notamos que, quando os gêneros discursivos adotados no exame de proficiência estão associados aos contextos que esses alunos geralmente permeiam, seu desempenho é melhor.

Em consonância com Luckesi (2004), entendemos a necessidade da avaliação minuciosa porque é a partir dela que conseguiremos ter em mente e em nossa prática pedagógica as modificações que se fazem necessárias para que nosso aluno alcance um aprendizado significativo.

Após a análise dos resultados do EVA, os professores envolvidos com os alunos participantes desse exame começaram a se encontrar de maneira mais sistematizada e a discutir as possíveis mudanças em suas práticas, como por exemplo, a dificuldade dos alunos em escolherem a alternativa correta para responder uma questão que pretendia saber qual era o objetivo do texto (análise 5). Isso nos fez refletir a respeito do livro didático adotado na instituição que prioriza mais as habilidades de *listening* e *speaking* e explora pouco a leitura, geralmente trabalhando com questões de localização de informação, e não com questões implícitas. Diante disso, passamos a fazer tal questionamento com nossos alunos ao usar os textos do livro didático e materiais selecionados para o desenvolvimento da habilidade leitora.

Outro movimento por nós incorporado na nossa prática foi de apresentar aos alunos situações práticas em sala de aula, através de exercícios orais, e também fora do contexto escolar através de exercícios escritos complementares a respeito de tópicos gramaticais problemáticos e de itens lexicais que eles ainda têm dificuldade em usar.

Até o presente momento, o movimento reflexivo dos professores a partir do resultado do EVA foi mais direcionado aos problemas detectados na habilidade leitora. O segundo passo a ser tomado, seguindo a linha norteadora desse nosso estudo em relação à prática reflexiva do professor (PERRENOUD, 2002; AZEVEDO, 2003), que enfatiza a necessidade de o docente repensar sua prática frequentemente, além do comprometimento com a pesquisa, será um trabalho científico que iniciaremos em relação à compreensão auditiva (*listening*). A ideia central é verificar quais são os elementos que podem ajudar os alunos a terem sucesso na compreensão oral em exames de proficiência e em situações de uso da língua estrangeira.

Por fim, para responder nossa pergunta de pesquisa, entendemos que um exame de natureza classificatória pode se tornar um instrumento subsidiário significativo da prática educativa quando nos debruçamos sobre os resultados da avaliação e, a partir daí,

utilizamo-nos desses dados para refletir nossa prática pedagógica. No entanto, a reflexão precisa levar à ação, permitindo transformação e desenvolvimento dos (1) instrumentos de avaliação, (2) da condução das atividades em sala; e à busca constante por construção de conhecimento que responda aos conflitos inerentes do processo avaliativo.

6 Considerações finais

Diante deste estudo realizado, nos aventuramos a dizer que não há um modelo pronto e acabado a ser seguido pelo docente; o que pensamos é que o resultado desse teste com os alunos nos fornece subsídios bem significativos e importantes para nosso repensar pedagógico. Em alguns casos, devemos alterar a maneira de ensinar algum tópico gramatical; em outros, criar condições para que os alunos se apropriem da linguagem e das características de determinados gêneros discursivos. Em outros casos, devemos mostrar as semelhanças e diferenças entre a língua inglesa e a portuguesa quando houver necessidade de sanar os conflitos existentes pela associação inadequada entre elas. Notamos também que, como o repertório linguístico dos alunos é diferente e não pode ser avaliado em sua totalidade em testes de proficiência, é importante que conheçamos o contexto sócio-histórico do grupo alvo e abordemos os gêneros do discurso que seus membros conhecem e as competências que possuem.

Percebemos que um teste de caráter classificatório pode fazer parte da avaliação formativa desde que seus resultados venham a contribuir para o aprendizado do aluno. Em nosso caso, uma prática avaliativa que poderia nos associar a uma imagem de escola conservadora, pôde ser usada para base de reflexão e reorganização do processo de ensino-aprendizagem. As informações obtidas a partir do ato reflexivo nos ofereceram subsídios para a transformação de nossas práticas pedagógicas e na forma de organização testes.

Por fim, entendemos que para o professor desenvolver uma postura reflexiva é necessário que abdique da crença de que possui saberes infalíveis, e que o processo de ensino-aprendizagem, como é entendido hoje, exige que nós estejamos em constante situação de autocrítica e de transformação; abertos ao novo, ao desconhecido e às infinitas possibilidades de aprendizagem que possam surgir para o nosso aluno decorrentes das mudanças feitas em nossa prática.

REFERÊNCIAS

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

AZEVEDO, Lise V. V. *As concepções e estratégias de professores de língua inglesa para o desenvolvimento do senso crítico dos alunos*. Dissertação de Mestrado. Taubaté: UNITAU, 2003.

BACHMAN, Lyle F. *Fundamental considerations in Language Testing*. Oxford Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BLOMMAERT, J. & BACKUS, Ad. Repertoires revisited: 'Knowing language' in Superdiversity. *Working Papers in Urban Language & Literacies*. Paper 67. London: Tilburg University and King's College, 2011. Disponível em: www.kcl.ac.uk/ldc. Acesso em 12 de novembro de 2016.

CRESWELL, John W. *Projeto de pesquisa: métodos qualitativos, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. (3rd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage, 2013.

DEWEY, John. *Como pensamos*. 3^a ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

KRAEMER, Maria Elizabeth Pereira. *Avaliação da aprendizagem como processo construtivo de um novo fazer*. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 10, n. 2, 2005. ISSN: 1414-4077. ISSN Eletrônico: 1982-5765.

LUCKESI, C. C. Considerações gerais sobre a avaliação no cotidiano escolar. Entrevista concedida à Aprender a Fazer, publicada em *IP – Impressão Pedagógica*, Editora Gráfica Expoente. Curitiba, PR, nº 36, p. 4-6, 2004.

_____. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 13^o ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens-entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógicas*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

VYGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. 2^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

----- . *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Data de submissão: 25/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016

LínguaTec, Bento Gonçalves, v. 1, n. 2, p. 23-51, nov. 2016.

O processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa por meio do modelo de rotação por estações

Natália Leão Prudente¹

Resumo

O aluno que está em sala de aula hoje é dissonante daquele que exercia esse papel no século passado. Segundo Marc Prensky (2010) os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem são nativos digitais, acostumados com diversas tecnologias que proporcionam acesso a uma grande quantidade de informações em menor tempo, modificando, assim, formas de pensar e construir conhecimento. O ensino híbrido (blended learning) oferece a possibilidade de envolver o aluno como participante ativo do processo, pois integra tecnologias digitais ao currículo escolar e permite que o conhecimento seja cada vez mais significativo e se afaste do lugar abstrato que ele tende a ocupar nas salas de aula tradicionais. Entender, pois, o aluno como sujeito primordial do processo de ensino-aprendizagem é essencial para construção de uma aprendizagem significativa por meio da mediação do professor ao trabalho individual, com pares e/ou em grupos. Isso posto, objetiva-se investigar a maneira pela qual o trabalho por meio de rotação por estação (HORN & STAKER, 2015) influencia o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa em salas de aula, muitas vezes, numerosas e heterogêneas. Para tanto, por meio da aplicação de um plano de aula que se baseia nesse modelo em uma turma do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Goiano – Campus Iporá, baseando-se nas observações da aula e na coleta de dados confirma-se hipóteses como: o modelo amplia a conexão do professor com os alunos, potencializa o aprendizado da língua alvo, torna o ensino mais significativo para os sujeitos inseridos no processo, muitas vezes desmotivados por modelos de ensino tradicionais, personaliza o ensino de modo que cada um participe ativamente do processo por meio do diálogo com o outro.

Palavras-chave: Rotação por estações. Ensino híbrido. Ensino-aprendizagem.

Abstract

The student that is in class today is dissonant from the one that held this role in the past century. According to Marc Prensky (2010), the involved people in the teaching-learning process are digital natives, accustomed to the world with various technologies that provide access to a lot of information in less time, modifying, therefore, their ways of thinking and building knowledge. The blended learning offers the possibility to involve the student as an active participant of the process, as it integrates digital technologies to the school curriculum and allows knowledge be increasingly significant and away from the abstract place that it tends to occupy the rooms of traditional class. Understand, therefore, the student as the mainly subject of the teaching-learning process is essential in the construction of a meaningful learning through the mediation of the teacher to individual work with peers and/or in groups. That said, the objective is to investigate the way in which work through the rotation by stations model (HORN & STAKER, 2015) influences the English language teaching-learning process in classrooms often numerous and heterogeneous. To that end, by applying a lesson plan based on that model in a class of the Technical Course in Integrated Agricultural to high school, at the Instituto Federal Goiano - Campus Iporá, based on classes' observation and data collection confirms assumptions as the model extends the teacher's connection with students, enhances the learning of the target language, makes the most significant education for subjects inserted in the process, often motivated by traditional teaching models, customize the way of teaching each actively participate in the process through dialogue with the other.

Keywords: Rotation by stations. Blended Learning. Teaching-Learning process.

¹ Mestre em Literatura. Professora do Instituto Federal Goiano – campus Iporá.

1 Introdução

O ensino híbrido é um modelo de ensino-aprendizagem que propõe que tecnologia e educação tradicional se aliem para criar uma nova abordagem que promova o interesse dos alunos, cada vez mais conectados ao mundo digital. Possibilita, ainda, que tanto o ambiente *online* quanto o ambiente físico tornem-se um espaço propício para que o processo de ensino-aprendizagem seja eficaz, adaptando-se às necessidades de cada professor e de cada aluno.

Não é difícil encontrar estudantes que apresentem dificuldades em interpretações textuais ou em entender estruturas básicas da língua alvo, como o uso do presente, passado ou futuro. No modelo tradicional de ensino, majoritariamente representado por aulas expositivas e resolução de exercícios, a dificuldade desse aluno será detectada apenas se ele expressar suas dúvidas durante a aula (o que poucos fazem) e/ou mediante a correção de uma avaliação (geralmente feita ao final do bimestre), cujos erros detectados são explicados em aula posterior, rapidamente e de maneira homogênea. Os resultados desse modelo de ensino são estudantes desmotivados e frustrados com suas dificuldades, dúvidas que se amontoam e que interferem na eficácia do processo de ensino-aprendizagem, além de uma culpabilidade direcionada ao aprendiz, que ele não possui.

Em contrapartida, o ensino híbrido permite ao aluno se responsabilizar pela sua própria aprendizagem e fazer atividades de maneira individual ou colaborativa, que lhe ajudem a apreender determinado conteúdo e esclarecer dúvidas. As atividades possibilitam diversas ferramentas tecnológicas (vídeos, formulários *online*, fóruns de debate) e diferentes opções didáticas (ensino centrado no aluno, aprendizagem colaborativa, atividades de *listening, speaking, writing* e *reading*) que valorizam a interação entre professor/aluno e entre aluno/aluno. Além disso, é importante para o estudante poder ter em seu próprio tempo, já que cada um aprende de uma determinada maneira, apesar de o sistema escolar categorizar o indivíduo “aluno” como um grupo de seres homogêneos que aprendem no mesmo ritmo.

Segundo Marc Prensky (2010), o aluno do século XXI é um nativo digital, acostumado a utilizar instrumentos tecnológicos para o acesso rápido às informações, portanto é muito difícil para o professor (geralmente um imigrante digital) conseguir a

atenção integral dos estudantes durante cinquenta minutos de uma aula expositiva. De modo a sanar essa dificuldade, os modelos de ensino híbrido² auxiliam o professor a planejar a aula de maneira mais dinâmica, eficiente e personalizada, colocando-se como orientador em todas as etapas do processo, que podem ser delineadas de inúmeras formas.

Dentre os tipos de ensino híbrido (modelo de rotação, flex, à la carte e virtual enriquecido) optou-se pela utilização do modelo de estação por rotações, já que nele “os estudantes são organizados em grupos, cada um dos quais realiza uma tarefa, de acordo com os objetivos do professor para a aula em questão” (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN, 2015, p. 55). Nesse modelo não há necessidade de grandes mudanças no espaço físico da sala de aula, apenas a montagem de todas as estações que serão utilizadas e a distribuição dos alunos dentre elas. Além disso, a variedade de recursos tecnológicos disponíveis favorece a personalização do ensino.

De acordo com Manuel Castells (2009) a transição da era industrial, caracterizada pela produção em linhas de montagem, para a pós-industrial acarretou uma quebra nos padrões verticais de organização social, dando origem a formas menos hierárquicas, horizontalizadas, culminando no que chamamos de sociedade em rede. Da mesma forma a estrutura da escola tende a mudar, inclusive em seu eixo físico, com modelos cada vez mais disruptivos que rompem padrões seculares do ensino entre quatro paredes.

Michael Horn (2015) define que há opções sustentadas e disruptivas no ensino híbrido. A opção sustentada é criar uma solução híbrida que forneça aos educadores as vantagens do ensino *online* combinadas a todos os benefícios da sala de aula tradicional. A opção disruptiva é empregar o ensino *online* em novos modelos que se afastem do espaço de sala de aula tradicional e enfatizem inicialmente nos não consumidores³ que valorizam a tecnologia pelo que ela é – mais adaptável, acessível e conveniente.

² Para mais informações sobre os modelos de ensino híbrido ver HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

³ Segundo CHRISTENSEN, HORN & JOHNSON (2012), são aqueles consumidores cuja alternativa ao uso da nova tecnologia é não usar nada. Mantendo-se fiel a este padrão, o ensino *online* inicialmente se estabeleceu em áreas onde os estudantes, educadores e famílias o consideraram melhor que a alternativa — não fazer nada. Estas áreas incluem os cursos avançados e outros cursos especializados; escolas pequenas, rurais e urbanas que não conseguem oferecer conteúdos mais abrangentes; recuperação de créditos disciplinares; e estudantes que abandonaram o ensino médio ou foram educados em casa e saíram do sistema.

Nossa escola não é altamente disruptiva a ponto de inserirmos modelos *à la carte* ou virtual enriquecido que atribuem a maior parte da responsabilidade do processo ao aluno que na maior parte do tempo utiliza o ambiente de aprendizagem virtual e pouco permanece no ambiente físico da escola. Tendo em vista aquilo que nos é permitido pelo sistema escolar, o modelo de rotação é o que melhor se adapta à organização quadrada do espaço por permitir que as inovações sejam feitas aos poucos, se houver erros é possível voltar um passo ou andar dois passos de uma vez se a receptividade for boa, até alcançarmos o modelo ideal de ensino híbrido em que o estudante é participante ativo em sua aprendizagem e decide onde, como e quando fazer.

Acreditamos ainda que o modelo de rotação por estações privilegia a aprendizagem colaborativa em pares ou em grupos em que cada aluno ajuda o outro por meio do diálogo. É possível agrupar os alunos de maneira que aquele que domina mais o conteúdo fique no mesmo par daquele que ainda tem dúvidas ou até mesmo formar um grupo de alunos que ainda precisam aprender um aspecto do conteúdo e do qual o professor possa ficar mais próximo, auxiliando na realização de suas atividades. Ainda, pode-se permitir que os alunos escolham seus grupos por meio das afinidades de cada um. O agrupamento dos alunos por meio dos diversos níveis de apreensão do conteúdo é interessante, pois permite a seleção de atividades apropriadas a cada um, de modo que lacunas de aprendizagem em conteúdos prévios sejam sanadas. A variação de atividades ainda possibilita o ensino do conteúdo através de diferentes métodos, seja por meio de vídeos, músicas, leituras ou discussão em grupos.

O modelo de estação por rotações permite ao professor dividir a sala de aula em diversas estações de trabalho, em que cada uma possui uma atividade diferente, e após um tempo, previamente combinado com os estudantes, todos trocam de estação, podendo mudar, inclusive, de grupos. “O planejamento desse tipo de atividade não é sequencial, e as tarefas realizadas são, de certa forma, independentes, mas funcionam de forma integrada para que, ao final da aula, todos tenham tido a oportunidade de ter acesso aos mesmos conteúdos” (BACICH, TANZI NETO & TREVISAN, 2015, p. 55).

Assim, neste artigo, por meio de uma experiência realizada a partir da aplicação de um plano de aula de língua inglesa que se baseia no modelo de rotação por estações,

almeja-se discutir aspectos teóricos do modelo de ensino híbrido para entender por que, o que e como fazer, além de delinear as primeiras impressões dos alunos ao modelo aplicado.

2 Estações

A turma de terceiro ano do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, no Instituto Federal Goiano – Campus Iporá, para a qual o plano de aula baseado no modelo de rotação por estações foi criado e aplicado compreende 28 alunos no total, sendo 16 do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades entre 17 e 20 anos.

O ensino médio do Instituto Federal Goiano – Campus Iporá tem cursos técnicos na modalidade integrada em agropecuária, em informática ou em química. A escolha de uma turma do curso Técnico em Agropecuária se deve ao fato de que esta foi a que mais teve resistência em utilizar a plataforma de aprendizagem (adaptada para uma comunidade no *Google+* e por meio do *Google Drive*) para realizar trabalhos e exercícios ao longo do ano. Além disso, os alunos se sentem inferiores no uso da tecnologia e da própria língua alvo em relação aos alunos do curso de técnico em informática, muitas vezes dizendo que não conseguem, apesar de utilizarem largamente a tecnologia para acessar redes sociais e usar editores de textos.

O terceiro ano foi o escolhido por apresentar um perfil de alunos mais heterogêneo, alguns que são quase fluentes na língua alvo, enquanto outros são rudimentares em aspectos básicos da língua. Além disso, a turma é dividida em dois grupos que não gostam de se integrar. Esperava-se que o modelo de estação por rotações os auxiliasse a interagirem mais com o maior número de pessoas possíveis, assim como a expressarem suas dúvidas e dificuldades.

O modelo de rotação por estações possibilita a diversificação de atividades para um mesmo tema em uma única aula (nesse contexto, são duas aulas agrupadas, com 55 minutos cada, perfazendo um total de 1 hora e 50 minutos), respeitando, assim, os modos de aprendizagem de cada estudante, já que o ritmo de cada um é variável de acordo com a disciplina, o conteúdo ou, inclusive, as motivações internas e externas.

As aptidões também são diferentes e um aluno aprende melhor ao visualizar o exemplo na prática enquanto outro precisa realizar exercícios que tenham relação com a

teoria explicada. Aliado a essa premissa é interessante compreender a teoria das inteligências múltiplas, desenvolvida pelo psicólogo Howard Gardner (1994), que quebrou o paradigma de inteligência única ao identificar e definir oito tipos diferentes de inteligência: linguística, lógico-matemática, espacial, musical, corporal e sinestésica, intrapessoal, interpessoal e naturalista. Essa teoria afirma que nenhuma inteligência é melhor ou pior do que a outra e podemos possuir todas elas em níveis diferentes e sermos mais habilidosos em uma ou em outra inteligência, o que explica porque alguém aprende a língua inglesa melhor com músicas, enquanto outro aprendiz prefere ler histórias curtas na língua alvo.

Baseando-nos nessa informação, o primeiro passo para o planejamento do plano de aula no modelo de rotação por estações foi a elaboração de dois questionários, um a ser aplicado antes da aula e outro a ser respondido depois da experiência nesse modelo. No primeiro questionário almejava-se verificar qual tipo predominante de inteligência múltipla de cada aluno em relação ao(s) instrumento(s) de aprendizagem que os ajudam a aprender mais o conteúdo de língua inglesa; além disso questionamos se há alguma experiência marcante em relação às aulas de língua inglesa ao longo da vida escolar de cada um. Já o segundo questionário foi elaborado com o objetivo maior do aluno se auto avaliar e definir melhor sua própria experiência com o modelo de rotação por estações. É importante ressaltar que essa seria a primeira vez que o grupo de alunos escolhido entraria em contato com esse modelo de ensino híbrido, apesar de já estarem acostumados a realizarem atividades em uma plataforma de aprendizagem supracitada.

O planejamento é uma etapa essencial a qualquer plano de aula, o que muda no ensino híbrido é que há a elaboração de diferentes atividades que ocorrerão simultaneamente em um mesmo ambiente. Os desenvolvedores da *Dream Learning* (plataforma de aprendizagem para o ensino de matemática) afirmam que o planejamento deve definir metas de aprendizagem claras, monitorá-las com frequência, e esperar para fazer ajustes na sua estratégia de implementação; a perfeição não deve ser esperada na primeira tentativa, portanto, alterações e ajustes devem ser feitos ao longo do tempo, sem precipitar-se com a avidez de se obter resultados satisfatórios. Tudo é um processo de adaptação.

A aula a ser relatada aqui foi aplicada no final da unidade 6 do terceiro volume do livro didático *High Up*, das autoras Reinildes Dias, Leina Jucá e Raquel Faria, da editora Macmillan, que tinha os diferentes tipos de amor como seu tema principal, de modo que os alunos pudessem discutir sobre casais famosos, relações abusivas e o conceito de amor, utilizando o vocabulário aprendido na unidade. Por conseguinte, todas as estações abordaram o amor como temática.

A primeira estação foi elaborada a partir da música *The only exception*, da banda americana Paramore. Os estudantes teriam que ouvir a música, (ênfase a habilidade de *listening*) com a opção de parar, retroceder ou avançar a qualquer momento e tentar completar os exercícios referentes a ela (todos os exercícios estão em anexo), que foram elaborados para retomar a estrutura verbal do *simple past* e para que o grupo pudesse discutir (ênfase a habilidade de *speaking*) como o amor é abordado pela música e o que cada um sente em relação a ele.

A segunda estação foi planejada a partir de um vídeo curto intitulado *Short story about High School love*, retirado do *YouTube*. Os estudantes tinham que ver o vídeo (que não contém falas) e interpretar seu enredo, respondendo perguntas que procuravam fazê-los entender quem eram os personagens, suas motivações, o clímax da história e o final dela. Também os levava a discutir se acreditam ou não em amor à primeira vista, colocando a ênfase na compreensão textual e na habilidade de *writing*, além de aprimorar a habilidade de *speaking* ao final da atividade.

A terceira estação era a que menos estava relacionada com o tema amor, pois era um jogo, baseado em *Imagem e Ação*, em que os alunos se dividiriam em dois grupos com um deles atuando de juiz, em que tentariam desenhar o que a palavra escolhida representava, de modo que seu grupo pudesse adivinhar o vocábulo em inglês. Ademais de promover uma atividade em que todos se envolvessem no grupo, o jogo desperta o espírito de competição, o que os levaria a tentar adivinhar cada palavra mais rápido, rememorando vocabulários aprendidos ao longo de sua formação escolar, além de desenvolver o modo como cada um pronuncia cada termo, desenvolvendo a habilidade de *speaking*.

Ainda, havia uma estação final em que todos deveriam escrever em uma folha sua concepção sobre o amor, criando, portanto, uma *hashtag* (*#loveis...*). Por serem

adolescentes, a temática os motivaria a se expressarem mais e melhor por estarem vivendo histórias bem-sucedidas e/ou decepções amorosas em suas relações sociais.

A parte online que o ensino híbrido exige no planejamento ficaria por conta dos questionários que seriam postados em uma plataforma online, o *Google Formulários*, e o vídeo que seria acessado no site do *YouTube*. A opção de parar, voltar ou avançar que tanto o vídeo quanto a música permitiriam também é uma forma inovadora, que rompe com a sala de aula tradicional, pois cede o poder, que antes o professor detinha, ao aluno, transformando-o em um sujeito responsável pelo próprio conhecimento, por traçar o caminho que melhor se adequa a ele e pedir ajuda quando não consegue prosseguir.

Uma mudança nos paradigmas foi necessária para se implementar o modelo de estação por rotações: o espaço do quadro enfatizado na frente não mais existiria e o norte de frente e fundo seria completamente modificado, pois todos se movimentariam por todos os lugares. O papel de professor, que sempre está no centro, seria modificado para o aluno enxergá-lo como um colaborador que está ali para apoiá-lo; a estrutura fixa de cadeiras enfileiradas seria dividida em três estações; o conteúdo não seria mais tão enfatizado por meio de uma explicação do professor, mas para sanar dificuldades do aluno, que se torna o centro do processo, responsável por sua aprendizagem.

Nosso sistema educacional, não apenas nos EUA, não foi construído para otimizar o aprendizado para cada aluno. Foi construído como uma indústria para atender a um grande número de alunos. Funcionou bem numa economia industrial, mas [não] na economia do conhecimento, quando se questiona por que o modelo não serve a muitos alunos. O sistema [educacional] está fazendo exatamente o que ele foi programado para fazer. O que temos visto consistentemente é que a inovação disruptiva é o único jeito confiável de se transformar o sistema. A coisa mais legal do ensino híbrido é que você pode personalizar o ensino para diferentes necessidades dos alunos. (HORN, *apud* GOMES, 2014)

No início, mesmo sendo eternos aprendizes, os alunos têm certa relutância em se encarregar de sua própria aprendizagem, já que muitos deles estão acostumados a reproduzir discursos, respostas e ações no ensino tradicional, sempre seguindo etapas pré-definidas de forma mecânica. Já em um ensino centrado no aluno, como o modelo de ensino híbrido propõe, eles precisam tomar suas próprias decisões e recorrer ao professor quando não conseguem compreender após algumas tentativas. Os alunos aos quais a aula do

modelo de estação por rotações seria aplicada já estavam acostumados a esclarecer dúvidas com os professores e/ou monitores das disciplinas em horários definidos fora de sala de aula, porém presumia-se que a modificação no jeito de conduzir a sala de aula os fizesse recuar um pouco, mesmo que depois se engajassem nas atividades propostas em grupos.

Os benefícios de um projeto pedagógico centrado no ensino híbrido e no aluno como sujeito, no qual o processo de ensino-aprendizagem está focado, são inúmeros e almejava-se que alguns se destacassem na primeira aplicação de uma aula no modelo de estação por rotações: o diálogo entre alunos estabelecido pela formação de grupos, o aprendizado mais significativo do conteúdo e o protagonismo de cada um ao assumir sua aprendizagem.

3 Resultados

A escolha do modelo de estação por rotações e aplicação do plano de aula foi motivada pelo desejo de saber como a teoria acontecia, de fato, na prática. Clayton M. Christensen (2012), Michal Horn (2015), Adolfo Tanzi Neto (2015), dentre outros teóricos que abordam o ensino híbrido como prática de ensino, apenas nos dão o norte de quais são os modelos e como eles funcionam. Surgem, portanto, diversas inquietações sobre o como fazer, tendo em vista o espaço de uma sala de aula tradicional a ser utilizada e os escassos recursos tecnológicos que a maioria das escolas (não) possuem.

Depois da conclusão do plano de aula, da elaboração de todas as atividades que seriam realizadas em sala de aula e da adequação dos recursos a serem utilizados em todas as estações, pensou-se no espaço físico. A primeira preocupação foi a forma como os alunos seriam organizados, pois almejava-se grupos diversos em todos os momentos. Assim, dividimos números para as três estações a serem utilizadas simultaneamente em todos os três momentos de modo que eles modificassem os grupos, por exemplo, aqueles que ficarão na primeira estação no primeiro momento serão divididos entre a segunda e a terceira estação em um momento posterior.

A sala de aula também foi rearranjada de modo que se pudesse circular livremente entre as carteiras e que a atividade de um grupo não interrompesse aquela que seria realizada por outro grupo em outra estação. Além disso, em todas as estações deixou-se dicionários para serem utilizados (a aluno poderia, inclusive, utilizar um dicionário *online*,

mas a conexão nem sempre é confiável no bloco de sala de aulas, por isso, optou-se por utilizar dicionários impressos) e as atividades que seriam realizadas.

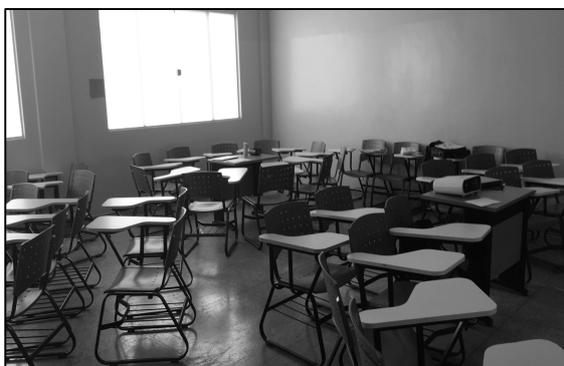


Figura 1. Panorama da organização da sala de aula em estações.

Fonte: A autora.

Ao começar a aula, os alunos já tinham respondido o primeiro questionário (em anexo), que abordava a teoria de inteligências múltiplas e as experiências vividas pelos alunos em aulas de língua inglesa. Os resultados apontaram que 25% dos estudantes julgavam possuir predominantemente a inteligência lógico-matemática, 21% a interpessoal (resultado curioso para uma classe que se mostrava dividida em dois grupos distintos), 14% a linguística, 14% a corporal, 11% a musical, 11% a intrapessoal, 4% a espacial e ninguém optou pela naturalista. Os resultados refletiram o caráter heterogêneo da turma, algo que a segunda pergunta reforçou, já que seu objetivo era que os alunos marcassem o melhor instrumento de aprendizagem de uma língua estrangeira. É importante destacar que na segunda pergunta os alunos poderiam escolher quantas opções desejassem.

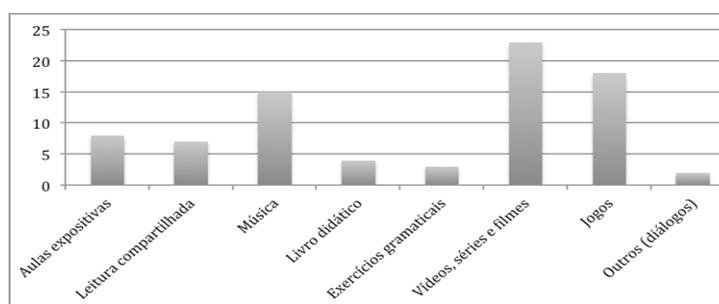


Figura 2: Gráfico sobre os instrumentos de aprendizagem que ajudam cada um a aprender a língua inglesa

Fonte: A autora.

Dentre as respostas à segunda pergunta, duas delas se destacam: o fato de vídeos, séries e filmes serem a resposta de mais de dois terços da turma, em consonância com o fato de que todos são nativos digitais e convivem facilmente com a tecnologia, aprendendo, mesmo inconscientemente, com ela; e o fato de aulas expositivas ter sido a resposta de 7 alunos, o que acreditamos se deve ao modo como o ensino tradicional está implantado no modelo de escola brasileiro e ao fato de os alunos estarem acostumados a esse tipo de metodologia desde crianças, não ousando sair de sua zona de conforto.

Além disso, a terceira pergunta solicitava que os alunos relatassem experiências marcantes em relação às aulas de língua inglesa ao longo da sua vida escolar. A maioria optou por relatar lembranças positivas e todas elas incluíam atividades com músicas ou jogos (o que saía da rotina de uma sala de aula tradicional) em que se sentiam mais livres e interessados em aprender. Alguns disseram que não tinham lembranças marcantes, enquanto poucos relataram experiências negativas, mas, dentre elas, uma chamou a atenção: “Quando eu vou ler e todos começam a rir. Quando mandam eu perguntar o que é tal palavra para a professora é besteira.” Esse relato demonstra um aprendiz assustado com a língua alvo, aquele que não se arrisca e a quem o ensino personalizado e o modelo de rotação por estações podem auxiliar.

Identificou-se os alunos por meio de números impressos e todos seguimos para uma sala de aula vazia, anteriormente organizada, com uma explicação prévia de que ao chegar lá eles trabalhariam em grupos e teriam que se organizar de acordo com a ordem de números que já se encontrava no quadro. A princípio, todos demoraram um pouco para encontrar seus respectivos lugares e a organização dos números para a primeira rotação. Mas, quando todos se sentaram, o entendimento de cada atividade a ser realizada foi fácil. Como era a primeira aula do modelo aplicada, combinou-se que a cada 25 minutos um alarme soaria e eles trocariam de estações de acordo com a disposição dos números previamente organizada pela professora. Entendemos que essa imposição não é consoante ao que o modelo propõe, pois o professor detém o controle do tempo, mas como efeito de transição de um modelo tradicional para o ensino híbrido foi a melhor maneira encontrada para que os alunos entendessem e internalizassem o que o modelo de rotação por estação propunha. Outras aulas foram realizadas com a mesma turma no mesmo modelo e os alunos

puderam optar pelo tempo que permaneceriam em cada estação e qual caminho seguir entre elas. É interessante notar que na segunda rotação todos mudaram de lugar de forma mais ordenada e na terceira parte, após o toque do alarme, a mudança de estações aconteceu de forma tranquila, sem confusões, o que ocorreu porque a ordem a ser seguida foi estabelecida pela professora.

Algumas dificuldades foram encontradas ao longo da realização de atividades. Na primeira estação, os alunos ficaram receosos em realmente parar a música, retrocedê-la de forma que pudessem entendê-la e completar os exercícios de *filling the gaps* propostos. Ouviam a música toda inúmeras vezes e somente após a orientação da professora, que mexeram no computador disposto nessa estação e puderam controlar o ritmo em que a música era reproduzida, tal qual o professor faz nas aulas de *listening*. Todos trabalharam bem em grupo, no entanto as atividades foram extensas para o tempo previsto para a estação e algumas ficaram sem respostas. Mesmo assim, vários alunos procuraram ouvir a música em casa depois e se sentiram interessados em discutir sua temática, que abordava uma desilusão amorosa, em uma aula posterior.

Na segunda estação, em que tinham que assistir um vídeo sem diálogos para responder algumas perguntas sobre o enredo e sobre as intenções dos personagens, os alunos puderam exercer seu pensamento crítico em relação ao amor à primeira vista e às relações fugazes. No entanto, como na primeira estação, ficaram receosos, a princípio, em mexerem no computador para adiantar, retroceder ou pausar o vídeo e a professora teve de intervir para possibilitar que eles fizessem aquilo de modo que pudessem responder melhor as perguntas. Verificou-se que os alunos tentavam adivinhar o final do enredo, conversando uns com os outros, e as atividades foram feitas mais rapidamente do que na primeira estação.

A terceira estação, por se basear em um jogo, foi a que mais chamou a atenção dos alunos e com a qual eles se adaptaram logo, sem grandes orientações por parte da professora. Apenas entregamos as regras e os materiais e dissemos que deveriam se dividir em dois grupos, com um juiz. O interessante dessa estação é que o juiz, em todos os três momentos, sempre foi representado por alunos que geralmente não se interessam em fazer as atividades em sala de aula, estão sempre dispersos ou conversando com o(s) colega(s).

Além disso, possibilitou o aprendizado de diversas palavras, inclusive que já tinham sido vistas em sala de aula, mas que não tinham sido internalizadas pelos alunos. Supôs-se que essa atividade poderia desviar a atenção dos alunos em outras estações, mas isso aconteceu em pontos isolados e rapidamente, já que todos entenderam que passariam por todas as estações e teriam a oportunidade de realizar todas as atividades.



Figura 3: Primeira estação
Fonte: A autora.



Figura 4: Segunda estação
Fonte: A autora.



Figura 5: Terceira estação
Fonte: A autora.

É interessante observar alguns pontos durante a realização das atividades em todas as estações: os alunos apresentaram muito receio ao novo, medo de se arriscar que somente foi sanado depois de terem sido autorizados pela professora a manusear os computadores que se encontravam à disposição, o que demonstra como as proibições estão arraigadas ao nosso sistema de ensino. Os aprendizes procuraram palavras no dicionário sem que a professora sugerisse essa possibilidade, algo que não ocorre no cotidiano de sala de aula. Além disso, todos se sentiram mais livres para realizar a atividade da estação final sem perguntar como seria uma palavra ou outra para caracterizar o amor e, o primordial, sem medo de errar, pois tinham recursos como o dicionário para que isso não acontecesse. Eles desenvolveram também a possibilidade de confiarem em si mesmos em apenas três estações.



Figura 6: Estação Final
Fonte: A autora.

O segundo questionário almejava descobrir como os alunos avaliavam a aula no modelo de estação por rotações e como se autoavaliavam durante a realização das atividades. Metade dos alunos afirmou que a aula foi boa enquanto a outra metade disse ter sido ótima, mesmo que tivesse opções como péssima, ruim e mediana, que não foram marcadas. Ao responder em qual estação mais aprenderam, 68% escolheram a terceira estação, enquanto 25% optaram pela primeira e 7% pela segunda. Não é de se surpreender que a maioria tenha escolhido o jogo e, ao justificar, tenha predominantemente utilizado palavras como competição e interação, estando de acordo com as razões que Christensen (2012) enumera para o aluno estar na escola: ser desafiado e estar com os amigos.

Perguntou-se, assim, como foi trabalhar com grupos distintos tendo em vista a divisão da turma: 82% afirmaram ter sido bom, enquanto 18% disseram ter sido ruim. Dentre as respostas, algumas se destacaram: “Hoje foi bom, mas na maioria das vezes é chato”; “Até que foi legal”; “Diferente, mas legal”; “Fora de cogitação!”; “Seria uma forma de nos unirmos mais, achei muito bom.” As duas primeiras respostas revelam que os alunos têm uma noção errônea do que seja o trabalho em grupo, normalmente um ou dois participam e fazem o trabalho enquanto os outros conversam ou se distraem com outras atividades.

Como primeira experiência, notamos que o tempo e a transição de uma estação para a outra, que deveriam ser escolha do aluno, foram controladas pela professora. Além disso, gastou-se muito tempo, no início, explicando que os alunos poderiam manusear os recursos tecnológicos disponíveis da maneira que julgassem melhor na sua aprendizagem. No entanto, dúvidas pontuais foram sanadas e pudemos acompanhar as atividades em todas as estações.

Acreditamos que um trabalho contínuo por meio do modelo consiga alcançar a personalização do ensino e motive o aluno a sair de sua zona de conforto em busca de novos conhecimentos, desmistificando frases arraigadas de não ser capaz de fazer algo. Também pode vir a proporcionar o planejamento de estações diferentes a um grupo de estudantes ou proporcionar que nem todas as estações sejam incluídas na rotação de um aluno, prevendo, ainda, que cada um possa fazer seu percurso.

4 Considerações Finais

O modelo de estação por rotações amplia a conexão do professor com os alunos, potencializa o aprendizado da língua alvo, torna o ensino mais significativo para os sujeitos inseridos no processo (muitas vezes desmotivados por modelos de ensino tradicionais), personaliza o ensino de modo que cada um participe ativamente do processo por meio do diálogo com o outro, possibilitando o desenvolvimento relações interpessoais em sala de aula. Além disso, viabiliza que cada aluno pense sobre seu próprio aprendizado, o que errou e o que pode fazer para melhorar, sempre em busca de soluções, se auto avaliando a cada etapa.

A avaliação no modelo de ensino híbrido

(...) não só deve estar focada no aluno, para que seja possível verificar a aprendizagem e devolver soluções, mas também precisa ser uma parte constante dessa relação de ensino. É por meio dos resultados das avaliações – devidamente orientadas para o que se planeja alcançar – que a personalização poderá ser realizada. Assim, fecha-se o ciclo de desnaturalização da avaliação no espaço escolar: rotineiro elemento de seleção, ela é ressignificada com uma função muito mais valiosa na orientação do processo de aprendizagem, para então retornar à rotina escolar. (RODRIGUES, 2015, p. 128)

Durante a aplicação dessa aula no modelo de rotação por estações, buscou-se conceder autonomia ao aluno, inclusive para que ele pudesse realizar uma análise por meio do segundo questionário e de acordo com cada avaliação. Percebe-se, no entanto, que o sistema baseado em notas está tão presente no cotidiano de sala de aula e na ideologia do aluno, que precisa receber uma mensuração ao realizar uma atividade, que a maioria dos alunos se avaliou por meio de notas que variavam de 0 a 10, poucos refletiram sobre o que realizaram e suas dificuldades em cada etapa.

O principal resultado obtido por meio dessa aula foi perceber que o modelo funcionou melhor do que se previa e conseguiu que os alunos interagissem entre si de uma forma que não seria possível em uma sala de aula tradicional. Foi muito bom, também, ver que todos gostaram da aula e pediram por mais, inclusive sugerindo atividades para aulas posteriores. Alguns tropeços aconteceram, como a atividade da primeira estação, que não foi planejada para o tempo proporcionado (vinte e cinco minutos), e a falta de uma sequência maior entre as atividades que abordavam apenas uma única temática, tornando-

se, às vezes, repetitivas. No entanto, considera-se que para uma primeira tentativa, o resultado foi melhor do que o esperado.

Além disso, notou-se grande interesse dos outros alunos que passavam pela porta da sala em saber o que estava acontecendo e até de turmas do turno noturno. Ao verem as frases sobre a visão de o que é o amor para cada um, produzidas e afixadas em um mural, muitos comentaram que as visões eram muito pessimistas, mas todos tentaram ler e aprender algumas palavras em língua inglesa.

Um professor que escolhe o ensino híbrido precisa conhecer, testar, escolher e validar ferramentas digitais. Testar implica pesquisar e estar em contato constante com o que é desenvolvido em tecnologia, procurando instrumentos cada vez mais simples e concisos. Escolher implica definir que determinada ferramenta será útil para cumprir o objetivo de aprendizagem em questão e, conseqüentemente, deve ser experimentada pelos alunos. A validação é o processo mais complexo, pois exige que o professor verifique se o instrumento causou impacto no processo de aprendizagem. (LIMA & MOURA, 2015, p. 95)

As possibilidades de desenvolvimento desse modelo em outras turmas e em outros conteúdos são inúmeras, o primeiro passo já foi dado e o posicionamento do professor e dos alunos já é outro frente ao modelo e ao uso da tecnologia em sala de aula. Muitas vezes, como professores, pensamos que o aluno pode dispersar-se por meio da utilização da tecnologia, mas se ele tem uma atividade a ser feita e se sente motivado por ela não há motivos para preocupações, o aprendiz se dispersa muito mais em uma atividade monolítica em sala de aula como uma aula expositiva.

Ademais, por meio do ensino híbrido cada um pode aprender em seu próprio ritmo, controlando sua aprendizagem (o que é possível após algumas aulas no modelo de rotação por estações), esclarecendo dúvidas com os pares ou com o professor e garantindo que nenhum conteúdo seja visto sem que o anterior seja realmente aprendido. *Feedbacks* constantes são um dos pontos chave desse modelo de ensino e fornecem informações para o professor formar grupos e planejar atividades de acordo com as necessidades mais prementes de cada um.

Outro ponto importante dessa aula é observar que não é necessário um espaço diferente ou móveis diferentes, mas é possível adaptar a sala de aula de tijolos, com um quadro e carteiras enfileiradas de acordo com os objetivos a serem alcançados. Ainda, ao

contrário do que muitos pensam, o ensino híbrido não é simplesmente sobre tecnologia, mas, por meio do uso desta, pretende capacitar educadores para entender melhor como apoiar e diferenciar o ensino para os aprendizes, de modo a fazer suas experiências no processo de ensino-aprendizagem envolventes e significativas.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

CASTELLS, Manuel. (2009). *Communication Power*. New York: Oxford University Press.

CHRISTENSEN, Clayton M; HORN, Michael B; JOHNSON, Curtis W. *Inovação na sala de aula: como a inovação disruptiva muda a forma de aprender*. Porto Alegre: Bookman, 2012.

DIAS, Reinildes. JUCÁ, Leina. FARIA, Raquel. **High up: ensino médio**. Cotia, SP: Macmillan, 2013.

DREAMBOX LEARNING. Disponível em: <<http://www.dreambox.com/blog/thoughts-implementing-blended-learning-model>>. Acesso em: 18 set. 2016.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: a Teoria das Múltiplas Inteligências*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

GOMES, Patrícia. *Ensino híbrido é o único jeito de transformar a educação: entrevista com Michael Horn*. 2014. Disponível em: <<http://porvir.org/ensino-hibrido-e-unico-jeito-de-transformar-educacao/>> . Acesso em: 18 set. 2016.

GOOGLE FORMULÁRIOS. Disponível em: <<https://www.google.com/intl/pt-BR/forms/about/>>. Acesso em: 05 set. 2016.

HORN, Michael B.; STAKER, Heather. *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

LIMA, Leandro Holanda Fernandes; MOURA, Flávia Ribeiro de. O professor no ensino híbrido. In: BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

PRENSKY, Mark. O papel da tecnologia no ensino e na sala de aula. *Conjectura*, v. 15, n. 2, p. 201-204, maio/ago. 2010.

RODRIGUES, Eric Freitas. A avaliação e a tecnologia. In: BACICH, Lilian; TREVISANI, Fernando de Mello; TANZI NETO, Adolfo (org.). *Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

SHORT STORY ABOUT HIGH SCHOOL LOVE. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=ziAlTeTeNgY>>. Acesso em: 05 set. 2016.

THE ONLY EXCEPTION. Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=-J7J_IWUhs> Acesso em: 05 set. 2016.

ANEXOS

QUESTIONÁRIO 1

1 – Qual seu tipo predominante de inteligência? (Escolha apenas uma opção)

() **Lógica** – voltada para conclusões baseadas em dados numéricos e na razão. As pessoas com esta inteligência possuem facilidade em explicar as coisas utilizando-se de fórmulas e números. Costumam fazer contas de cabeça rapidamente.

() **Linguística** – capacidade elevada de utilizar a língua para comunicação e expressão. Os indivíduos com esta inteligência desenvolvida são ótimos oradores e comunicadores, além de possuírem grande capacidade de aprendizado de idiomas.

() **Corporal** – grande capacidade de utilizar o corpo para se expressar ou em atividades artísticas e esportivas. Um campeão de ginástica olímpica ou um dançarino famoso, com certeza, possuem esta inteligência bem desenvolvida.

() **Naturalista** – voltada para a análise e compreensão dos fenômenos da natureza (físicos, climáticos, astronômicos, químicos).

() **Intrapessoal** – pessoas com esta inteligência possuem a capacidade de se autoconhecerem, tomando atitudes capazes de melhorar a vida com base nestes conhecimentos.

() **Interpessoal** – facilidade em estabelecer relacionamentos com outras pessoas. Indivíduos com esta inteligência conseguem facilmente identificar a personalidade das outras pessoas. Costumam ser ótimos líderes e atuam com facilidade em trabalhos em equipe.

() **Espacial** – habilidade na interpretação e reconhecimento de fenômenos que envolvem movimentos e posicionamento de objetos. Um jogador de futebol habilidoso possui esta inteligência, pois consegue facilmente observar, analisar e atuar com relação ao movimento da bola.

() **Musical** – inteligência voltada para a interpretação e produção de sons com a utilização de instrumentos musicais.

2 – Qual instrumento de aprendizagem ajudam você a aprender mais o conteúdo de língua inglesa? (Quantas opções quiserem marcar)

() Aulas expositivas (o professor fala e você escuta).

() Leitura compartilhada.

- () Música.
- () Livro didático.
- () Exercícios puramente gramaticais.
- () Vídeos, séries e filmes.
- () Jogos.
- () Outros: _____

3 – Há alguma experiência marcante em relação à aula de língua inglesa ao longo da sua vida escolar? Explique.

QUESTIONÁRIO 2

1 – Como você julga a aula baseada em rotação por estações?

- () Péssima () Ruim () Mediana () Boa () Ótima

2 – Em qual das estações você mais compreendeu vocabulários?

- () Estação 1 – Música
() Estação 2 – Vídeo
() Estação 3 – Jogo

Por que você conseguiu aprender mais coisas nessa estação?

3 – O que você pensa em trabalhar em grupos diferentes ao longo da aula?

4 – Qual tipo de atividade você acrescentaria para mais uma estação?

5 – Como você se autoavalia em cada estação? Pense em sua postura e na dificuldade ou facilidade que você teve para realizar as atividades?

Primeira Estação - _____

Segunda Estação - _____

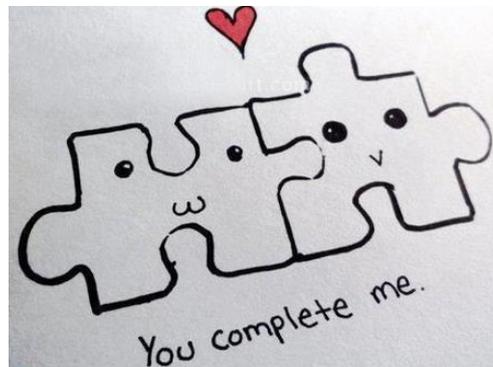
Terceira Estação - _____

Estação Final - _____

STATION 1 – MUSIC
THE ONLY EXCEPTION – PARAMORE

1 - Listen and complete the blanks with a past tense verb:

When I _____ younger I _____
My dad crying
And _____ at the wind
He _____ his own heart
And I _____ as he _____ to reassemble it
And my mamma _____ she would never let herself forget
And that _____ a day that I _____.
I'd never sing of love if it does not exit
But darling...



2. Listen to the song match the verses:

- | | |
|-----------------------------------|------------------------------|
| a) Maybe I know somewhere.... | () ...with loneliness |
| b) That love... | () ... like this |
| c) And we've got to find... | () ... other ways |
| d) To make it alone... | () ... in my soul |
| e) And I've always.... | () ... distance |
| f) Keeping a comfortable... | () ... worth the risk |
| g) And up until now... | () ... never lasts |
| h) That I'm content... | () ... I swore to myself |
| i) Because none of it was ever... | () ... keep a straight face |

3 - Listen and circle the word you hear:

I've got a tight crip/grip on reality
But I can't/can let go of what's front of me here
I know you're leaving in the morning, when you
wake/get up,
Leave me with some kind of proof it's not a
cream/dream
You are the only exception.
And I'm on my way to believing

SONG FACTS - Read the song facts about *The Only Exception* and answer the questions. (From songfacts.com)

- This expressive acoustic number is a sincere song about love. Lead vocals Hayley Williams told *Kerrang! Magazine* on May 9th, 2009, that it's "the first time I've been able to write a song about that." She added: "Josh (Farro - guitar) brought me the music and I thought it was so beautiful. I don't know where my head was at when I heard it, but it really hit me. Josh and I wanted to write a two-minute interlude, just guitar and vocals. When I wrote the lyrics and sang them to the band, we decided to make it into a full song. I've never written lyrics like this before. The first verse is about where I think the fear to be open or vulnerable started. Ever since the first story in *Kerrang!*, everyone has known about my family issues and domestic stuff. Once, I played this song to my mom and there were tears. It was kind of embarrassing."
- Hayley Williams told *Alternative Press Magazine* about this song: "This is the first love song I've ever written. And even if I've tried in the past, this is the first one that I'm really proud of. I like that I was able to express the fact that I have always been really afraid of love - and I still am at times - but the excitement and the hope that it exists is still very evident in the lyrics. So it's not like I'm a total pessimist! Love is a good thing, kids."
- The song's music video was directed by photographer Brandon Chesbro. This was his first incursion into music-video direction, although he had worked closely with the band before. Chesbro told MTV News that he is most proud of the scene where Hayley is laying down on a giant pile of Valentine's Day cards that were solicited by the band and sent in by fans. "In two days we got 500 cards," he said. "The band has crazy fans. All those cards are so detailed - these kids spent serious time on these cards. That's my favourite part of the video. It was the first thing we filmed and I thought that if something falls apart and we only have that one shot, that could be the video all by itself and it'd be perfect."
- The man playing Hayley's dad in the video is her real father and the guy who shares the couch with Williams at the beginning of the clip is a friend of Chesbro.

5. What does Hayley Williams think about love?
6. What did the director Chesbro and the band ask the fans to film the video?
7. What do you think the following expressions mean?
 - **Curse at the wind**
 - **Keep a straight face**
 - **Keep a comfortable distance**

8. How did love is represent in the music? (Discuss in group)

9. What do you think about love? (Discuss in group)

STATION 2 – VIDEO SHORT STORY ABOUT HIGH SCHOOL LOVE

QUESTIONS:

- 1 – Where did the story happen?
- 2 – What did the boy fell when he saw the girl in the red dress?
- 3 – Why did the boy meet the girl after classes?
- 4 – Which subjects do you think they talked to each other?
- 5 – How did they become friends?
- 6 – Why did the boy pick up a flower?
- 7 – What did the boy see to drop the flower?
- 8 – How did he fell this moment?
- 9 – What happen in the end of the story?
- 10 – Do you believe in love at first sight? Why?
- 11 – Do you believe friends can become girlfriend/boyfriend? Why?
- 12 – How do you fell with a deception in love?

- Discuss every answer with the group.

STATION 3 – Pictionary
RULES

- You are going to be divided into two equal teams. One person needs to be the judge;
- Two members of the team are going to draw something in each turn;
- The judge will roll the dice and a member is going to choose between two words. For example if the letter in the dice is P, the member can choose between two words in the card in this category (people or places), each word has a value. Then, the two members will draw the same word. The group who said the correct word first in the maximum time of one minute earn the points and can roll the dice and choose the next word;
- The group will win if in the end of the time of this station has more points.

Data de submissão: 25/09/2016. Data de aprovação: 02/11/2016

Além da sala de aula: uma metodologia de ensino baseada no estudo de gêneros textuais do Marketing ¹

Renata Oliveira da Silva²
Rafaela Fetzner Drey³

Resumo

A presente pesquisa objetivou que alunos de uma disciplina de Marketing de um curso profissionalizante da área de vendas conseguissem compreender dois gêneros importantes para a profissão de vendedor – o *flyer* e a fala do vendedor - a fim de permitir que os estudantes se comunicassem com eficácia em sua atuação profissional. Assim, este trabalho visou a analisar se o uso de um material didático específico, construído a partir da concepção de gêneros textuais e mediado pelo docente (VYGOTSKY, 2005) poderia ser significativo para essa turma de estudantes. A disciplina para a qual o material foi desenvolvido e (onde também foi pilotado) fez parte de um curso gratuito profissionalizante de Vendedor do Programa Pronatec. Como parte da pesquisa-ação desenvolvida, foi construída uma metodologia de trabalho, em amparo ao objetivo principal desta pesquisa, para ser um instrumento significativo e para auxiliar docentes da disciplina de Marketing em suas práticas de ensino. O objetivo dessa proposta didática era que os alunos conseguissem alinhar a teoria à prática, portanto, os alunos praticaram os gêneros estudados com o objetivo de atuarem em uma feira de produtos reciclados, fabricados pela própria turma. Os alunos produziram um *flyer* para divulgação da feira, na qual fizeram uso do gênero “fala do vendedor” para alcançarem seu objetivo: boas vendas. As análises demonstraram que os alunos conseguiram se apropriar das características de ambos os gêneros, pois os objetivos de comunicação foram cumpridos: o *flyer* trouxe compradores à feira; e os alunos conseguiram vender vários produtos ao utilizarem a fala do vendedor de acordo com as características dos gêneros trabalhadas em sala de aula. Nesse sentido, foi possível concluir que o material oportunizou a construção de novos conhecimentos importantes para a prática de vendas, propiciando o alcance de resultados práticos positivos atrelados à teoria empregada pela pesquisa.

Palavras-chave: Gêneros textuais. Marketing. Metodologia de ensino.

Abstract

The present research aimed at students of a Marketing discipline of a sales training course to understand two important genres for the seller profession - the advertising brochure and the seller's speech - in order to allow students to communicate effectively in their professional performance. Thus, this work aimed to analyze if the use of a specific didactic material, constructed from the conception of textual genres and mediated by the teacher could be significant for this class of students. The class for which the material was developed and where it was also applied was part of a free professionalizing Sales course of Pronatec Program. As part of the action research developed, a working methodology was constructed, supporting the main objective of this research: to be a significant instrument and to assist teachers of the Marketing area in their teaching practices. The objective of this didactic proposal was that the students could align the theory to the practice. Therefore, the students practiced the studied genres with the objective of acting in a fair of recycled products, manufactured by the class itself. The students produced an advertisement brochure to spread the fair, in which they made use of the "talk of the seller" genre to reach their goal: good sales. The analyzes showed that the students understood the characteristics of both genres, because the communication objectives were fulfilled: the brochure brought buyers to the fair; and the students were able to sell several products by using the seller's speech according to the characteristics of the genres worked in the classroom

¹ O presente artigo é um recorte do Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação - Especialização - da pesquisadora, o qual intitula-se “Por uma metodologia de ensino de Marketing a partir de gêneros textuais: da sala de aula à prática.”

² Especialista em Educação Básica Profissional. Tutora/docente da Faculdade Cenecista de Osório.

³ Doutora em Linguística Aplicada. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS) – campus Osório.

by the researcher teacher. In this sense, it was possible to conclude that the material provided the construction of new important knowledge for the practice of sales and the achievement of positive practical results linked to the theory employed by the research.

Keywords: Textual Genres. Marketing. Teaching methodology.

1 O contexto da pesquisa

Diante das necessidades emergentes da educação, a busca constante por aulas que permitam resultados satisfatórios no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula foi umas das inspirações para o presente trabalho, que propõe um recorte voltado para um curso profissionalizante do Programa Pronatec. A modalidade escolhida foi a de Formação Inicial e Continuada (FIC) que prioriza a qualificação profissional para trabalhadores e estudantes de diferentes níveis de escolaridade – nessa modalidade, os participantes podem ter apenas conhecimentos do ensino primário (serem alfabetizados) ou até mesmo conhecimentos do ensino superior (PRONATEC, 2013).

Entendemos que, para uma compreensão mais simplificada de alguns aspectos de comunicação advindos do marketing, bem como dos principais gêneros escritos e orais utilizados nessa área técnica, seria importante que o docente e o discente da disciplina de Marketing tivessem o apoio de um material didático específico e introdutório que lhes possibilitasse reconhecer e diferenciar as características desses gêneros.

Nessa linha, ao longo do trabalho de conclusão de curso que originou a pesquisa aqui apresentada, foi construída uma metodologia de trabalho que fosse um instrumento significativo para uso dos docentes das disciplinas da área de Marketing em suas práticas de sala de aula. O objetivo dessa proposta didática foi que os alunos conseguissem alinhar teoria e prática que integram a rotina de empresas nas quais os futuros profissionais irão atuar.

Como apoio ao processo de aprendizagem e criação desse material, a pesquisadora contou com experiências advindas de uma pesquisa realizada anteriormente em sua vivência acadêmica. A partir desse conhecimento prévio, o desenvolvimento do material tornou-se facilitado, visto que a pesquisadora já possuía contato com a caracterização de gêneros textuais utilizados na área de Administração, conforme se verifica no livro “Decifrando o estatuto social e o balanço patrimonial” (MACHADO JUNIOR et al., 2013) –

que se constitui como o produto tecnológico da pesquisa anterior na qual a pesquisadora atuou, que apresenta aportes e moldes semelhantes aos que foram seguidos neste estudo.

No panorama dos cursos do programa citado anteriormente, o docente precisa estabilizar-se entre as várias dificuldades de um programa pioneiro e ofertar um bom trabalho, ou seja, um ensino de qualidade. Entretanto, profissionais recém-formados em áreas técnicas ingressam na carreira docente sem uma experiência prévia de sala em aula; e a ausência de materiais específicos se torna uma dificuldade. Diante disso, este trabalho visa apresentar perspectivas de aprimoramento na atuação da professora pesquisadora em sua própria prática pedagógica, podendo contribuir para um enriquecimento didático no ensino da disciplina de Marketing no contexto estudado.

Partindo do contexto acima mencionado, o principal objetivo da pesquisa aqui apresentada foi que os alunos de uma disciplina de Marketing de um curso profissionalizante de Vendedor conseguissem compreender dois gêneros importantes do ambiente de vendas para que pudessem utilizá-los de forma eficiente em sua atuação profissional. Os participantes da pesquisa precisavam compreender o conteúdo técnico de vendas de forma aplicada à prática, a partir do estudo dos gêneros textuais e seu uso nas situações de comunicação no âmbito profissional. Nesse sentido, este trabalho visou analisar se o uso de um material didático específico, construído a partir da concepção de gêneros textuais e mediado pelo docente, poderia auxiliar os estudantes a se comunicarem com eficácia em sua atuação profissional.

A construção de um material didático que apresentasse uma metodologia eficaz para ser aplicada em sala de aula foi crucial para amparar o objetivo principal deste trabalho. Essa metodologia estabeleceu uma interface entre teoria e prática, e também foi avaliada a partir dos resultados que os alunos viessem a obter, tais como: i) quanto esses alunos aprenderam após o uso desta metodologia de ensino em sala de aula; ii) como fizeram uso dos gêneros da área do marketing.

2 As bases teóricas: os gêneros textuais na construção de novas possibilidades de comunicação

Partimos do pressuposto que só é possível se comunicar verbalmente por meio de algum gênero textual e de algum texto, uma vez que essa posição é definida por Bakhtin (2003) e Bronckart (2003). A perspectiva de gênero textual a partir de Bronckart (2003) equivale à de gênero de discurso de Bakhtin (2003). Os gêneros de texto são

tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados sóciohistoricamente, por diferentes esferas das atividades humanas, sempre apresentando conteúdo, estruturação, relação entre os interlocutores e estilo específicos. Seu estudo deve, obrigatoriamente, considerar usos e funções numa situação comunicativa (BRONCKART, 2003, p.101-102).

Acreditamos que, por meio do trabalho com gêneros textuais, os alunos têm condições de ampliar suas possibilidades de comunicação efetiva e atuação no ambiente comercial quando em contato com gêneros textuais da área de Marketing – no âmbito deste trabalho, o *flyer* de divulgação e o gênero oral que convencionamos chamar de “fala de vendedor” - pois o conceito de gêneros textuais não se limita a considerar apenas aspectos estruturais ou formais do texto.

O primeiro gênero escolhido para ser desenvolvido nesta pesquisa – o *flyer* de divulgação – é pertencente à esfera da mídia impressa e será distribuído. Esse gênero atende às necessidades das empresas e instituições na divulgação de seus produtos ao público. De acordo com Costa (2009, p.114), o *flyer* também pode ser denominado “folder, folheto, panfleto, prospecto, volante”, consistindo em um impresso de pequeno porte, com conteúdo informativo e/ou publicitário. O objetivo principal do texto pertencente a esse gênero é divulgar um produto ou serviço de forma breve e com linguagem clara e informativa. Podem também promover campanhas de cunho público (saúde, cultura e educação) ou político (eleitorais) (RAMOS, 2013).

Dessa forma, é intrínseca a importância deste gênero na interação comercial. Segundo Ramos (2013), o primeiro passo para se iniciar um anúncio é delimitar seu público-alvo. Para atingir determinado público, o anúncio do *flyer* utilizará sua linguagem verbal e

não verbal, veiculará seus valores, tentará aludir a seus gostos e referências culturais. Somente dessa forma o anúncio chegará o mais próximo possível de seus *prospects*⁴. Para o mesmo autor, o uso de referências e discursos sociais influentes com os quais o leitor se identifique podem aproximar seu produto ao seu público destino. Esses acontecimentos podem ser históricos, políticos, de programas de televisão de alta audiência, novelas, moda e demais valores sociais que podem influir diretamente no que é anunciado.

Toda mensagem publicitária tende a passar uma ideia ao consumidor: o conceito. Esse conceito é apresentado na chamada e funciona como uma espécie de “título” do anúncio. A imagem também deve veicular o conceito do anúncio, traduzindo-o em linguagem visual (FARACO, 2013). O texto de conteúdo publicitário gera seus sentidos pelo conjunto de linguagens que se combinam, de forma que a linguagem visual sempre está presente, seja em um *flyer*, jornal, revista, outdoor, etc. Outro tipo de linguagem utilizada é a musical, visto que através dela é possível criar, por exemplo, *jingles* (mensagens simples e rápidas que “grudam” no destinatário de forma eficaz). Existe também a linguagem verbal que se caracteriza pelo uso de sentenças curtas e expressões imperativas (*experimente..., mude para..., não perca..., use já...*). Já o uso de argumentos se dá de forma simples, sendo eles diretos e “indiscutíveis”. Desta forma, a linguagem informal é a que predomina na maioria dos casos, o que facilita a relação de intimidade e proximidade ao consumidor (FARACO, 2013).

Ademais, o *flyer* de divulgação, ou seja, de cunho publicitário, apresenta também algumas características específicas para atingir seu público-alvo, tais como as frases curtas e sonoras (sendo muito utilizada a rima), o que facilita a compreensão do anúncio divulgado e chama a atenção do público. Essas frases são comumente conhecidas no marketing como *slogans* e são usadas para que o consumidor lembre positivamente do produto na hora da compra. Para isso, o slogan precisa vir acompanhado da assinatura, ou seja, a marca do produto. No texto principal do *flyer*, é importante que a argumentação ocorra através de informações com apelo ao valor e aos benefícios que o produto a ser comercializado pode trazer ao consumidor. Assim, é imprescindível que a escrita de um *flyer* seja criativa e “prenda” o leitor. Normalmente, as letras miúdas aparecem em textos publicitários para

⁴ Termo em inglês muito utilizado no ambiente de vendas, cuja tradução significa “futuros clientes”.

corrigir exageros e ilusões que a chamada, a imagem e o texto possam provocar nos leitores (FARACO, 2013).

Outra característica é que a linguagem da publicidade utiliza muito do humor, trocadilhos, anedotas, piadas e tiradas sarcásticas. Essa forma de abordagem em seus textos se relaciona com a constante vontade do marketing de expressar a subjetividade do desejo (RAMOS, 2013). Além disso, o discurso da publicidade aproveita-se amplamente da intertextualidade porque nada que se diz ou escreve nasce “do zero”, mas dialoga com textos anteriores ou outros registros (escritos ou audiovisuais). Esse tipo de escrita pode ser utilizada de forma intencional, consciente e visível no diálogo (RAMOS, 2013).

Ressalta-se que o anúncio publicitário não é um gênero de caráter “engessado”, pois segue um estilo mais livre em sua escrita, utilizando até da intertextualidade, por exemplo, bem como sua prioridade é atingir seu público escolhido. Deste modo, as maneiras de escrever um texto publicitário são inúmeras e não precisam seguir nenhuma regra específica, exceto se apresentarem palavras de baixo calão ou se infringirem a lei.

O tipo textual predominante em gêneros de conteúdo publicitário é a argumentação e exposição, visto que o anúncio precisa chamar a atenção do leitor.

Em relação aos aspectos linguísticos característicos do gênero, notamos que são encontrados muitos adjetivos, que apresentam grande força na argumentação e na criação de valor para o produto. A seguir, o Quadro 1 sintetiza algumas informações sobre a descrição do gênero escrito *flyer* publicitário.

Gênero <i>flyer de divulgação</i>		
Estrutura “física”	Tipo de Conteúdo	Características
<ul style="list-style-type: none"> Organiza-se na divisão das ideias através de título, imagens, corpo de texto não muito extenso, uso de logotipos e slogans da marca; Desenhos para ilustrar; a fonte, a cor e o tamanho da letra são específicos conforme o anúncio; Balões, setas e outras figuras geométricas são muito utilizados. 	<ul style="list-style-type: none"> Vende um produto, uma ideia ou um comportamento. 	<ul style="list-style-type: none"> Um texto de caráter “livre”; Não usa linguagem específica e técnica; Mais imagens; Texto de fácil entendimento; Uso da argumentação, da descrição e da exposição; Frequente uso de adjetivos; Uso de intertextualidade e ambiguidade.

Quadro 1. Caracterização do gênero *flyer de divulgação*

Fonte: As autoras

Retomando a proposta da pesquisa e fortalecendo o aprendizado do aluno a partir do uso do material didático, deste momento em diante o gênero textual escolhido será um gênero oral, mais precisamente a *fala do vendedor* (POLITO, 1996).

Segundo Dolz e Schneuwly (2004), o termo “oral”, oriundo do latim, refere-se à boca ou tudo que seja transmitido por ela. Em oposição ao escrito, o oral reporta-se à linguagem falada. Neste viés, a voz funciona como uma espécie de suporte acústico da fala; e para cada locutor existem nuances na emissão de sons e na articulação das vogais e consoantes.

A fala do vendedor pode ser um processo verbal ou não verbal de transmitir uma informação a outra pessoa de maneira que ela entenda o que está sendo expresso. Esse gênero, mais usualmente, é expresso através da linguagem oral, mas também é possível o uso de gestos, símbolos, expressões que contenham em si um significado compreensível. Portanto, a fala do vendedor constitui-se como um gênero multimodal. De acordo com Travaglia (2013), gênero oral tem sua realização prioritariamente na oralidade, tendo a voz humana como suporte. O mesmo autor (TRAVAGLIA, 2013, p.6) caracteriza o gênero “pregão do vendedor” (que optamos por nomear “fala do vendedor” para melhor compreensão dos alunos) como pertencente à esfera comercial e industrial, considerando as esferas da atividade humana em que a comunicação se efetiva através das interações, materializadas através dos gêneros.

A relação do vendedor com o seu cliente atribui outra característica comunicativa – comunicação interativa, visto que o consumidor assume uma postura de interação com o vendedor.

No ambiente de vendas, a forma sonora é a mais predominante. Alcure (1996) afirma que a fala do vendedor apresenta dados importantes vinculados ao som, como: volume, entonação, vocabulário, ruídos, discursos, ritmo e falas espontâneas. Quando todas as características supracitadas estão sendo executadas de maneira adequada, o consumidor presta muita atenção naquilo que está sendo dito, fazendo com que ele seja conduzido para o fechamento da venda, aumentando as chances de sucesso do vendedor.

Como elementos de linguagem essenciais para esse gênero, podemos citar que seu tipo de textual predominante é a argumentação e a descrição. Também, a fala do vendedor

apropria-se intensamente dos pronomes demonstrativos: este (a), esse (a), aquele (a), isso, isto, aquilo.

Para causar boa impressão e conseguir prender a atenção do cliente, o profissional de vendas necessita argumentar sobre seu produto e, para que isso ocorra, o vendedor esbanja adjetivos positivos sobre o produto, qualificando-o.

Em síntese, como todo texto, a fala do vendedor se estrutura de determinada forma, conforme se observa a seguir:

* **Linguagem:** é plausível o entendimento de que, no gênero fala do vendedor, o nível de formalidade da linguagem é variável, podendo ser hora formal, hora informal (FARACO, 2013). Portanto, é normal e aceitável que a fala do vendedor oscile, muitas vezes, para a linguagem informal, além de apresentar o intenso uso da argumentação aliada de adjetivos plausíveis e concretos (MARCUSCHI, 2010).

* **Postura corporal:** a partir da postura corporal do vendedor, é possível, mesmo que inconscientemente, transmitir impressões. Tais impressões podem ser relacionadas com sentimentos de confiança e domínio do produto ou serviço a ser adquirido (ALBUQUERQUE, 2014).

* **Expressões faciais:** para Ekman (1992), existem expressões básicas de sentimento que são reconhecidas universalmente para cada palavra do vocabulário. A investigação do autor acima mencionado (op.cit.) determinou a existência de seis expressões faciais principais, as quais são indicadoras de emoções como raiva, alegria, tristeza, surpresa, medo e nojo. Desta forma, no ambiente de vendas, o cliente é capaz de observar a expressão facial utilizada pelo vendedor. Assim, é necessário alinhar a fala com a expressão.

A seguir, o Quadro 2 traz algumas informações sobre a classificação do gênero oral fala do vendedor.

Gênero fala do vendedor – quadro de resumo		
Estrutura “física”	Tipo de Conteúdo	Características
<ul style="list-style-type: none"> • Organiza-se na oralidade; • Compreende frases curtas; • Apresenta texto pouco elaborado e com base de improvisos; • Apresenta fala com referências sociais e de conhecimento do produto; • A fala se dá também pela postura corporal e expressão facial. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vende um produto, serviço, ideia ou comportamento. • Descreve o produto ou serviço a ser vendido em detalhes; • Sana dúvidas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Texto oral; • Uso da linguagem técnica quando necessário – mesmo com pouca frequência – para apresentar um produto ou serviço específico, por exemplo; • Linguagem de fácil entendimento; • Seu tipo textual predominante é a argumentação, mas também há presença de exposição e descrição; • Frequente uso de adjetivos; • Texto em formato de prosa.

Quadro 2. Principais características do gênero fala do vendedor

Fonte: As autoras.

O processo de comunicação oral e escrita é um facilitador para que o processo de interação entre vendedor e cliente aconteça. Nesse processo, algumas técnicas da área do Marketing podem ser aprimoradas com o uso efetivo do gênero *flyer* e do gênero fala do vendedor. Diante disto, tanto o conhecimento técnico da área de vendas, quanto o conteúdo linguístico da estrutura dos gêneros são fundamentais para os vendedores e clientes manterem uma relação de comunicação efetiva para o que se almeja no ambiente de vendas: vender um produto, serviço ou ideia.

3 A abordagem metodológica: da geração de dados à proposta de análise

Em relação à abordagem, a pesquisa se classifica como uma pesquisa-ação, pois foi uma pesquisa colaborativa e que teve intervenções da pesquisadora. Também se utilizou de recursos empíricos a partir da observação dos alunos em sala de aula. Cristovão e Gimenez (2006) afirmam que

A pesquisa-ação tem sido geralmente caracterizada como aquela cujo principal objetivo é melhorar o ensino/aprendizagem nas salas de aulas, conduzida simultaneamente ao ensino, envolvendo um ciclo de atividades que inclui observação, análise, ação e revisão. (CRISTOVÃO E GIMENEZ, 2006, p.34).

Reafirmando o conceito acima, Kemmis (1997) é outro autor que também conceitua a pesquisa-ação como sendo participativa e colaborativa, uma vez que é focada em melhorar os entendimentos, cenários e também as práticas educacionais, ou seja, em envolver as pessoas afetadas no processo de pesquisa.

Portanto, a escolha por usar a pesquisa-ação vai ao encontro com a justificativa deste trabalho, uma vez que este se tornou uma prática social que fez contribuições válidas para a melhora no aprendizado de determinado conhecimento para um curso gratuito, o que fomenta questões como educação, ciência e sociedade.

Para realizar a pesquisa proposta, foi necessária a geração de dados. O cenário escolhido para gerar esses dados foi a sala de aula de uma turma do curso de Vendedor, na disciplina de Fundamentos de Marketing e Administração de Vendas. Os participantes deste estudo foram os próprios estudantes da disciplina citada anteriormente, e a pesquisadora deste trabalho (atuando como a docente desta turma). Porém, a geração de dados foi apenas em relação à participação dos alunos, uma vez que a análise dos resultados foi embasada no construto dos seus aprendizados.

A geração de dados iniciou pelo uso do material didático aplicado em sala de aula. Esse material correspondia a conteúdos e exercícios de caracterização elaborados pela pesquisadora para apresentar aos alunos o gênero oral fala do vendedor e o gênero escrito *flyer*. A pesquisadora elaborou o material a partir do perfil da turma, visto que já tinha experiência como docente com este grupo de alunos participantes da pesquisa.

Também foram entregues, após o texto de caracterização dos gêneros, alguns exercícios impressos para cada aluno. A composição desse material se deu através de pesquisas bibliográficas acerca dos gêneros enfocados, atreladas às teorias do marketing. Primeiramente, os alunos tiveram contato com os textos e suas explicações; e após, foram submetidos a exercícios de aprendizagem oriundos do material.

Os dados deste estudo foram gerados no mês de outubro do ano de 2014, ao longo de quinze horas. As horas de geração dos dados foram decompostas em quatro aulas de estudo do material e exercícios de aprendizagem; e três horas na atividade prática, ou seja, na feira de comercialização dos produtos.

Em sala de aula, os alunos trabalharam o material em duplas formadas por afinidade, para facilitar a assimilação dos conteúdos e trocas de ideias. Em alguns exercícios do gênero fala do vendedor, os alunos trabalharam no grande grupo, visto que para realizar um exercício proposto de simulação de uma prática de vendas, os alunos precisariam praticar uma fala do vendedor para os demais colegas. Para facilitar e se preparar para a atividade prática, os participantes realizaram este exercício de forma oral ao invés de escrita.

Notoriamente, os alunos apresentaram maior dificuldade na compreensão e produção do gênero escrito, pois os participantes tinham a percepção errônea, antes de entrar no curso, de acreditar que o papel do vendedor fosse apenas vender, e conseqüentemente, usar apenas a fala. Ademais, os participantes apresentavam muita dificuldade na escrita e produção de textos. Desta forma, como proposta para o desenvolvimento mais eficaz do material distribuído, a turma criou um único *flyer*, abrangendo a feira de comercialização e não os produtos de cada grupo em específico.

A presença e o envolvimento dos participantes foram fundamentais, no que tange ao objetivo do trabalho, pois eles são responsáveis por grande parte dos resultados deste estudo. Assim, para a geração de dados da pesquisa, escolheram-se como participantes todos os matriculados no curso, ou seja, 13 alunos. A escolha por este número de participantes se deu para garantir que caso alguns alunos apresentassem desistência do curso - visto que estes cursos gratuitos ofertados pelo governo apresentam alto índice de evasão - ainda se teria um número suficiente de participantes para viabilizar o estudo.

Além do material originário da metodologia para o estudo de marketing e vendas, os dados analisados foram compostos pela avaliação que a professora-pesquisadora fez da utilização do material produzido em uma situação simulada de vendas durante a aula da disciplina de Fundamentos de Marketing e Administração de Vendas.

Retomando, para a organização e desenvolvimento da atividade didática, o processo de geração dos dados (MASON, 1996) teve início em sala de aula, quando os alunos foram expostos às atividades de caracterização dos gêneros, o que permitiu que a pesquisadora fizesse inferências úteis para os objetivos deste trabalho. Contudo, é necessária a análise dos resultados dos dados gerados para validar a eficácia do material didático proposto – que foi realizada através do uso que os alunos fizeram dos gêneros na prática.

Em termos de análise, a pesquisa foi de abordagem qualitativa, pois esse tipo de pesquisa torna-se mais indutiva, podendo explorar o tema de forma mais livre e aberta. Castro (2006, p.107) defende que, ao optar por este viés, “o pesquisador está muito menos escravizado por seu instrumento”.

No que tange ao aprendizado do gênero escrito - o *flyer* - pelo estudante, foi necessária a aplicação, em sala de aula, de alguns exercícios de aprendizagem e simulação prática. Dentre os sete exercícios confeccionados pela pesquisadora e realizados pelos alunos para caracterização do gênero, apresentamos, a título de exemplificação, quatro⁵ deles:

Exercício 1 – No que se refere às características, estrutura e conteúdo do gênero anúncio publicitário, correlacione as colunas a seguir:

1. Estrutura “física”
2. Tipo de Conteúdo
3. Características linguísticas

- () Linguagem sem a utilização de termos técnicos e de caráter mais “livre”.
- () Seu tipo textual é a argumentação e exposição.
- () Frequente presença de adjetivos no texto.
- () Se organiza na divisão por título, imagens, balões, corpo de texto, frases de impacto.
- () Expressa informalmente a ideia para o leitor.
- () Vende um produto, ideia ou comportamento.

Chave de respostas – Exercício 1 do gênero anúncio publicitário:

(3)(3)(3)(1)(2)(2)

Exercício 2 – Considerando que você seja um dos gerentes de Marketing de uma empresa e precisa produzir um anúncio publicitário, responda às perguntas abaixo:

- a) Quem será/ serão seu(s) destinatário(s) real(is)?
- b) Em que local ou veículo este anúncio irá circular?
- c) Qual será o seu objetivo?
- d) Qual será o objetivo de seu destinatário ao ler seu anúncio?

Uma dica: ao escrever um anúncio, você deve levar em consideração que estará escrevendo para seu público externo e também para público interno da empresa, que de certa forma ainda não conhece o que está exposto na obra. Portanto, os destinatários irão analisar e entender este documento se o texto for escrito de forma clara, objetiva, com frases em concordância, e se você conseguir deixar o texto coeso para quem não for o escritor do folheto também poder entender as mensagens e ideias que estão sendo passadas, por mais que o texto publicitário abuse da subjetividade.

⁵ Considerando a limitação do espaço deste artigo, não foi possível anexar o texto teórico sobre o gênero, tampouco os exercícios na íntegra. As pesquisadoras se disponibilizam a enviar o material via e-mail caso seja de interesse do leitor.

Exercício 3 – Quanto à organização física do gênero anúncio publicitário, marque a alternativa que melhor descreve a divisão de sua estrutura textual:

- A - Parágrafos, *slogans* e imagens
- B – Imagens, títulos, corpo de texto e *slogan*
- C - Imagens, tamanho, *slogan* e cores
- D - Imagens somente

Chave de respostas – Exercício 3 do gênero anúncio publicitário:

Alternativa **B** é a correta.

Exercício 4 – O anúncio publicitário apresenta uma linguagem mais livre, normalmente, sem o uso de termos técnicos e apela por argumentos plausíveis. Desta forma, classifique a seguir quais frases poderiam estar em um flyer de divulgação de um produto:

- () O achocolatado que te dá forças.
- () A barrinha de cereais que causa dores abdominais.
- () Você merece o “*superpc*” porque ele é o único que possui, no mínimo, 4 (quatro) slots para memória do tipo DDR3 1066 PC 6400 ou superior, com suporte a Dual Channel Memory que permita expansão para, no mínimo, 8 (oito) Gigabytes.
- () Energia em forma de diversão.
- () #vempronovo.
- () É intrínseco que quem compara o produto em relação à qualidade opta por nossos excelentíssimos serviços, visto que a empresa prima pela segurança e pela confiabilidade.
- () Quem vê cara não vê configuração.

Chave de respostas – Exercícios do gênero anúncio publicitário:

4 – (X)() () (X)(X)() (X)

Seguindo a mesma proposta, no que diz respeito ao aprendizado do gênero oral, a fala do vendedor, foi necessária a aplicação de quatro exercícios. Dentre eles, apresentamos a seguir os exercícios que consideramos mais relevantes na construção das características do gênero:

Exercício 1- Diga se essas afirmações são verdadeiras (V) ou falsas (F). Se elas forem falsas corrija as afirmações:

- a) () A fala do vendedor compreende apenas a linguagem formal.
- b) () Vendedores não precisam seguir as regras da gramática e podem falar o português errado.
- c) () A fala do vendedor pode variar de acordo com a faixa etária da pessoa, o sexo, sua classe social e a região onde mora.
- d) () Em vendas sempre utilizamos a língua da mesma forma independente da situação.
- e) () A língua que utilizamos no trabalho nem sempre é a mesma que utilizamos em casa.

f) () A mesma fala do vendedor que eu fizer em minha região poderei fazer em outras partes do mundo.

Chave de respostas – Exercício 1 do gênero fala do vendedor:

a - (F) b - (F) c - (V) d - (F) e - (V) f - (F)

Exercício 2 – Os textos orais a seguir são comumente circulados em nossa realidade. Desta forma, através das características de estrutura de sua linguagem, identifique qual deles é uma fala do vendedor, qual é uma cena de novela e qual é uma conversa familiar.

Olá dona Maria tudo bem? Você vem sempre à feira com sua filha e hoje ela não veio, aconteceu algo?

Olhando nos olhos, Cleber diz: Seu João, com toda a certeza você não se arrependerá de nos escolher.

Roberto: Maria Quanto custou essa bota? - Maria: ah... Uns R\$ 100,00. Roberto: Nossa que caro ein!

Chave de respostas – Exercício 2 do gênero fala do vendedor:

Cena de novela/ fala do vendedor/ conversa familiar.

Exercício 3 sobre o gênero oral – A partir das cenas a seguir (nesse artigo optamos por demonstrar apenas uma imagem), descreva qual a melhor fala de vendedor e quais gestos são mais apropriados para cada uma. Lembre-se, você foi surpreendido, no entanto, seu cliente precisa de um respaldo:

					Legenda: <input type="checkbox"/>	
	Mín.	Máx.	Estoque	Quantidade	Valor Item	
1	---	---	---	Esgotado	0,00	
2	---	---	1,00	<input type="text"/>	0,00	
3	---	---	3,00	<input type="text"/>	0,00	

Como parte do material desenvolvido, foi proposto que os alunos produzissem um *flyer* para divulgação da feira de comercialização que ocorreu no intuito de conferir o aprendizado dos alunos na prática. O *flyer* final (ver Figura 1) foi confeccionado pelos participantes da pesquisa com a orientação da professora pesquisadora.

A proposta era um modelo adaptado de Ramos (2013), conforme o Quadro 3, para a criação de um anúncio publicitário de mídia impressa (aqui produzido em formato de *flyer* ou panfleto) que fosse distribuído e colocado em um mural de alta visibilidade da instituição de ensino na qual a feira foi realizada. O grupo de alunos no qual o material didático foi

pilotado precisou compor o texto e imagem de forma a produzir um discurso argumentativo convincente em sua estratégia, fazendo uso das características do gênero *flyer*.

O modelo desenvolvido teve como plano a criação de um anúncio para uma nova marca de artigos de decoração que aposta numa campanha para mudança de hábitos, com o objetivo de preservar o meio ambiente e vender seus produtos, todos confeccionados a partir de materiais reciclados.

Mídia	Público	Finalidade	Meio	Linguagem	Evitar	Incluir
Anúncio publicitário	Comunidade escolar	Produzir um texto argumentativo que realize um apelo ao desejo do leitor	Mural de alta visibilidade da escola e <i>flyer</i> distribuído	Adequada ao público-alvo, uso de poesia e humor	Erros de informação ou linguagem, má-fé nas promessas do produto	Imagens, referências a outros discursos sociais

Quadro 3. Características necessária para o *flyer*

Fonte: Ramos, 2013

4 A proposta de análise

Como já citado, treze alunos participaram da pesquisa e atuaram como vendedores em uma feira de comercialização que ambientou-se como a atividade prática deste estudo. Para situar, apenas um aluno não compareceu para participar da atividade prática da pesquisa. Desta forma, no dia da feira de comercialização, doze alunos participaram. Para a atividade prática, a pesquisadora propôs que a turma se dividisse em dois grupos. A escolha dos grupos foi realizada pelos próprios alunos, que se dividiram por afinidade.

Os dados foram mensurados através de observações da pesquisadora quanto à forma com que os alunos desenvolveram sua fala de vendedor em situações adversas e quantos clientes potenciais o *flyer* conseguiu atrair para a feira de comercialização. Em específico, a observação se desenvolveu na forma com que os alunos utilizaram os gêneros em sua comunicação, ou seja, como se deu a fala do vendedor individual, se a comunicação foi efetiva, se o objetivo proposto foi alcançado, como se deu a persuasão dos alunos – todos estes elementos sendo percebidos pelo olhar da pesquisadora.

4.1 A produção do gênero *flyer*

Após o trabalho em aula com as principais características do gênero *flyer*, chegou o momento de produzir o folheto para divulgar a feira de produtos organizada pelos alunos. A partir dos dados gerados, analisou-se que, no gênero escrito, os alunos utilizaram algumas características bem importantes, como: argumentação, descrição do produto, intertextualidade com outros cenários. Este material distribuído foi produzido pelos dois grupos de alunos para atrair consumidores até a feira de comercialização, com orientação da pesquisadora. O Quadro 4, a seguir, apresenta a análise da professora pesquisadora acerca da produção do *flyer* feita pelos alunos.

Análise empírica do gênero <i>flyer</i> de divulgação		
Características do gênero	Grupo 1	Grupo 2 ⁶
Consumidores que o <i>flyer</i> atraiu para a feira	Na construção do <i>flyer</i> , os alunos optaram por construir um único material distribuído, com vistas a trabalhar em conjunto por um alcance maior de consumidores. Assim, a feira de comercialização apresentou aproximadamente 45 <i>prospects</i> , que podem ter comparecido ao evento pela comunicação feita pelo material distribuído – <i>flyer</i> .	
Intertextualidade com outros cenários	No <i>flyer</i> , os grupos utilizaram a intertextualidade através do desenho “Os Simpsons”. A metáfora se deu com o principal personagem (Homer) por ser conhecido na trama como “porcalhão”. Assim, os alunos fizeram um viés alternativo para os resíduos taxados como lixo se transformando em arte.	
Construção dos argumentos	O material apresentava adjetivos para qualificar os produtos, enfatizava características dos produtos que seriam comercializados na feira, tais como: os produtos serem reciclados, ecológicos, criativos e ainda apareciam argumentos quanto ao preço baixo das peças.	
Descrição do produto	Como estratégia de vendas, o material apresentou forte mistério na sua descrição, deixando os futuros clientes e visitantes a imaginar quais e como seriam os produtos ofertados na feira de comercialização. Percebe-se, no <i>flyer</i> , a descrição dos produtos através dos seguintes itens: * Produtos “criativos e ecológicos” que descreviam os produtos da comercialização; * A fala do personagem Homer dizendo que não sabia que o “lixo” poderia ser transformado em arte, foi considerada pelos alunos como uma forma de valorização dos produtos. Neste contexto, a palavra “arte” remete a uma característica positiva dos produtos; * Ainda, o slogan teve a presença do substantivo “sutileza”, remetendo ao toque sutil que os alunos deram aos resíduos reciclados.	

Quadro 4. Análise empírica das características do gênero escrito *flyer* utilizado pelos vendedores na feira

Fonte: As autoras

⁶ É importante ressaltar, conforme já explicitado em momento anterior do texto, que a turma foi dividida em dois grupos para organizar a feira de comercialização. Contudo, a produção do *flyer* se deu de forma conjunta, ou seja, a turma toda participou de sua confecção.

A Figura 1, em seguida, apresenta o *flyer* construído pelos participantes a partir do material didático aplicado em sala de aula. Nela, podemos perceber alguns dos itens característicos do gênero já mencionados no Quadro 4 anteriormente:

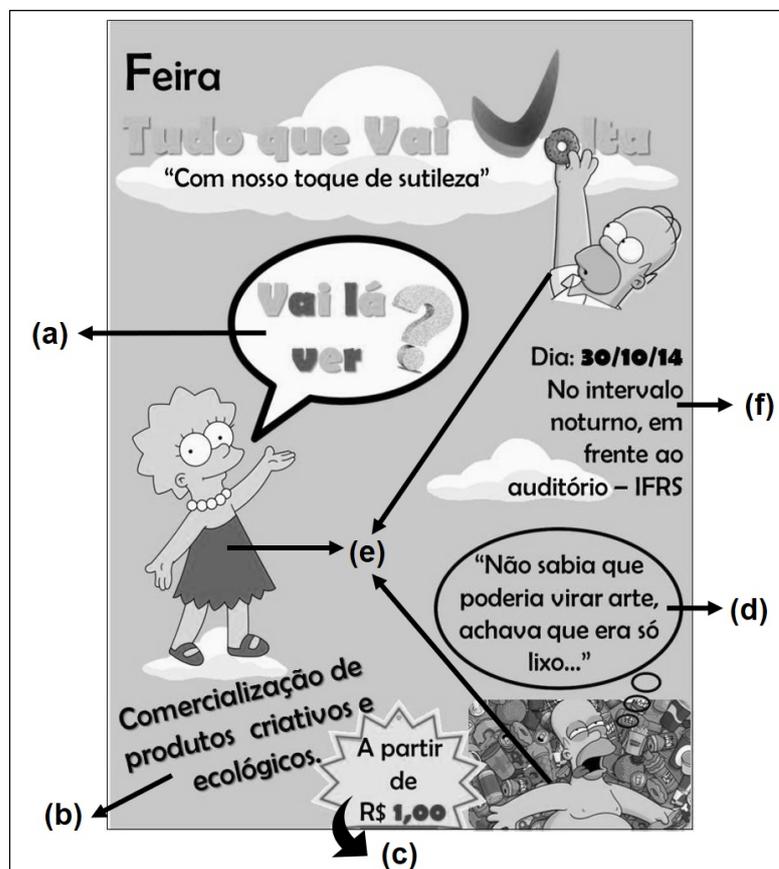


Figura 1. *Flyer* confeccionado pelos participantes da pesquisa
Fonte: as autoras e os participantes da pesquisa

O slogan “com nosso toque de sutileza” apresenta um toque humorado e irônico que se encaixa com a proposta da feira. Deste modo, a impressão que os alunos queriam passar foi de que os resíduos foram usados e retornados, completamente reciclados, como produtos com nova utilidade. Ainda, esse símbolo gráfico serviu também para a lembrança do nome da feira e assimilação com o seu *slogan*.

Percebemos na chamada do *flyer* uma pergunta sugestiva (a), que torna-se atraente, pois credita à feira algo que aguça a curiosidade de quem recebe o *flyer*: “Vai lá ver?”. Essa proposta foi utilizada como uma estratégia de marketing para atrair os consumidores à feira. A ideia era atrair os *prospects* sem eles saberem os tipos de produtos que seriam vendidos.

Na descrição (b), a única informação que o público-alvo obteve foi de que seriam comercializados produtos ecológicos e criativos, mas em nenhum momento deixava claro o tipo de produto que seria ofertado. Os participantes apostaram nesta estratégia de argumentação, acreditando na intensidade destes adjetivos para as peças que produziram.

Ainda, como perspicaz argumentação para a atratividade da feira, os alunos investiram na estratégia de chamar o público através dos preços baixos (c) e acessíveis dos produtos. Em um primeiro momento, os participantes apresentaram preço em expor o valor “a partir de R\$ 1,00”, pois temiam a incredibilidade dos produtos perante os *prospects*. Contudo, os participantes resolveram usar este valor acessível como um forte aliado de argumentação e convencimento aos visitantes da feira.

Também como descrição do produto, o item (d) da Figura 1 apresenta “o pensamento” de um ícone importante – no contexto do *flyer*, o personagem principal de um desenho animado amplamente conhecido, Homer Simpson (e). Esse personagem é conhecido por comer muito e, automaticamente, produzir muito lixo; assim buscou-se usar esse personagem para construção de uma intertextualidade com o tema proposto. Neste mesmo viés, a filha do personagem, Lisa Simpson (e), é conhecida na trama como a estudiosa, a “correta” da família e a empenhada em causas sociais. Neste amparo, os alunos escolheram fazer a intertextualidade com este desenho para representar que os lixos gerados poderiam ser transformados em uma causa positiva e social, ou seja, responsabilidade social. Além disso, resíduos considerados lixo poderiam virar arte e um negócio, por conseguinte, gerador de renda.

Por fim, o item (f) do *flyer* apresentado na Figura 1 é uma das informações mais importantes aos leitores, visto que situa o lugar, o local e a data de acontecimento da feira. Sem esta informação, seria inviável a chegada dos visitantes à feira, por isso os vendedores buscaram um local visível e estratégico dentro do material. Por estratégico, se entende que o conteúdo está bem centralizado, em letras e grifo de fácil leitura. É crucial, contudo, que as informações apresentadas anteriormente sejam suficientes para atrair o público-alvo. Desta forma, apesar de ser uma informação importante, é a última levada em consideração em um material distribuído, pois o leitor apenas procura saber a data e local se anteriormente ele fora atraído pelo conteúdo apresentado.

A característica intertextualidade, muito importante em um *flyer*, é vista quando o texto refere-se a outro cenário, fala ou até mesmo a outro texto (RAMOS, 2013). Como proposta inicial, os participantes resolveram analisar os consumidores potenciais que estariam na feira, para então pensar no material escrito que visualmente mais se aproximaria da realidade dos *prospects*. Pensando na atratividade da feira através do *flyer*, os alunos ponderaram em utilizar uma referência mais descontraída, orientada para a idade principal dos consumidores esperados: estudantes jovens e adultos entre 18 a 30 anos – faixa de idade aproximada – de sua instituição de ensino. Convém ressaltar que os visitantes pertencem às mais variadas faixas etárias, no entanto, a faixa etária acima destacada compreende a maioria dos visitantes.

Neste formato, para vincular algumas propostas da feira com o cenário de vendas, os participantes precisaram também descrever seu produto. Sabia-se que o material precisava atingir o público; mas, ao mesmo tempo, necessitava conter um pouco de mistério na descrição. Esta proposta de execução da mensagem estava no impacto do “não dito”, ou seja, o mistério para atrair mais clientes potenciais e interessados na feira e nos produtos pela curiosidade. Como uma estratégia de marketing da área de vendas, Kotler (2000, p. 600) acredita que o sucesso da mensagem “depende não só do que é dito, mas também de como é dito”.

No caso do *flyer* produzido, a escolha do título e dos textos era abrangente e não totalmente explícita para seguir esta estratégia de vendas. Assim, esta característica se fez presente e a complementação da argumentação se deu na etapa final – feira de comercialização – no uso do gênero oral.

Como auxílio ao dia da venda, o material distribuído enfatizou a descrição dos produtos em um formato global e classificatório: “produtos criativos e ecológicos”. Na escrita supracitada, os alunos referem-se às produções dos dois grupos de alunos da turma, ou seja, classificação para os produtos finais produzidos nos dois grupos.

Ao término, o material passou pela checagem antes de ser distribuído ao público-alvo. Assim, os alunos observaram se o *flyer* seguia a estrutura de seu gênero escrito, conforme o material didático apresentou. Com essas informações, os participantes conseguiram ter clareza se haviam produzido o gênero escrito adequadamente.

Deste modo, a proposta de um material didático com a contextualização do gênero escrito e atividades de aprendizagem foi fundamental no processo de ensino e aprendizagem nesta turma, pois houve a circulação social real do texto produzido pelos alunos, cumprindo o objetivo comunicacional – premissa do trabalho com texto a partir da perspectiva dos gêneros textuais.

4.2 A produção do gênero “fala do vendedor”

Em relação à produção do gênero oral “fala do vendedor”, o Quadro 5, a seguir, sumariza a análise realizada pela professora pesquisadora durante a feira de comercialização:

Análise empírica do gênero oral fala do vendedor		
Características do gênero utilizado pelos vendedores	Grupo 1	Grupo 2
Número de vendedores	6	6
Postura corporal e expressão facial	O grupo estava bem preocupado com a postura, visto que todos os vendedores desta equipe permaneceram com postura formal e expressões e gestos apropriados à situação profissional na qual estavam vivenciando, conforme o esperado no ambiente de vendas. Suas falas condiziam com suas expressões. Ainda, o grupo manteve um padrão nas suas vestes.	Neste grupo, metade dos vendedores manteve a postura desejada para uma situação profissional do ambiente de vendas, e a outra metade não se preocupou com esta característica. Também, em aspectos visuais, pouco menos da metade do grupo não seguiu o padrão nas vestes.
Improvisos na fala e informalidade	Dentro do proposto desejável no cenário de vendas, os grupos apresentaram uma linguagem clara e de fácil compreensão para seus <i>prospects</i> . Ainda, durante as observações da pesquisadora, não se notou o uso de gírias ou palavras impróprias por nenhum dos dois grupos. Para situar, em vendas é aceitável um nível médio de informalidade para o vendedor estar mais próximo de seu cliente, bem como para garantir a sua confiança.	
Construção dos argumentos	Mais da metade dos integrantes apresentou convicção em seus argumentos conseguindo encaminhar a venda para o processo de finalização.	Poucos integrantes apresentaram poder de persuasão em seus argumentos e tiveram mais dificuldade para encaminhar a venda para o processo de finalização.
Frases curtas	A maioria dos integrantes utilizou frases curtas, porém com o cuidado de respeitar as etapas da venda corretamente, bem como o tempo de comercialização da feira, que era limitado e breve.	

Organização do raciocínio	Os vendedores apresentaram facilidade em empreender um discurso lógico e organizado. Suas falas eram pausadas, com o intuito de sempre fechar uma venda. Nesta característica, o grupo 2 se sobressaiu, visto as características peculiares de seus produtos e eles serem mais difíceis de vender e atrair o público.
Descrição do produto	Os grupos descreveram de forma adequada seus produtos, com um número grande de detalhes. Tendo em vista a simplicidade dos produtos vendidos, os alunos trabalharam pelo viés da descrição da produção dos produtos e os materiais utilizados, ou seja, os recursos reutilizados. Para ressaltar, todos os produtos demonstrados na feira foram produzidos pelos próprios alunos a partir de materiais considerados como sucatas. Desta forma, a proposta da pesquisa ainda viabilizou a responsabilidade social e sustentável de cada um dos participantes. Ainda, além da utilização de adjetivos para caracterizar o produto, os vendedores ainda apresentaram uma fala atrelada a outros tipos de discurso, oriundos de experiências. Tomando como exemplo, pode ser citado o fato dos vendedores contarem a experiência de outro cliente que comprou o produto e gostou muito. Este tipo de discurso agrega valor ao produto e à fala do vendedor.
Uso de termos técnicos	Foram utilizados moderadamente para classificar e descrever o produto, bem como o material de que era feito. No caso destas vendas, os termos técnicos foram em torno dos materiais reciclados utilizados na confecção de cada produto.

Quadro 5. Análise empírica das características do gênero oral fala do vendedor

Fonte: As autoras

Neste momento, passamos à análise de um excerto de fala do vendedor utilizado durante a atividade prática - a feira - para ser analisado em relação às características do gênero oral.

Por questões éticas que regem a pesquisa, não foi possível gravar ou filmar a interação dos vendedores no momento da venda na feira de comercialização. Para explicitar, os dados apresentando a fala do vendedor durante a feira, demonstrados neste trabalho, foram gerados através de anotações realizadas pela pesquisadora. Este momento de concretização das falas necessitava ocorrer de forma discreta, sem que os observados percebessem a presença constante da pesquisadora e se sentissem intimidados em sua fala de vendedor. Normalmente, na pesquisa-ação, a neutralidade total é impossível, deste modo, buscou-se a forma mais neutra possível para a realização das observações. Assim, ao mesmo tempo em que a distância deveria ser espaçada para evitar o desconforto dos alunos, a mesma não poderia ser tão distante a ponto de dificultar a escuta das falas e a observação da postura dos vendedores nas situações de vendas que aconteciam.

Excerto 1: “Boa noite, tudo bem? Me chamo [nome do vendedor] e gostaria de falar um pouco sobre nossos produtos. Aqui na feira todos os produtos ofertados foram produzidos por nós a partir de materiais reciclados. Por exemplo, este produto que você estava olhando é feito com [...] através da técnica [...]. Note que nosso acabamento é bom e o material bem reforçado, além de não agredir o meio ambiente [...]” (Fala dos alunos na feira, material anotado pela pesquisadora do trabalho).

Neste primeiro trecho, conseguimos analisar uma fala de apresentação com intuito de alcançar a confiança do cliente. Percebemos que, neste momento, o vendedor inicia com as boas práticas de polidez, cumprimentando o cliente e se apresentando. Ainda, este vendedor apresentou postura muito conveniente com o momento, além de seu falar estar estritamente coerente com sua expressão facial.

Neste exemplo de apresentação, notamos que a fala é carregada de descrição. Podemos observar que o vendedor utilizou de alguns termos que apresentavam características positivas dos produtos, como “bom”, “bem reforçado”, “não agride o meio ambiente”, “confecção própria”, “material reciclado” para apresentar o produto e tentar convencer o cliente a adquiri-lo.

Também, analisamos que esta fala preencheu quesitos de raciocínio lógico, coeso e bem apresentado, sendo justificada pela forma como a fala se constituiu e organizou-se. Linguisticamente, justificamos através da ordem dos termos na sentença (sintaxe), ou seja, os alunos apresentaram frases sintaticamente organizadas; e também pela presença de algumas marcas linguísticas, como adjetivos e advérbios, que têm a função de atribuir características aos substantivos e aos verbos, respectivamente. Provavelmente, os vendedores conseguiram vender seus produtos na feira, pois caracterizaram os produtos através da modalização. Para apreciação, notamos o exemplo: se o aluno dissesse apenas que o objeto era um “porta lápis”, talvez os consumidores não fossem comprar, mas quando eles formulam “esse é um porta lápis rosa e muito elegante”, notamos que a frase tem efeito mais intenso para o consumo e possível aquisição do produto.

Observamos a forte característica das frases curtas e de efeito rápido. Este tipo de fala foi apresentado no material didático entregue aos alunos, além de ser reforçado com os exercícios de aprendizagem. Além deste trecho apresentado, este estilo de fala do vendedor

apresentou-se constantemente durante a atividade prática, reforçando, assim, o alcance de resultados práticos positivos atrelados à teoria apresentada pela pesquisadora.

5 Discutindo os resultados e pensando além

Quanto ao número total de vendas, os dois grupos de vendedores, apresentados nos quadros anteriores, tiveram resultados expressivamente diferentes, visto que o grupo 1 contabilizou, ao final, 32 produtos vendidos (de um total de 54 produtos expostos). Já o grupo 2 teve desvantagem na contabilização final de suas vendas: ao todo, foram 12 produtos vendidos de um total de 60 produtos ofertados.

Como análise dos resultados de vendas desiguais, foi observado que algumas questões foram cruciais para este resultado. Podemos elencar como alguns fatores destes números reveladores a motivação e integração dos grupos quanto às atividades propostas na pesquisa.

O grupo 1 apresentou integração e responsabilidade nas etapas da pesquisa, realizou bem os exercícios propostos dentro da sala de aula, se programou e buscou materiais e recursos para, juntos, produzirem. Ademais, no dia em que ocorreu a feira, todos os integrantes estiveram presentes e participaram, o que denota o comprometimento de cada um com a sua formação profissional.

Foi observado que, no grupo 2, ocorreram alguns problemas de relacionamento entre os integrantes, ocasionando a desestrutura do grupo. Devido a esta falta de sincronia entre os participantes, o planejamento e a produção dos produtos não ocorreu da forma esperada, fato este que se refletiu no número total de vendas deste grupo. Além destes fatores, um integrante que não demonstrou comprometimento com o projeto não compareceu à feira de comercialização.

Ainda, outras características, como as técnicas de performance não serem desenvolvidas suficientemente durante as aulas e perfis diferentes de vendedores, devem ser levadas em consideração aos resultados também. Para citar, ambos os grupos e seus respectivos participantes entenderam a importância de embasar uma venda, de modo que cada um teve a sua interpretação na prática e em seus resultados obtidos.

Em resumo, com a feira, os alunos puderam praticar todos os conhecimentos estudados durante o curso. Além disso, notou-se que o grupo 1 se sentiu satisfeito com o número de vendas e o dinheiro arrecadado na comercialização de seus produtos. O grupo 2 apresentou um número menor de vendas – monetariamente, os produtos desta equipe tinham preços mais elevados em comparação com o outro grupo. Observou-se que, com seus resultados, a equipe 2, ao apresentar mais dificuldades em suas vendas, conseguiu constatar mais rapidamente a importância da compreensão e do uso dos gêneros, tanto o escrito como o oral.

A metodologia apresentada permitiu que os alunos fizessem o uso social do *flyer* e da fala do vendedor para atingirem os objetivos propostos: vender, ou seja, demonstrar na prática os conhecimentos do curso FIC de vendedor – através da disciplina de Fundamentos de Marketing e Administração de Vendas. Desta forma, a interação social proposta pelo pensamento vygotskyano deu-se na interação entre os alunos e pesquisadora para a apropriação dos gêneros do trabalho. A interação dos participantes com a pesquisadora foi a parte mais importante na geração dos resultados deste trabalho, pois amparou e concretizou o material didático proposto. Por conseguinte, os alunos conseguiram efetuar o uso correto dos gêneros principais do ambiente de vendas em uma atividade prática, respaldando a importância desta pesquisa.

Finalizando, o discurso dos alunos vendedores era embasado em produtos de baixo valor agregado. Isso se justifica pela análise do público-alvo para, por conseguinte, tornar mais fácil a aquisição, sem esquecer de focar na qualidade no produto. Como os produtos eram confeccionados a partir de material reciclado, a proposta do preço baixo conseguiu ser sustentada. No entanto, não apenas o preço baixo fez-se presente no enredo de vendas.

Com o amparo dos exercícios propostos em sala de aula pela pesquisadora, os alunos conseguiram atentar para os principais pontos em que os gêneros oral e escrito iriam contribuir para as suas vendas. Para isso, a argumentação precisou iniciar já no gênero escrito e, assim, ser fundamentada no gênero oral com outros aspectos relevantes para a sua totalidade e efetivação.

Por fim, a presente pesquisa cumpriu os objetivos iniciais, bem como decorreu conforme a proposta de interação e mediação na relação professora e alunos. Com isso, o

gênero escrito – *flyer* – desempenhou sua função comunicacional, tanto pelos exercícios praticados em sala de aula, quanto pelo público atraído à feira de comercialização. Também o gênero oral, muito importante em vendas, se desenvolveu de forma adequada, conforme o proposto, apresentando resultados satisfatórios através das vendas realizadas.

Assim, mesmo com resultados positivos alcançados na feira, este trabalho não tem o intuito de ser finalizado, pois para que cumpra sua verve sociocomunicativa, deve ser divulgado a outros professores. Isso significa que o principal objetivo foi e continuará sendo cumprido: construir e conduzir uma metodologia significativa para uma turma de vendedores através de uma disciplina de Marketing, tendo resultados obtidos através da mediação de conhecimento entre professora e alunos. Desta forma, o material poderá ser divulgado para, a partir desta pesquisa, ser amplificado para as salas de aula de outros docentes. Há, ainda, a perspectiva de pesquisadores que queiram dar continuidade à produção de material didático na área da administração e que possam tomar este estudo como base inicial de uma proposta bem-sucedida.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Daniel Silva de. *Aprenda a ser um bom vendedor*. Disponível em: <<http://brasil.thebeehive.org/en/node/4929>>. Acesso em: 24 nov. 2014.

ALCURE, Lenira; FERRAZ, Maria Nelida Sampaio. *Comunicação verbal e não verbal*. Rio de Janeiro: Senac Nacional, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. *Atividades de linguagem, textos e discurso*. São Paulo: Educ, 2003.

CASTRO, Claudio de Moura. Da sutil arte de lidar com as informações. In: *A prática da pesquisa*. 2 ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

COSTA, Sérgio R. *Dicionário de Gêneros Textuais*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma Nunes. *Teaching English in contexto: contextualizando o ensino de inglês*. Londrina: UEL, 2006.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. *Gêneros orais e escritos na escola*. São Paulo: Mercado de Letras, 2004.

EKMAN, Paul. *Facial expressions of emotion: an old controversy and new findings*. London: Philosophical Transactions of the Royal Society, 1992.

FARACO, Carlos Alberto. *Português, língua e cultura: manual do professor*. 3 ed. Curitiba: Base Editorial, 2013.

KEMMIS, Stephen; KEEVES, J. P. *Education research, methodology and measurement: na International Handbook*. Oxford: Else, 1997.

KOTLER, Philip. *Administração de Marketing*. 10 ed. São Paulo: Prentice Hall, 2000.

MACHADO JUNIOR, Edson L., SILVA, Renata O., DE BONA, Aline S., SCHNEIDER, Andressa C., DREY, Rafaela F. *Decifrando o estatuto social e o balanço patrimonial*. Porto Alegre: Corag, 2013.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: BEZERRA, Maria Auxiliadora, DIONISIO, Angela Paiva e MACHADO, Anna Rachel. *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MASON, Jennifer. *Qualitative researching*. London: Sage, 1996.

POLITO, Reinaldo. *Como falar corretamente e sem inibições*. São Paulo: Saraiva, 1996.

PRONATEC. *Cursos gratuitos*. 2013. Disponível em:

<<http://pronatec.mec.gov.br/institucional-90037/cursos-gratuitos>>. Acesso em: 19 jun. 2014.

RAMOS, Rogério de Araújo. *Ser protagonista, língua portuguesa: manual do professor*. 2 ed. São Paulo: SM, 2013.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gêneros Oraís: Conceituação e Caracterização. Anais do SILEL*. V. 3, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2013.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

Data de submissão: 25/09/2016. Data de aprovação: 03/11/2016

Ensino Híbrido: uma proposta pedagógica para a disciplina de língua inglesa no curso integrado de administração

Sheilla Andrade Souza¹

Christian Leonardo Cantuária²

Isabela Oliveira Silva³

Resumo

O objetivo deste artigo é relatar uma pesquisa realizada em uma instituição pública de Minas Gerais, através de um projeto cadastrado no Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica – PIVIC. De modo geral, o projeto visou ampliar as possibilidades e os espaços de aprendizagem de modo a desenvolver a motivação e autonomia do aprendiz de língua inglesa. Especificamente, buscou (1) complementar a carga horária da disciplina de língua inglesa dos aprendizes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso administração, por meio do ensino híbrido; (2) testar atividades orais e escritas desenvolvidas através do uso da tecnologia móvel. Partiu-se do consenso que há entre pesquisadores (MATTOS, 2011; ROJO, 2012) de que a escola precisa se adequar às novas demandas sociais a fim de atingir os objetivos educacionais. É essencial destacar o avanço no campo das tecnologias digitais; a Internet permite-nos estarmos conectados sem limitação de tempo e espaço, segundo Moran (2007, p. 67), as novas tecnologias permitem flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo. Como metodologia foi utilizada a Pesquisa-Ação, os participantes foram alunos do primeiro ano do curso integrado de administração que desenvolveram um vídeo relacionado ao tema “Daily Routine” os quais foram disponibilizados em um grupo no *Facebook*, para que os demais participantes pudessem ter acesso às produções. Foi possível perceber que o projeto contribuiu para um maior desenvolvimento da autonomia e da motivação do aprendiz, e que a produção do vídeo favoreceu melhoras nos aspectos relacionados à compreensão oral e escrita dos aprendizes no contexto investigado, além de possibilitar uma ampliação da carga horária da disciplina através do ensino híbrido.

Palavras-chave: Autonomia. Motivação. Redes Sociais.

Abstract

The aim of this study is to report a survey conducted in a public institution in the State of Minas Gerais. It was carried out through a project registered in the Volunteer Program for beginning researcher named PIVIC. Overall, the project intended to expand the possibilities and the learning environment in order to develop the motivation and autonomy of the English language learners. Specifically, it was expected to (1) contribute to the hour load of English as a school subject for learners in the first year of the integrated high school administration course through blended education; (2) test oral and written activities developed through the use of mobile technology. It started from the consensus that exists among researchers (MATTOS, 2011; ROJO, 2012) that the school needs to get adapted to new social demands in order to achieve educational goals. It is essential to highlight the progress in the field of digital technologies. The Internet allows us to be connected without limitation of time and space. According to Moran (2007, p. 67), new technologies allow students and teachers to have more flexible curriculum, multiply spaces and time for learning. Also, the Internet gives us new ways to teach and learn. The methodology used was an action research. The participants were students from the first year of the integrated management course who produced a video related to the theme of a “Daily Routine”. The video was posted on Facebook group to the others. It was possible to see that the project contributed to the further development of learner autonomy and motivation, and that the video production

¹ Mestre em Linguística Aplicada. Professora do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

² Estudante do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

³ Estudante do Instituto Federal do Triângulo Mineiro.

avored improvement in aspects of oral and written activities in the context investigated, besides allowing them an extension of the hours of the discipline through hybrid education.

Keywords: Autonomy. Motivation. Social networks.

1 Introdução

É partilhada a ideia de que a Internet desenvolve um papel importante no ensino de línguas estrangeiras. Assim, para Dias (2012, p. 295)

[a] Internet configura-se, hoje, como um espaço aberto para discussões compartilhadas, troca de experiências e coconstrução de conhecimentos, oferecendo possibilidades de uso de ambientes virtuais de socialização da web 2.0 para propiciar a aprendizagem de inglês no meio on-line” (sic)

Dessa maneira, ela possibilita a troca de saberes sem que as pessoas estejam no mesmo espaço geográfico. Nesse sentido, Rabello e Haguenuer (2011, p. 20) afirmam que

[a]vanço de novas ferramentas disponíveis no ambiente on-line permite que se vislumbrem novas abordagens educacionais através de maior interação e colaboração entre alunos e professores em comunidades virtuais de aprendizagem fundamentadas na organização de redes sociais.

Ao estabelecer um diálogo entre o apresentado por Dias (2012) e Rabello e Haguenuer (2011) com as exigências contemporâneas, que apontam a necessidade de ressignificar os currículos escolares, minhas percepções de professora-pesquisadora, no contexto de educação técnica de nível médio, fizeram suscitar o desejo de seguir investigando tal situação, em uma tentativa de minimizar os conflitos nela existentes. Nesse processo de reflexão e busca por inovações e mudanças no campo educacional, não podemos perder de vista a legislação oficial; diante disso, busquei embasamento legal para essa proposta no Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o art. 8º da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. O decreto estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, viabilizando a oferta da modalidade à distância para os diversos níveis de ensino, incluindo o ensino médio.

Justifico a proposta aqui apresentada ancorada em Tori (2002), que assevera: “[a] educação do futuro se baseará em mistura harmônica de atividades no espaço virtual e no espaço físico”. Após pouco mais de uma década, acredito estarmos vivendo o início da

educação visualizada pelo autor e vejo a necessidade de proporcionar e investigar práticas pedagógicas que contemplem o ensino de línguas e o uso das novas tecnologias.

Com base nisso, propus um projeto, no Programa Voluntário de Iniciação Científica e Tecnológica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro – PIVIC, que contou com a ajuda de dois alunos orientandos.

O projeto, de maneira geral, objetivou ampliar as possibilidades e o espaço de aprendizagem de modo a desenvolver a motivação e autonomia do aprendiz de língua inglesa (doravante LI). Especificamente, buscou (1) complementar a carga horária da disciplina de língua inglesa dos aprendizes do primeiro ano do ensino médio integrado do curso administração, por meio do ensino híbrido; (2) testar atividades orais e escritas desenvolvidas através do uso da tecnologia móvel. As perguntas que guiaram nosso estudo foram: (a) de que maneira a produção do vídeo contribuiu para o desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz de língua inglesa?, (b) em que medida o ensino híbrido favorece a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa?; (c) como a atividade de produção do vídeo proporcionou a aprendizagem de língua inglesa?

Este artigo fornece, primeiramente, a base teórica na qual situamos nossa proposta, para isso apresentaremos o conceito de língua no qual no apoiamos, falaremos, de maneira breve, sobre o ensino híbrido e o uso pedagógico de redes sociais, em seguida estabeleceremos um paralelo entre o ensino de línguas e os construtos motivação e autonomia. Na sequência, passaremos a relatar sobre a metodologia utilizada, assim como o percurso metodológico realizado para o desenvolvimento da proposta. Após, apresentaremos os resultados e os discutiremos. Por fim, seguiremos com as considerações finais do nosso trabalho. Passaremos, a seguir, para o nosso referencial teórico.

2 Referencial Teórico

Existe um consenso entre os pesquisadores, a exemplo de Mattos (2011) e Rojo (2012), sobre a necessidade da escola em se adequar às novas demandas sociais a fim de atingir os objetivos educacionais, com isso, destacamos a urgência de reformularmos o ensino de línguas em contexto de escola regular, em particular, no que se refere à educação profissional técnica de nível médio. Nesse sentido, recorreremos a Miccoli (2011, p. 181) para

quem “[o] ensino de línguas estrangeiras deve se renovar continuamente para levar à consecução de objetivos e metas”.

Como sabemos, a história do ensino de línguas é marcada pela tradição estruturalista de ensinar por meio de normas e regras gramaticais; exercícios de repetição elaborados a partir de frases soltas e descontextualizadas. Conforme Leffa (2012, p. 392), nessa visão, a “língua é simplesmente um sistema independente composto de partes separadas umas das outras; nessa perspectiva cartesiana, para adquirir uma língua, basta adquirir cada uma de suas partes”. Nessa mesma direção, Paiva (2012, s/p) afirma:

[n]o caso do ensino e aprendizagem de línguas, o conceito de língua como conjunto de estruturas linguísticas e aprendizagem como domínio dessas estruturas tem sido atrator⁴, o comportamento relativamente estável do sistema. O ensino de gramática pela gramática ainda é um comportamento forte em nossa realidade e isso, muitas vezes, impede a mudança, a inovação no comportamento do sistema.

Na visão da autora, “transformações acontecem através de pequenas mudanças no comportamento de um sistema, quando novidade, criatividade e inovação podem emergir”; no entanto, para que haja transformações no que se refere à inovação⁵ do sistema educacional, não basta somente disponibilizar artefatos para alunos e professores, é necessário que o novo artefato⁶ provoque mudanças no sistema, que faça emergir novos comportamentos. Adicionado às reflexões da autora, destacamos a necessidade de entender o ensino de línguas dentro de uma perspectiva que leve o aprendiz a agir por meio da linguagem em práticas sociais contextualizadas, e preferencialmente havendo a presença de um interlocutor, que não seja somente o professor-corretor.

Assim, pensamos caminhar ao lado de Antunes (2009, p. 21), para quem a língua passa a ser entendida sob a dimensão de sistema em uso, que representa o caráter sócio-histórico do povo, lugar por onde entra “[...] a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões”. A língua

⁴ Termo definido por Stacey (1996, p. 54-55) citado em Paiva (2012, s/p) como sendo “um estado potencial de comportamento, uma disposição, ou um arquétipo em processo de realização ou atualização através da experiência específica de um sistema”.

⁵ Termo definido por Rogers (1994, xvii) citado em Paiva (2012, *on-line*) como “ideia, prática, ou objeto que é percebido como algo novo por um indivíduo ou por outra unidade de adoção”.

⁶ Aqui referimos ao uso das novas tecnologias digitais como artefato para o ensino de línguas.

continua a evoluir e modificar-se de acordo com o contexto em que se encontra inserida; por isso, é vista como heterogênea e variável.

Com base nisso, ao lado de Paiva e Braga (2014, p. 78), percebemos o uso de uma língua como meio de agência, como instrumento que nos permite atuar e modificar o ambiente no qual estamos inseridos. Na perspectiva de língua como agência, segundo Mastrella-de-Andrade (2011, p. 228) “[...] é por meio dela [da língua], nas relações sociais, que as pessoas negociam sua compreensão de si mesmas e em diferentes lugares e momentos no tempo”, o que permite entendê-la como viva, heterogênea, que se modifica/adapta de acordo com o contexto de uso; sob esse prisma, a língua assume um caráter político, histórico e social.

Dito de outra forma, a língua “[...] não é simplesmente um meio neutro de comunicação, mas é nela e por meio dela que os significados são construídos, e as relações sociais estabelecidas”; tem-se aqui uma visão de língua como “[...] agência e como produtiva (não apenas reprodutiva)” (MASTRELLA-DE-ANDRADE, 2011, p. 228).

Posto isso, há que se pensar nas transformações sociais, econômicas, culturais e políticas da sociedade atual, na qual saber uma língua estrangeira de modo a se comunicar efetivamente, agir através da língua/linguagem nos diferentes contextos sociais, não é mais questão de prestígio ou privilégio social, configura-se uma necessidade (como discutido em SOUZA, 2013). Para reforçar, recorreremos a Mastella (2010, p. 103), pois, conforme a autora, “se vivemos em um novo momento global, o qual traz implicações sobre a vida local, é preciso traçar reflexões sobre ele a fim de que nossas práticas e vivências educacionais, de alguma forma, sejam preparadas para a realidade em que nos inserimos”.

É essencial destacar o avanço no campo das tecnologias digitais, pois a Internet permite-nos estarmos conectados sem limitação de tempo e espaço. Isso resulta, segundo Moran (2007, p. 67), na necessidade de desenvolver uma nova competência: a de saber conviver nos espaços digitais pelos quais nos movemos, de respeitar a diversidade e as diferentes opiniões. Ainda conforme o autor, “com as novas tecnologias podemos flexibilizar o currículo e multiplicar os espaços, os tempos de aprendizagem e as formas de fazê-lo” (p. 45), sendo assim, “os ambientes virtuais complementam o que fazemos em sala de aula” (p. 98).

As reflexões de Moran (2007) apontam na direção de futuras mudanças na organização do espaço escolar que proponham a inserção das novas tecnologias e o desenvolvimento de um currículo mais flexível. O autor afirma: “[h]averá maior flexibilidade de tempos, horários, e metodologias do que há atualmente” (p. 24). Essas mudanças, no nosso entendimento, contemplam uma nova geração de aprendizes denominada por Kalantzis e Cope (2012, p. 9) como “Geração Participatória” (doravante “Geração P”). Para os autores, os aprendizes da Geração P deixam de ser passivos receptores de conhecimento para ser produtores; eles acessam as informações por meio de múltiplas fontes, a saber: sonora, gestual, imagética, verbal, espacial etc, a qualquer momento e lugar, não ficando restritos somente aos livros impressos.

As discussões acima sugerem que “a sala de aula como ambiente presencial tradicional precisa ser redefinida” (MORAN, 2007, p. 94), nessa mesma linha de raciocínio, Menezes e Braga (sem data, s/p) afirmam que, em contexto de salas de aula tradicional, é

comum ouvirmos reclamações sobre a falta de autonomia dos alunos, mas a forma como os cursos são, geralmente, organizados parece dar pouca oportunidade para o exercício real da autonomia. O que se entende por autonomia, muitas vezes, é sinônimo de fazer as tarefas designadas pelo professor e não de buscar oportunidades de aprendizagem além das oferecidas pela escola.

Essas discussões vêm ao encontro de nossos anseios no sentido de mostrar que a sala de aula tradicional de ensino formalizado, cujo professor é autoridade máxima e possuidor do saber, tende a perder o caráter de espaço permanente de ensino, para o de ambiente de iniciação e conclusão de processos de aprendizagem. Na visão de Moran (2007), passaremos menos tempo juntos fisicamente, porém serão momentos intensos e também importantes de organização de atividades de aprendizagem.

Para nos auxiliar no desenvolvimento desta proposta, recorreremos ao ciberespaço, que, segundo Rabello e Haguenaer (2011, p. 26), é um local que possibilita a interatividade e sociabilidade assim como o compartilhamento de informações e a construção colaborativa de conhecimento. As autoras complementam: “as mídias sociais, principalmente os SRS [Sites de Relacionamento Social], oferecem diversas ferramentas que permitem a exploração dessas características dentro do campo educacional”, embora não tenham sido desenvolvidos com esse objetivo.

Dentre os diversos sites de relacionamento social elegemos o *Facebook* para ser o nosso Ambiente Virtual de Aprendizagem (doravante AVA). Para melhor explicar, um AVA, segundo Tori (2010, p. 129),

trata-se de ambientes, em geral baseados na Web, que se destinam ao gerenciamento eletrônico de cursos e atividades de aprendizagem virtuais. Podem ser empregados em cursos a distância, em *blended learning* ou como apoio a atividades presenciais. São variados os recursos que se oferecem, que podem ir de simples apresentação de páginas de conteúdos a completos sistemas de gestão, incluindo serviços de secretaria e e-commerce.

Ainda no que se refere aos AVAs, conforme argumentam Dillenboug, Schneider e Synteta (2002, p. 3), eles representam um espaço para troca de informações, permitem interações educacionais e são explicitamente representados. Os autores pontuam que os AVAs não são restritos à educação à distância, mas também permitem o enriquecimento das atividades de sala, proporcionam a integração de tecnologias diversas com múltiplas abordagens, além de permitir a combinação entre o ambiente virtual com o físico, o que, a nosso ver, dialoga com nossa proposta. Tem-se aqui a noção de “ensino híbrido” ou “*blended learning*”, construto definido por Tori (2009, p. 121) como sendo “a tendência de combinar atividades de aprendizagem face a face com atividades desenvolvidas a distância”.

Como já dito, os cursos híbridos constituem uma tendência educacional contemporânea, no entanto, Dillenboug, Schneider e Synteta (2002) salientam que a criação de AVAs por si só não garante aprendizagem. Eles - os AVAs - devem integrar os cenários pedagógicos que sejam lucrativos pelo uso de diversos recursos facilitadores. Assim sendo, Palloff e Pratt (2007, p. 19) sugerem quatro práticas pedagógicas a serem desenvolvidas a fim de que ocorra um ambiente *on-line* rico em aprendizagem colaborativas, são elas: (1) o uso de tarefas colaborativas; (2) a facilitação de discussões ativas; (3) a promoção do desenvolvimento crítico; e (4) o desenvolvimento de habilidades de pesquisa.

A partir disso, há a possibilidade de paralelo entre o construto autonomia e o ensino de línguas; na visão de Paiva e Vieira (2005, p. 4),

[...] autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição de idioma. Entretanto, é bem difícil imaginar um aprendiz autônomo que tenha como instrutor um professor tradicional que limita o crescimento, não deixando que ele

trace seu próprio caminho e mantendo-o atado ao seu método rígido e inflexível de “ensinar”.

Para explicar, o construto autonomia foi definido por Holec (1981, p. 3) como sendo a habilidade de se encarregar pela própria aprendizagem. O autor apresenta algumas estratégias que podem auxiliar o aprendiz durante o processo de aprendizagem: (1) determinar os objetivos; (2) definir os conteúdos e os progressos; (3) selecionar métodos e técnicas a serem utilizados; (4) monitorar os procedimentos de aquisição da fala (ritmo, tempo, lugar etc.); e (6) avaliar o que foi adquirido. Já Benson (2001, p. 47) prefere utilizar o termo “taking a control” para definir autonomia, afirmando que essa é a capacidade de controlar a própria aprendizagem.

Na visão de Littlewood (1996, p. 431), a autonomia do indivíduo pode ser de três tipos: (1) autonomia como comunicador: depende da capacidade de usar a linguagem de forma criativa e de fazer uso de estratégias apropriadas para comunicação significativa em situações específicas; (2) autonomia como aprendiz: depende da capacidade de engajar-se em trabalhos independentes e de usar estratégias de aprendizagem, dentro ou fora da sala; (3) autonomia como pessoa depende da capacidade de expressar-se individualmente e criar contextos de aprendizagem e interação, dentro ou fora da sala de aula.

Nesse contexto, com o avanço dos recursos tecnológicos, Paiva (2005, p. 4) acrescenta uma visão de (4) autonomia como usuário de recursos tecnológicos: capacidade de fazer uso das tecnologias e resolver problemas tecnológicos, principalmente, em contextos de aprendizagem de língua estrangeira, nos quais a Internet disponibiliza ferramentas significativas para o processo de aprendizagem.

Entendemos que, no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, autonomia e motivação caminham juntas. No que se refere à motivação, na visão de Ortega (2009, p. 168), o termo é usualmente utilizado para se referir ao desejo de iniciar a aprendizagem de uma segunda língua e ao esforço empregado para sustentar esse desejo. Nessa mesma perspectiva, Ryan e Deci (2000) acreditam que a motivação de um indivíduo varia tanto quanto ao nível como também de acordo com a orientação, dito de outra forma, um indivíduo pode realizar uma tarefa simplesmente por causa da recompensa e do medo da

punição, ou para obter notas – Motivação Extrínseca. Em contrapartida, pode um indivíduo desenvolver tarefas porque acredita na sua importância – Motivação Intrínseca.

Segundo Gardner (2001, p. 9), motivação implica em várias facetas, sendo que o indivíduo motivado apresenta diferentes atributos e objetivos, tais como: (1) se esforça para alcançar os objetivos, é persistente e atento às tarefas propostas; (2) possui objetivos e desejos; (3) se diverte realizando as tarefas; (4) recebe reforços positivos pelo sucesso (5) é consciente sobre os sucessos e os fracassos; (6) é estimulado pelos desafios; e (7) faz uso de estratégias para superar os desafios. Isso significa dizer que um indivíduo motivado expressa comportamentos, sentimentos, cognições etc que o indivíduo não motivado não apresenta. Salientamos que as discussões de Gardner orientarão nossa análise de dados no que se refere ao construto motivação. A seguir, passaremos a explicar o porquê do uso do vídeo para desenvolver a oralidade.

2.1 O vídeo como recurso para desenvolver a oralidade

Apreendemos que o ensino de línguas precisa englobar outras capacidades não somente a escrita focada em práticas estruturais de ensino de gramática, buscamos desenvolver aspectos relacionados à oralidade, muitas vezes esquecida em contexto de escola regular. Para isso, encontramos na produção do vídeo uma possibilidade de trabalhar as capacidades orais com turmas lotadas e com uma carga horária insuficiente, sabemos que as dificuldades são muitas, no entanto não podemos negligenciar, pois conforme Brasil (2006, p. 87), “no que se refere às habilidades a serem desenvolvidas no ensino de Línguas Estrangeiras no ensino médio, este documento focaliza a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas”. Vemos, com base no documento, que a compreensão oral precisa fazer parte dos currículos escolares. Destacamos que essa facilidade somente tornou-se possível a partir do avanço das ferramentas digitais que estão cada vez mais acessíveis.

3 Metodologia

Na visão de Nunan (1992), a prática da pesquisa-ação (doravante P-A) e seu uso têm crescido nas pesquisas sobre a linguagem. Seu desenvolvimento iniciou-se entre o fim dos

anos 1960 e o início de 1970, com o objetivo de entender mais os processos que permeiam as práticas pedagógicas. Quanto à origem da P-A, há controvérsias. Na visão de Barbier (2007, p. 27), essa prática teve início com Kurt Lewin durante a provação da Segunda Guerra Mundial. Outros pesquisadores acreditam que essa teve origem em John Dewey, no movimento da escola nova. Para Tripp (2005, p. 445), “[...] é pouco provável que algum dia venhamos a saber quando ou onde teve origem esse método, simplesmente porque as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la”.

Segundo Dick (2002), a P-A consiste em um processo espiral flexível que permite ação (mudança, melhoramento) e pesquisa (entendimento, conhecimento) a serem alcançados de maneira concomitante. Dessa forma, as pessoas afetadas pelas mudanças estão geralmente envolvidas na P-A, o que permite comprometimento maior durante o processo. Sendo assim, justifica-se a escolha da pesquisa-ação para este estudo devido à proximidade do método com os nossos objetivos, uma vez que estamos investigando nossas práticas pensando em melhorá-las.

Informamos que os participantes da pesquisa foram os alunos do primeiro ano de administração do curso técnico integrado de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia no interior de Minas Gerais, no decorrer do texto serão representados pela letra P (participante) seguida de um número. Inicialmente, pensamos em desenvolver a pesquisa com alunos dos três cursos existentes na instituição, sendo eles: administração, eletrônica e informática, e fazemos um estudo comparativo de acordo com o perfil da turma. No entanto, por razões alheias a nossa vontade, não foi possível, sendo necessário realizar uma escolha e, por ser a orientanda inicial do projeto aluna do curso de administração, optamos, então, por investigar esse curso.

A turma de Administração era composta por 39 (trinta e nove alunos), porém, houve 5 (cinco) desistências, sendo assim, tivemos um total de 34 (trinta e quatro) questionários respondidos. Desses, 8 (oito) por alunos do sexo masculino e 26 (vinte e seis) do sexo feminino. Dentre os participantes, havia 23 (vinte e três) com idade entre 13 (treze)-15 (quinze) anos, e 11 (onze) com idade entre 16 (dezesesseis)-18 (dezoito) anos, sendo que 9 (nove) vieram de escolas particulares e 25 (vinte e cinco) de escolas públicas. Quanto à aprendizagem de língua inglesa, 20 (vinte) participantes afirmaram não terem estudado

essa língua em cursos livres e 14 (quatorze) participantes disseram que já frequentaram cursos de inglês anteriormente.

Os dados, que serão analisados neste trabalho, foram coletados através de questionário, e serão apresentados da maneira como foram escritos pelos participantes, noutros termos, não será realizada qualquer correção gramatical a fim de manter a originalidade. Esclarecemos que, em determinados momentos, ao nos referirmos aos participantes, consideraremos o gênero masculino por não sabermos de quem se trata, pois não solicitamos identificação nos questionários, esperávamos, assim, obtermos respostas mais verdadeiras. Passamos, a seguir, a descrever o percurso metodológico desenvolvido na pesquisa.

4 Percurso metodológico

Em um primeiro momento, desenvolvemos atividades em sala de aula relacionadas ao tema “Daily Routine/Everyday Activities⁷”, salientamos que essa primeira proposta foi retirada de um *site*, disponível na Internet, no qual professores ao redor do mundo compartilham suas produções. Nesse sentido, como dito em Souza (2013, p. 63):

[t]rata-se de uma comunidade colaborativa, de troca de experiências. Adotei esse caminho por acreditar que, assim como o processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula regular necessita ser construído e realizado de maneira colaborativa, fora deste contexto, no que se refere às questões profissionais, essa prática se aplica. Nós temos a possibilidade de aprender uns com os outros; além disso, aproveitar a oportunidade de compartilhar experiências nos beneficia mutuamente como pares profissionais. Todavia, ressalvo a importância de selecionar e adequar os materiais que traduzam nossa cultura de ensinar e que sejam condizentes com a cultura de aprender do nosso público-alvo. Adaptações fazem-se necessárias.

O objetivo, neste momento, foi praticar o vocabulário referente às ações realizadas pelos alunos no dia a dia, bem como fazer uso da estrutura do presente simples e dos advérbios de frequência usados com esse tempo verbal. Estudamos, ainda, como dizer números e as horas em inglês, por percebermos ser essa uma dificuldade recorrente.

⁷ Atividade retirada de:

<http://www.eslprintables.com/vocabulary_worksheets/actions/everyday_activities/Everyday_activities_129380/#thetop> acessado em 27 de ago. 2016.

Pensamos em apresentar a língua de maneira contextualizada e não somente através de frases soltas, com a intenção de explicar um tempo verbal específico.

Posteriormente, com o objetivo desenvolver a compreensão auditiva e fornecer exemplos de atividades relacionadas ao tema, foram compartilhados, no grupo criado pela professora-pesquisadora no *Facebook*⁸, vídeos retirados do “*You Tube*”. Informamos que os vídeos estão disponíveis no grupo <<https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>>.

Solicitamos aos demais aprendizes que compartilhassem materiais no grupo do *Facebook* para que houvesse troca de experiências. Com essa atividade esperávamos que os participantes assistissem aos vídeos, a fim de ouvir a pronúncia do vocabulário específico, assim como as estruturas utilizadas para falar de ações habituais e/ou rotinas, e a partir de então, fossem capazes de produzir seu próprio vídeo respeitando o tempo e individualidade de aprendizagem. Salientamos que nenhum tipo de controle sobre quais e quantos alunos assistiram ao vídeo foi realizado, deixamos os aprendizes livres para realizar suas escolhas. Neste ponto, recorremos a Dias (2012, p. 296) que declara:

[a] fim de escrever, os alunos têm de ler – então leitura e escrita são vistos como processos indissociáveis. Para falar com desenvoltura, os alunos têm de, primeiro, aprender ouvir. A compreensão oral serve então como suporte ao desenvolvimento da fala em inglês.

Sendo assim, buscamos fornecer aos alunos atividades que contemplassem habilidades passivas (ouvir e ver) para que na sequência eles produzissem, fizessem uso das habilidades ativas (escrever e falar). Por fim, após realizarem a atividade de compreensão oral e ouvirem textos com vocabulários relacionados à rotina, os participantes foram convidados a criar seus próprios vídeos, relatando ações diárias praticadas por eles. Iniciou-se efetivamente a produção do trabalho final – o vídeo denominado “*My Daily Routine*”. Não estipulamos tempo máximo e mínimo de duração do vídeo, e os aprendizes ficaram livres para decidir se usariam imagens reais deles mesmos, ou material retirado do banco de imagens e/ou se utilizariam outros recursos. Neste momento recorremos a Weissheimer e Leandro (2016, p.126), “as vantagens de um curso híbrido para os alunos são a flexibilidade,

⁸ Grupo pode ser acessado pelo seguinte link: <https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>.

o ritmo individualizado para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de compreensão e de produção oral”.

Várias foram as possibilidades encontradas pelos aprendizes para a produção do vídeo, muito usaram imagens do banco de imagens, outros fotos de si mesmos, todavia vale ressaltar o vídeo⁹ de um participante em específico, que criou avatares dele mesmo, de seus colegas de classe, e de professores incluindo a professora-pesquisadora. Destacamos a criatividade e originalidade dos participantes na produção do vídeo e entendemos que houve o desenvolvimento da autonomia dos aprendizes como comunicadores (LITTLEWOOD, p. 431), para lembrar, capacidade de usar a linguagem de forma criativa e de fazer uso de estratégias apropriadas para comunicação significativa em situações específicas. Reiteramos que os vídeos deveriam ser publicados no grupo do *Facebook*, pois assim como Leffa (2016, p. 143) acreditamos que as redes sociais configuram um recurso promissor para aproximar o interlocutor ideal do aluno. Passaremos, na próxima seção, a descrever a atividade de produção do vídeo – “My Daily Routine”.

4.1 A produção do trabalho final – o vídeo “My Daily Routine”

Durante a produção do vídeo, a turma foi dividida em grupos, que contavam com ajuda de um monitor para auxiliar os alunos que apresentavam maior dificuldade na produção escrita e oral. Primeiramente, deveria ser elaborado um roteiro e entregue para que a professora-pesquisadora realizasse as primeiras correções e contribuísse com sugestões, salientamos que nem todos entregaram o texto escrito. Alguns participantes ressaltaram a dificuldade em elaborar o roteiro, vejamos o que disse P18: “minha maior dificuldade foi fazer o roteiro pois tinha que fazer, ver se estava bom e depois desmancha tudo de novo e eu que nunca estudei um inglês para saber escrever as coisas, é bem difícil construir um roteiro”.

Nessa mesma perspectiva, P32 conta: “o roteiro, pois é o mais difícil pois exige um conhecimento tanto de vocabulário quanto de gramática”. Podemos constatar, a partir dos depoimentos, que houve dificuldade na elaboração do roteiro: produção da língua na modalidade escrita; no entanto, as dificuldades foram superadas uma vez que os

⁹ Vídeo disponível em <<https://www.facebook.com/groups/271694099630097/>>. Acesso em: 3 set. 2016

participantes entregaram o trabalho final. Igualmente, é possível perceber lacunas no que diz respeito aos conhecimentos linguísticos, quando P18 menciona: “eu que nunca estudei um inglês para saber escrever as coisas”; entendemos que, neste momento, ele refere-se ao uso da língua em práticas sociais, em outras palavras, para comunicar e agir através da língua(gem), “contar coisas”, falar sobre situações reais vividas por ele. É importante ressaltar que o participante em questão cursava o primeiro ano do ensino médio, sendo assim, de maneira obrigatória, teve aulas de LI nos quatro anos anteriores do ensino fundamental.

Nessa mesma direção, 16 (dezesesseis) participantes reconheceram como dificuldade a fala. Para ilustrar, temos as palavras de P31: “nunca fui proposto fala, so copia do quadro” e de P18: “(...) a parte mais difícil foi a de falar, gravar o áudio, por eu ser ‘marinheiro de primeira viagem’ não conseguiria, porém, vários amigos me ajudaram e ficou bem legal”. Apreendemos que os depoimentos apresentados remetem a um ensino de línguas pautado em práticas estruturalistas, distanciado de uma visão de língua como um sistema em uso.

Ainda neste ponto, com base em P18, destacamos a importância dos monitores no processo de produção, para P30 as dificuldades “foram todas as partes, sem a ajuda dos monitores eu não chegaria a lugar algum nesse trabalho, pois não sei nada de inglês”, já P25 menciona o fato de ter conseguido fazer o roteiro e reconhece que “foi fácil de fazer com a ajuda dos monitores”, assim, valorizamos o trabalho com os pares mais experientes, uma vez que devido ao número de alunos, quantidade de aulas a ser ministrada, além de outras atividades de pesquisa e extensão, torna-se inviável para o professor assumir toda a responsabilidade sozinho. A nosso ver, a ajuda dos monitores permite-nos ressignificar o espaço de sala de aula tradicional, cujo professor é autoridade máxima e detentor do saber.

Durante a elaboração do texto os aprendizes podiam fazer uso dos celulares, computadores, laptops etc. Elucidamos que, na proposta inicial, pensamos em utilizar somente a tecnologia móvel, porém, nem todos os alunos possuíam celulares compatíveis conectados à Internet.

Após a devolutiva do roteiro, os alunos deveriam realizar as correções, selecionar as imagens e, por fim, praticar a leitura do texto com o objetivo de aperfeiçoar a pronúncia, somente depois gravariam o áudio e finalizariam a produção do vídeo. É importante dizer

que, durante as aulas presenciais, para realização desta atividade, os alunos eram livres e poderiam escolher o melhor local para se reunir. Almejávamos com isso ressignificar os espaços escolares e ampliar os ambientes de aprendizagens, por ora, em muitos casos, restritos somente à sala de aula tradicional, uma vez que ainda existe a visão de que alunos fora da sala de aula, das quatro paredes, configura-se indisciplina, falta de organização e de controle escolar. Compreendamos como foi a realização desta atividade por meio das fotos a seguir:



Figuras 1 e 2: Alunos trabalhando em grupo – ressignificando os espaços escolares
Fonte: Os autores



Figuras 3 e 4: Aluna apresentando a primeira versão do áudio
Fonte: Os autores

Levando em consideração o barulho, que é inevitável em propostas como a descrita neste artigo, muitos alunos decidiram realizar a atividade fora da sala de aula, em espaços julgados por eles como sendo mais confortáveis e favoráveis para as discussões. Nas figuras 1 e 2, os alunos estavam produzindo o roteiro. Nas figuras 3 e 4, a participante solicitou que a professora-pesquisadora ouvisse o áudio e emitisse um parecer. Foi interessante que o

professor de Matemática passava no momento, e também teve a oportunidade de ouvir o áudio produzido pela aluna. Confirmando, assim, a presença de interlocutores reais e diversos, que vai além do professor-corretor. Na sequência, passaremos para a apresentação e análise dos dados.

5 Apresentação e análise dos dados

Nesta seção, apresentaremos e analisaremos os dados coletados a partir do questionário. Propusemos questões que, do nosso entendimento, ajudariam a responder nossas perguntas de pesquisa, para lembrar: (1) de que maneira a produção do vídeo contribuiu para o desenvolvimento da motivação e da autonomia do aprendiz de língua inglesa?, (2) em que medida o ensino híbrido favorece a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa?; (3) como a atividade de produção do vídeo proporcionou a aprendizagem de língua inglesa?

Em um primeiro momento, perguntamos aos participantes: “[v]ocê pode dizer que a produção do vídeo de alguma maneira beneficiou seu aprendizado em língua inglesa? Apresente argumentos”.

Nesta questão, 30 (trinta) participantes concordaram que a produção do vídeo beneficiou a aprendizagem de língua inglesa, e 4 (quatro) disseram que não. Salientamos que os 4 (quatro) questionários não serão analisados nesta seção, pois somente 2(dois) participantes forneceram argumentos, expondo: “*não mudou nada*”. Por acharmos as respostas vagas, decidimos não priorizá-las neste momento. Dos argumentos apresentados pelos 30 (trinta) participantes que disseram sim, destacamos:

P8: *Cheguei a desistir do vídeo, porque não me achava capaz. Mais comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia, é claro que o meu inglês não é bom, pois ainda não aprendi a falar fluentemente. Mais hoje posso dizer que não devemos nos colocar para baixo, por uma coisa que você consegue fazer, obivio que não vai sair perfeito, mais sai na sua medida. Valeu sim o esforço mesmo com as dificuldades. Recebi elogios após o trabalho é gratificante.*

P2: *A produção do vídeo me ajudou ir além dos meus limites, me envolvi bastante com o trabalho e busquei conhecimento para aprimorar o meu vídeo enriquecendo ainda mais meu aprendizado.*

P3: *O vídeo me deu a oportunidade de contar a minha rotina em inglês, coisa que até então nunca tinha tido a oportunidade ou até pensado em fazer, fazendo o*

vídeo, aprendi coisas que nem imaginava que podia fazer. A atividade ajudou a mim a fazer o que muitos têm medo, falar em inglês.

Com base nos depoimentos acima, percebe-se que a produção do vídeo contribuiu para que os aprendizes superassem limites, P2 pronuncia: “*fui além dos meus limites*”, logo P8 afirma: “*comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia*”, P3, por sua vez, argumenta: “*atividade ajudou a mim a fazer o que muitos têm medo, falar em inglês*”. Inferimos uma conquista de autonomia por parte dos participantes com relação à aprendizagem de LI, o que faz lembrar Paiva e Vieira (2005, p. 4), quando afirmam: “[...] autonomia não é uma capacidade inata, mas trata-se de uma característica que pode ser conquistada pelo aprendiz em seu percurso de aquisição de idioma”. Igualmente, podemos trazer para este ponto os dizeres de Blos e Nicolaides (2011, p. 16), pois, para as autoras, autonomia é uma capacidade do indivíduo que pode ser estimulada, sendo assim, entendemos que a produção do vídeo exerceu a função de motivador, não foi somente um artefato do sistema educacional, mas esse artefato provocou mudanças no sistema, e fez emergir novos comportamentos por parte dos participantes, como defendido em Paiva (2012, s/p).

Ainda nesse sentido, segundo Weissheimer e Leandro (2016, p. 127):

[a] aprendizagem autônoma colaborativa pode ocorrer quando os aprendizes de inglês interagem por meio de um grupo no FB em um contexto híbrido de aprendizagem no qual podem debater questões, compartilhar informações e materiais e, assim, construir colaborativamente o conhecimento acerca da língua-alvo, ao mesmo tempo que aumentam substancialmente o grau de exposição a essa língua.

Argumentamos ser importante trazer à baila as afirmações das autoras supracitadas, pois elas abordam o nosso contexto de pesquisa e reforçam a nossa intenção com a criação do grupo no *Facebook*. Pensamos que, ao compartilhar informações em um grupo nessa rede social, estaríamos oportunizando aos aprendizes uma aprendizagem autônoma e colaborativa, e proporcionando o compartilhamento de informações que poderiam ser acessadas independentemente de tempo e espaço, além de viabilizar a publicação das produções dos vídeos, tendo em vista um interlocutor real. Para constatar nossa ideia inicial, temos o depoimento de P3: “[o] vídeo me deu a oportunidade de contar a minha rotina em inglês, coisa que até então nunca tinha tido a oportunidade ou até pensado em

fazer”, e P23: “é difícil fazer um texto bom para mostrar as pessoas”. Nesse ponto, conforme Leffa (2016, p. 141), apreendemos:

(...) finalmente o aluno de língua estrangeira tem a oportunidade de encontrar o interlocutor autêntico, usando a língua-alvo não como objeto de estudo, mas como instrumento de comunicação; e não apenas para receber informações, mas também para transmiti-la, com a oportunidade de interagir com o outro.

Percebemos que houve transmissão de informações pessoais de maneira significativa, por parte dos aprendizes deste contexto, à medida que eles apresentaram aos interlocutores um pouco do que é a rotina deles, como visto em P3 citado anteriormente. Por fim, lembrarmos mais uma vez Leffa (2016, p. 143) que defende que: “a melhor maneira de ensinar uma língua é dar ao aluno um interlocutor”.

Ainda com base na primeira questão do questionário, a palavra “capaz”, que apareceu em 5 (cinco) depoimentos, nos chamou a atenção, pois nos fez pensar no fato de que aprender uma nova língua é se ressignificar como pessoa, notemos:

P5: (...) pois me achava incapaz (...) e vi que sou capaz.

P6: (...) me fez ver que sou capaz de falar (...).

P7: (...) e pude ver que somos capazes (...).

P8: (...) Cheguei a desistir do vídeo, porque não me achava capaz. Mais comecei a vê que se eu me esforçasse eu conseguia (...).

Com isso, podemos inferir que a atividade contribuiu para que estes participantes se reconhecessem como aprendizes-usuários da língua inglesa; nesse sentido, cabe recorrer a Rajagopalan (2013, p.69) que afirma: “quem aprende uma língua nova está se redefinindo como uma nova pessoa”. Ainda para o autor “não é de se estranhar que o ensino de língua estrangeira ainda leve muitos alunos a se sentirem envergonhados da sua própria condição linguística (...). A língua estrangeira e a cultura que a sustenta sempre foram apresentadas como superiores às dos discentes” (RAJAGOPALAN, 2003, p. 68), no entanto, ele reconhece que a situação começa a mudar, é o que podemos constatar com o depoimento de P12: “[e]u comecei a não ter vergonha de falar em inglês”.

Podemos dizer que a atividade de produção do vídeo cooperou para que a língua inglesa se tornasse mais acessível, menos estrangeira ao aprendiz. Nesse sentido, segundo Almeida Filho (2010, p. 15), aprender uma língua estrangeira “é crescer numa matriz de relações interativas na língua alvo que gradualmente se “desestrangeiriza” para quem a

aprende”, na visão do autor, “[a] nova língua para se desestrangeirizar vai ser aprendida *para* e *na* comunicação sem se restringir apenas ao domínio de suas formas e do seu funcionamento enquanto sistema” (ALMEIDA FILHO, 2010, p. 12).

Na sequência, para verificarmos se este tipo de atividade era eficaz para a ampliação da carga horária da disciplina de língua inglesa, perguntamos: “[c]onsiderando que uma hora-aula tem 50’ (cinquenta minutos). Quantas horas-aula você gastou para realizar o trabalho de produção do vídeo, fora da sala de aula? Qual etapa mais demorou? (Ex: roteiro, busca das imagens, áudio). Comente sua resposta”.

Houve divergência nas respostas, o que é compreensível e justificável devido ao nível de conhecimento apresentado pelos alunos – sabemos que a turma é heterogênea e alguns dominam mais e melhor a língua inglesa que outros, bem como os conhecimentos relacionados à informática. No entanto, em média, os dados revelaram a necessidade de 5 (cinco) horas-aula para realização do trabalho fora da sala de aula. O que foi ao encontro da nossa proposta inicial, pois propusemos uma ampliação de 6 (seis) horas-aula, sendo 1 (uma) para audição dos vídeos no *Facebook*, 2 (duas) para elaboração do roteiro fora da sala de aula e 3 (três) para produção do vídeo, salientamos que nos baseamos em uma hora-aula de 50 (cinquenta) minutos. Nessa perspectiva, 5 (cinco) alunos disseram ter dedicado duas horas-aula fora da sala de aula para realização do trabalho, e 1 (um) disse ter precisado de 14 (quatorze) horas-aula. Constatamos, portanto, uma discrepância com relação ao nível de dificuldade.

Diante dos resultados, podemos dizer que atividades híbridas demandam tempo extra e configuram uma possibilidade para ampliar a carga horária de língua inglesa. Neste momento, recorremos a Weissheimer e Leandro (2016, p. 126) “as vantagens de um curso híbrido para os alunos são a flexibilidade, o ritmo individualizado para executar as atividades, a escolha individual dos padrões, além da extensa exposição a exercícios de compreensão e de produção oral”. Assim sendo, consideramos o ensino híbrido uma possibilidade que apresenta benefícios para o ensino de línguas.

Em outro questionamento, ao serem interrogados sobre a maior dificuldade na produção do vídeo, encontramos os resultados disponibilizados no Quadro 1.

Dificuldades	Quantidade de respostas
Fala/pronúncia/fonética	16
Produção do vídeo/informática	13
Escrita	7
Não apresentou dificuldades	2
No uso da língua como um todo	1
Falar horas	1

Quadro 1: Apresentação de resultados
Fonte: Os autores

Com base no Quadro 1, verificamos que os participantes apresentaram diferentes tipos de dificuldades durante a elaboração do trabalho, o que nos faz deduzir que a atividade exigiu dos aprendizes o desenvolvimento de outras capacidades, não somente de domínio linguístico, de maneira específica, relacionadas aos tópicos gramaticais. Sendo assim, justificamos as dificuldades reveladas, baseado em Leffa (2016, p. 140), pois para o autor: “[a] dificuldade de aquisição aumenta quando buscamos o desenvolvimento da língua em sua plenitude” e complementa, “incluindo sua recepção e produção, tanto na modalidade escrita como oral, chegando-se a uma dificuldade máxima na interação oral”. A fala do autor pode ser constatada neste contexto de pesquisa, uma vez que a maior dificuldade para a realização da atividade esteve relacionada aos aspectos da oralidade. Para confirmar, destacamos as seguintes respostas:

***P6:** Com certeza foi gravar os áudios, pois falar uma língua estrangeira não é fácil, tive ajuda de colegas e da professora, confesso que usei muito o “google tradutor” para poder entender melhor as palavras.*

***P8:** Fazer o áudio. Pois era um desafio, você não saber falar inglês e derrepente ter que se depara com um trabalho desses.*

***P24:** Falar bem a pronúncia. Eu sempre tive uma noção boa do inglês, mas raramente tinha chance de treina-lá, por isso a parte mais difícil.*

***P29:** Falar, porque eu não sabia falar algumas coisas em inglês o que fez eu aprender.*

***P31:** Falar. Pois nunca fui proposto fala so copia do quadro.*

É importante dizer que, apesar das dificuldades pontuadas, dos 30 (trinta) questionários analisados, 23 (vinte e três) participantes reconheceram que o trabalho de produção do vídeo favoreceu uma melhora na pronúncia/fala/fonética da língua inglesa, conforme podemos verificar por meio dos seguintes depoimentos:

P16: “o vídeo foi uma forma de aprendizado interessante pois desenvolvemos a fala”.

P18: “além de existir palavras que eu não sabia também me ajudou a desenvolver a fonética na língua inglesa”.

P23: “ajudou na pronúncia e ajudou aprender mais palavras”.

As respostas acima dialogam com nossos anseios, de modo particular, com as expectativas da professora-pesquisadora, no sentido de proporcionar o desenvolvimento de outras capacidades não somente a compreensão escrita. Percebemos que os aprendizes apresentam maior dificuldade em atividades de produção sejam elas orais e/ou escritas, ou de ordem técnica como no caso da produção do vídeo que exigia um conhecimento na área de informática. Sabemos que nossos alunos passam parte do tempo manipulando as ferramentas digitais, entretanto, ainda apresentam dificuldades em atividades de produção em contextos educacionais, os quais requerem o uso pedagógico das novas tecnologias. A partir dos dados, pontuamos a necessidade da escola desenvolver mais atividades de produção, seja envolvendo a parte técnica, seja relacionada ao ensino de línguas em qualquer outra disciplina da grade curricular.

Em uma próxima pergunta, buscamos investigar se os alunos desenvolveram o trabalho sozinho ou em grupo, perguntamos: “[v]ocê realizou o trabalho sozinho ou em grupo? Com a ajuda dos amigos é mais fácil se aprender uma língua? Justifique sua resposta”.

Verificamos que 16 (dezesseis) participantes afirmaram ter desenvolvido o trabalho sozinho, 17 (dezessete) em grupo e 1 (um) não respondeu. Os dados nos levaram na direção de Dickinson (1991, p. 11), para quem autonomia é o termo que descreve a situação na qual o aprendiz é totalmente responsável por todas as decisões relacionadas com a própria aprendizagem e pela implementação dessas escolhas. Sendo assim, os aprendizes, deste contexto, ficaram responsáveis por escolher se fariam o trabalho em grupo ou individualmente. Nesse sentido, P4 diz ter realizado o trabalho sozinho, justificando sua escolha pelo fato de que quando a atividade é pessoal, como no caso em questão, realizá-la sozinho é mais agradável e sai como o autor realmente planejou sem haver interferências dos outros. Já P9, que escolheu trabalhar em grupo, explica o seguinte: “fiz o trabalho em

grupo porque é mais fácil de fazer podemos trocar informações e exercer um bom trabalho e ter bom desempenho”.

A partir dos depoimentos acima, pode-se estabelecer uma relação com conceitos importantes, apresentados por Dickinson (1991), relacionados ao desenvolvimento da autonomia do aprendiz, sendo eles: a autoinstrução, o autodirecionamento e o autoacesso. O primeiro e bastante significativo é à “autoinstrução”, que se refere a situações nas quais os aprendizes trabalham em grupos ou sozinhos sem o controle direto do professor, como no caso do trabalho neste texto relatado. Para a autora, esse tipo de trabalho pode ocorrer em um curto período de tempo ou durante todo o processo de aprendizagem. Dessa forma, a autoinstrução consiste no princípio de que o professor procura incluir os aprendizes no processo de tomada de decisões e transferir para os aprendizes a responsabilidade de gerenciar o próprio processo de aprendizagem.

Outro termo que merece destaque, exposto por Dickinson (1991), é o “autodirecionamento”, o qual se refere às atitudes individuais, nas quais os aprendizes são preparados para ser responsáveis pela própria aprendizagem. Os aprendizes retêm a responsabilidade por todos os aspectos de gerenciamento da sua aprendizagem, mas, provavelmente, procurarão ajuda de especialistas para executar algumas tarefas. Como no caso de P25 que procurou ajuda de uma amiga, “pois ela faz curso e sabe falar inglês muito bem e me ajudou bastante”. Já segundo P5, foi necessária “muita persistência para conseguir executar com sucesso”, sendo assim, o sucesso o fez perceber que era capaz.

Sabemos, mas é preciso insistir, um aprendiz autônomo poderá trabalhar em grupos e/ou pares. “Autonomia não significa estar isolado” (DICKINSON, 1991, p.13), embora os participantes abaixo tenham trabalhado em grupo, verificamos que eles desenvolveram autonomia com a realização da atividade. Vejamos:

P9: *Fiz em grupo porque é mais fácil de fazer podemos trocar informações exercer um bom trabalho e ter bom desempenho.*

P18: *Em grupo com certeza pois sempre haverá uma que sobressai, sendo assim, ele ajuda os outros.*

P19: *Tive ajuda de uma pessoa na produção do roteiro. Sim é mais fácil se aprender com a ajuda de amigos, pois quando se interage com o trabalho a aprendizagem é maior.*

P29: *Com minha prima. É mais fácil com amigos, pois quem sabe pode ajudar os outros.*

Com base nos dados acima, percebemos que os aprendizes buscaram ajuda necessária para realização da atividade, souberam trabalhar em grupo e são conscientes sobre a importância da aprendizagem colaborativa.

Quanto ao termo “autoacesso”, esse é referente à organização de materiais didáticos e alguns equipamentos que auxiliam na aprendizagem. Assim sendo, o aprendiz acessa informações disponíveis a partir dos diversos materiais e mídias para construir o conhecimento. No caso de P6, o participante gerenciou a aprendizagem fazendo uso de ferramentas como o “*google tradutor*” com o objetivo de entender melhor as palavras, destacamos nesse ponto, a autonomia do participante como usuário de recursos tecnológicos (PAIVA, 2005, p. 4).

Mas, como avaliar se um aprendiz é autônomo ou não? Little (1991, p. 4) afirma que reconhecemos a autonomia de um aprendiz pelo comportamento apresentado por ele. Porém, há a necessidade de considerar as variáveis individuais, tais como, idade, progresso na aprendizagem, entre outras. Manifestando, assim, a autonomia de diferentes maneiras.

Little (1991) observa o fato de a aquisição de autonomia, em contextos institucionais, não ser um processo fácil. É uma tentativa de conscientizar os aprendizes da necessidade de aproximação com tarefas e técnicas que, a primeira vista, causam desorientação e transmitem uma ideia de aprendizagem não significativa, sem objetivos. Como no caso de P8 mencionado acima, que diz ter pensado em desistir do vídeo, mas percebeu que com esforço conseguiria e ao final reconhece que o esforço foi positivo e o levou ao sucesso. Sendo assim, quando o processo é compreendido e bem sucedido, esse modelo traz ricos benefícios ao aprendiz, uma vez que ele passa a ser sujeito ativo e consciente no processo de aprendizagem (LITTLE, 1991).

Por fim, relacionamos os dados com o construto motivação, destacamos o depoimento de P30 que disse: “(...) motivada pelos pontos do trabalho, e sem gosta tive que estudar inglês e a pronúncia”. Podemos inferir de maneira clara que o participante foi movido pela motivação extrínseca (RYAN; DECI, 2000), ou seja, fez uso da língua inglesa e realizou a atividade por causa dos pontos do trabalho e não por desejo e vontade próprios. Por outro lado, percebemos em P33 uma motivação intrínseca quando o participante disse: “(...) busquei conhecimento para aprimorar o meu vídeo enriquecendo ainda mais o meu

aprendizado”, ou seja, o participante se esforçou para realizar a atividade por acreditar na importância dela.

Trazemos para a discussão Gardner (2001, p. 9) para quem motivação implica em várias facetas, logo, um indivíduo motivado apresenta diferentes atributos. A fim de confirmar se os aprendizes deste contexto estavam motivados ou não, apresentaremos os sete atributos disponibilizados por Gardner (2001) e buscaremos dados através dos depoimentos coletados que os comprovem. Analisemos o quadro a seguir:

Atributos (GARDNER, 2001)	Depoimentos
Esforça para alcançar os objetivos, é persistente e atento às tarefas propostas.	P5: <i>“com muita persistência consegui executar com sucesso e vi que sou capaz, achei muito educativo em meu ver”.</i>
Possui objetivos e desejos.	P22: <i>“(…) com a procura de benefícios para melhorar a pronúncia a pessoa tende a aprender mais”.</i>
Se diverte realizando as tarefas.	P18: <i>“e ficou bem legal”.</i>
Recebe reforços positivos pelo sucesso.	P8: <i>“Receber elogios após o trabalho é gratificante”.</i>
É consciente sobre os sucessos e os fracassos.	P8: <i>“(…) é claro que o meu inglês não é bom, pois ainda não aprendi a falar fluentemente. Mais hoje posso dizer que não devemos nos colocar para baixo, por uma coisa que você consegue fazer, obvio que não vai sair perfeito, mais sai na sua medida”.</i>
É estimulado pelos desafios.	P14: <i>“serviu como forma de alavanque, pois quanto eu não consegui falar a palavra corretamente eu via como um desafio, onde a vontade de cumprir esse desafio, incrivelmente era menor que aprender”.</i> P32: <i>“o aluno é obrigado a se desafiar tanto para aprender vocabulário quanto pronúncia”.</i>
Faz uso de estratégias para superar os desafios.	P6: <i>“confesso que usei muito o “google tradutor” para poder entender melhor as palavras”.</i>

Quadro 2: Atributos dos aprendizes motivados

Fonte: Gardner (2001) e os autores

O quadro acima nos permite dizer que a atividade proposta possibilitou o desenvolvimento da motivação do aprendiz, uma vez que, no nosso entendimento, os dados apresentados revelam os atributos de um indivíduo motivado segundo Gardner (2001). Por fim, apresentaremos as considerações finais do nosso trabalho.

6 Considerações finais

Esperávamos que este projeto proporcionasse uma maior autonomia e motivação do aprendiz de língua inglesa, e a partir da análise dos dados foi possível perceber que este objetivo foi alcançado. Sabemos que a sala de aula é um sistema complexo, nem todos

desenvolvem da mesma forma, no mesmo tempo e com as mesmas atividades, assim, reconhecemos que houve alunos que alcançaram um maior, outros um menor nível de autonomia e motivação.

Quanto aos nossos anseios de implementar de forma oficial esta proposta no contexto estudado, a fim de ampliar a carga horária da disciplina de língua inglesa, entendemos que não será um processo fácil, principalmente porque envolve questões burocráticas e profissionais da área de letras com perfis e concepções pedagógicas e teóricas diversos, no entanto, com este trabalho foi possível aumentar em 5 (cinco) aulas a carga horária destes participantes.

Podemos dizer que de maneira geral a produção do vídeo contribui para melhorar as capacidades de compreensão oral e escrita dos aprendizes à medida que proporcionou uma melhora na fala e na aquisição de vocabulário, como vimos na seção de apresentação e análise dos dados.

Por último, acreditamos que os resultados deste trabalho, no campo acadêmico-pedagógico, no que se refere ao ensino de LI em contextos técnicos de nível médio, proporcionarão um embasamento teórico para os profissionais que atuam em contexto semelhante e buscam outras possibilidades de ensino fundamentadas em resultados de pesquisas aplicadas no âmbito do ensino de línguas.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. 6. ed. Campinas: Pontes/Arte língua, 2010.

ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. 2. ed. São Paulo: Parábola, 2009.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Trad. Lucie Didio. Brasília: Plano, 2007.

BENSON, P. The history of autonomy in language learning. In: BENSON, P. *Teaching and researching autonomy in Language Learning*. London: Longman, 2001. p. 7-21.

BLOS, D.; NICOLAIDES, C.S. A aprendizagem autônoma de crianças aprendizes de línguas em um contexto de ensino de currículo bilíngue por meio de um centro de autoacesso. *Calidoscópio*, v.9, n. 1, p.15-27, 2011.

BRASIL. Lei 9.394/96 — *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em: <www.planalto.gov.br>. Acesso em: 25 jun. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação Básica. *Orientações curriculares nacionais para o ensino médio*. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

DIAS, R. Gêneros digitais e multimodalidade: oportunidades on-line para a escrita e a produção oral em inglês no contexto da educação básica. In: DIAS, R.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Org.). *Gêneros textuais: teoria e prática de ensino em LE*. Campinas: Mercado das Letras, 2012b, p. 295–315.

DICK, B. *Action Research: action and research*. 2002. Disponível em: <<http://www.aral.com.au/resources/aandr.html>>. Acesso em: 7 abr. 2013.

DICKINSON, L. Basic issues in self-instruction. In: DICKINSON, L. *Self-instruction in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p. 4-42.

DILLENBOURG, P.; SCHNEIDER, D. & S., Paraskevi. Virtual Learning Environment. In: DIMITRACOPOULOU (ED). *Proceedings of the 3rd Hellenic Conference "Information & Communication Technologies in Education"*. Kastaniotis Editions, Greece. Disponível em: <PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>. Acesso em: 2 set. 2014.

_____. *Integrative Motivation: Past, Present and Future*. 2001. p. 1-27. Disponível em: <<http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/GardnerPublicLecture1.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2012.

HOLEC, Henri. *Autonomy in foreign language learning*. Oxford: Pergamon, 1981.

KALANTZIS, M.; COPE, B. Literacies. *Austrália*. Cambridge University Press, 2012.

LEFFA, W. *Ensino de línguas: passado, presente e futuro*. Revista de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, jul./dez 2012.

_____. Redes sociais: ensinando línguas como antigamente. In: ARAÚJO, J; LEFFA, W. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

LITTLEWOOD, W. "Autonomy": an anatomy and a framework. System. vol. 24, n. 4, 1996, p. 427-435.

MASTRELLA, M. R. Pós-modernidade e ensino de línguas estrangeiras: tendências e desafios. *Revista Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 9, n.1, p. 102–17, 2010.

MASTRELLA-DE-ANDRADE, M. R. Crenças sobre si, crenças sobre erros: identidades em jogo na sala de aula de LE. In: CONCEIÇÃO, M. P. (Org.). *Experiências de aprender e ensinar*

línguas estrangeiras: crenças de diferentes agentes no processo de aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011, p. 223-58.

MATTOS, A.M.A. Novos letramentos, ensino de línguas estrangeiras e o papel da escola pública no séc. XXI. *Revista X*, v. 1, p. 33-47, 2011.

MICCOLI, L. O ensino na escola pública pode funcionar, desde que... In: LIMA, D. C. (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011, p. 171-84.

MORAN, J.M. *A educação que desejamos novos desafios e como chegar lá*. Campinas-SP: Papyrus, 2007.

NUNAN, D. *Research methods in language learning*. United States of America: Cambridge University Press, 1992.

ORTEGA, Lourdes. *Understanding Second Language Acquisition*. 1. ed. Hodder Education, 2009.

PAIVA, V.L.M.O. Identity, motivation and autonomy in second language acquisition from the perspective of complex adaptive systems. In: MURRAY, G., GAO, X.; LAMB, T. (Ed.). *Identity, motivation and autonomy in language learning*. Bristol: Multilingual Matters, 2011. p. 57-72.

_____, V. L. O. Inovações tecnológicas: o livro e o computador. In: VETROMILLE-CASTRO, Rafael; HEEMANN, Christiane; FIALHO, Vanessa Ribas. *Aprendizagem de línguas*: CALL, atividade e complexidade. Uma homenagem aos 70 anos do Prof. Dr. Vilson José Leffa. Pelotas: Educat, 2012.

_____. Propiciamento (affordance) e autonomia na aprendizagem de língua inglesa. In: LIMA, Diógenes Cândido. *Aprendizagem de língua inglesa*: histórias refletidas. Vitória da Conquista: Edições UESB, 2010.

_____; BRAGA, J. *Reconfigurando a sala de aula em ambientes virtuais de aprendizagem*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/verajunia.pdf>>. Acesso em: 3 set. 2014.

_____; VIEIRA, L.I.C. *A formação do professor e a autonomia na aprendizagem de língua inglesa no ensino básico*. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/enpuli2005.htm>>. Acesso em: 3 set. 2014.

_____. V.L.M.O. Autonomy in second language acquisition. *SHARE: An Electronic Magazine* by Omar Villarreal and Marina Kirac N. 146, ano 6, May 6th 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/autoplex.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

PALLOFF, R. M.; PRATT, K. *Building online learning communities: effective strategies for the online classroom*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, CA, 2007. Disponível em: <PDF/Dillernbourg-Pierre-2002a.pdf>. Acesso em: 28 out. 2009.

RABELLO, C. R. L, HAGUENAUER, C. Sites de Redes Sociais e Aprendizagem: Potencialidades e Limitações. In: *Revista EducaOnline*, Vol. 5, nº 3, 2011.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem identidade e a questão ética*. 3. ed. São Paulo: Parábola. 2003.

ROJO, R. Protótipos didáticos para os multiletramentos. In: ROJO. R.; MOURA, E. (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012, p. 7–31.

RYAN, R. E DECI, E. L. Intrinsic and Extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25, 2000, p. 54-57. Disponível em: <<http://mmrg.pbworks.com/f/Ryan,+Deci+oo.pdf>>. Acesso em: 7 jun 2012.

SOUZA, S. A.. *Ressignificando o ensino de inglês instrumental em contexto de educação profissional de nível médio: uma proposta baseada em sequência didática*. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília. Disponível em: http://ppla.unb.br/images/Dissertacoes/2013/sheilla_andrade_de_souza_2013.pdf. Acesso em: 30 jul. 2014.

TORI, R. Cursos híbridos ou blended learning. In: LITTO, F.M; FORMIGA, M.M. *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009, p.112-119.

_____. *Educação sem distância: As tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.

TRIPP, D. *Pesquisa-ação: uma introdução metodológica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 31, n.3, p. 443–6. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2013.

WEISSHEIMER, J; LEANDRO, D. C. Facebook e aprendizagem híbrida de inglês na universidade. In: ARAÚJO, J; LEFFA, W. *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

Data de submissão: 23/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016

A experiência docente de professor de língua materna no ensino do gênero relatório de ensaio no contexto da educação profissional

Rodrigo da Silva Lima¹

1 Introdução

Na semana de palestras, oficinas e minicursos da Faculdade de Ciências e Letras, do Centro Universitário Fundação Santo André (CUFSA), em 2004, aguardava ansiosamente uma palestra em especial: *Ser poliglota de sua própria língua*², proferida por Evanildo Bechara. Pelo nome da palestra, à época, julguei inocentemente que o tema seria variação linguística e os falares do português pelo Brasil. Na verdade, em sua fala na palestra, Bechara centrou-se na ideia de que ser poliglota em sua própria língua é muito mais que falar/escrever em uma variedade do português. Ao abordar esse assunto, Bechara reforça que “caberá ao professor e à escola como um todo transformar o aluno num poliglota dentro da sua própria língua histórica — a portuguesa, em nosso caso” (BECHARA, 2001, p.40). Este poliglota, de acordo com Bechara, deve ter desde o domínio da escrita de um texto formal até a consciência a respeito de uma conversa com um analfabeto.

A experiência docente, a experiência em editoras e a experiência de trabalhar com a língua em agências de comunicação me fez associar o óbvio: o uso e o estudo do idioma é uma obrigação para o sucesso e eficácia da comunicação. Após o término da faculdade, em 2006, passei no concurso de uma escola técnica do Estado de São Paulo em 2007 e fui chamado em outubro daquele ano. Nesta escola onde até hoje permaneço ingressei para lecionar especificamente uma disciplina chamada à época: Linguagem, Comunicação e Informação no curso técnico modular de Edificações.

¹ Especialista em Revisão e Tradução de Textos e Graduado em Letras. Professor do Centro Paula Souza - Etec Carlos de Campos e Jorge Street.

² A matéria “A sabedoria do equilíbrio, por mestre Bechara”, de Francisco Quintero Pires, tem o mesmo teor da palestra proferida no ano de 2004, uma parte do contexto desta narrativa. Ela está disponível em: <<http://www.academia.org.br/noticias/sabedoria-do-equilibrio-por-mestre-bechara>>. Acesso em 19 de nov. de 2016.

Na primeira semana, um professor da área técnica gentilmente pediu-me para que ensinasse os alunos a fazer um relatório técnico de ensaio de granulometria. Até então eu só havia feito na vida relatórios de estágios. Não sabia nem que havia vários tipos de cimento. Não tinha a menor ideia de como era aquele relatório. Percebi, claramente, que não tinha preparo e conhecimento necessário desse gênero, aliás, descobri o conceito de gêneros ao ler, depois de formado, autores da literatura da área como os citados nesta narrativa, os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) (BRASIL, 1997; 2000) e os Planos de Cursos das áreas técnicas da escola em que leciono (CENTRO PAULA SOUZA, 2011).

Este relato de experiência tem a intenção de narrar como um professor recém-formado em Letras, ingressante em uma escola técnica, precisou ter consciência da necessidade de se apropriar de um gênero de uma área de atividade desconhecida por ele ao lecionar uma disciplina que vai além da ideia de Português Instrumental: nesta disciplina é necessária a aplicação de linguagem técnica aplicada à área por meio de habilidades linguísticas e de gêneros textuais, neste caso, o *Relatório de Ensaio de Granulometria*³.

2 A experiência de ensino do gênero relatório de ensaio

Ao receber a demanda, que faz parte do plano de curso de Edificações, conversei com o professor da disciplina técnica e pedi um “modelo” de texto para que pudesse ter uma ideia. Para minha surpresa, ele não tinha. Era para ser um relatório simples de ensaio técnico. Ele disse que não queria textos narrativos e, sim, textos em tópicos, rápidos, diretos. Como estava inseguro, pedi a esse professor da área profissional para assistir à aula da experiência com outra turma que não lecionaria, do último módulo, mais experiente, que já produzia o gênero.

Após o término da explicação, o professor pede para formamos uma dupla. Ele me colocou com um aluno experiente, o que, confesso, ajudou-me muito, principalmente com a dificuldade de vocabulário e a parte de cálculos. O relatório também seria em dupla. Ao

³ Granulometria é o termo técnico na construção civil para determinar por meio de medição a proporção relativa (porcentagem) dos diferentes tamanhos dos grãos que constituem o agregado (materiais com forma e volume aleatórios, próprios para a elaboração de concreto e argamassa na construção civil como areia e brita). A composição granulométrica é determinada por etapas de peneiramento e tem grande influência nas propriedades futuras das argamassas e concretos. Mais detalhes em UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA (S/D).

conversar com meu parceiro de atividade, pude constatar dados importantes que até então ninguém havia me dito: muitos alunos já trabalhavam no mercado e tinham um bom conhecimento de vocabulário; eles já haviam feito mais de três vezes pelo menos os relatórios desses ensaios. Por coincidência, ele era o representante da turma e, após a aula, expliquei que era professor de Linguagem, Comunicação e Informação. Ele estranhou o fato de um professor de português estar ali. Depois, aceitou meu pedido: entregou-me cópias de vários relatórios que ele e alguns colegas tinham feito nas aulas práticas e haviam recebido um bom conceito.

Levei os relatórios para casa e analisei a estrutura, formatação, enunciados, discurso e vocabulário técnico. Após a análise, fiz um “modelo” respeitando o pedido do professor: sem textos narrativos, em tópicos, curtos e objetivos. O professor se interessou pelo modelo e conferiu alguns dados técnicos e sugeriu que fizessemos a atividade de forma interdisciplinar com a turma que eu regia: eu explicaria a parte linguística de como montar, como por exemplo o conceito de texto injuntivo, e ele, a parte de vocabulário técnico, cálculos, tabelas de referência e conceito de resistência de materiais para que os alunos entendessem a postura a ser tomada no laboratório.

A resolução de nº 6 de 20 de setembro de 2012 corrobora esta prática ao citar nos Princípios Norteadores

VII - interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;

VIII - contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade na utilização de estratégias educacionais favoráveis à compreensão de significados e à integração entre a teoria e a vivência da prática profissional, envolvendo as múltiplas dimensões do eixo tecnológico do curso e das ciências e tecnologias a ele vinculadas;

Desta forma, esta experiência docente interdisciplinar conseguiu sair do currículo para a prática pedagógica justamente para superar, conforme os princípios norteadores, o conhecimento fragmentado do professor de língua materna por meio de estratégia (sequências didáticas) para que se pudesse oferecer aos alunos uma experiência de apropriação mais efetiva e formal do gênero desse relato de experiência.

3 A metodologia utilizada para ensinar o gênero relatório de ensaio

Para resumir o que foi realizado em termos de etapas, vou comparar o que fiz à época com a teoria de Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004) que, em oportunidades posteriores, pode-se comprovar de forma eficaz no ensino de língua portuguesa para a área técnica. A metodologia abaixo até hoje é empregada, a diferença, neste caso, em essencial, é que o autor desta narrativa está muito mais familiarizado não só com vocabulário técnico e a previsibilidade de dificuldades na produção de texto desta área de atividade, mas também com alguns cálculos realizados.

Primeiramente, apresentamos a proposta. A apresentação foi no laboratório de informática para que os alunos tivessem contato com o espaço da produção do gênero. Após, fizemos um levantamento prévio para saber quem já conhecia o ensaio, quem já sabia operar a balança e demais equipamentos. Em praticamente todas as turmas, sempre há alunos que já estão no mercado e têm experiência. Orienta-se a montagem das duplas da seguinte maneira: um mais experiente com alguém com pouca ou nenhuma experiência. O ensaio é feito pelo menos três vezes por semestre. Pode-se repetir o mesmo experimento, como por exemplo, somente ensaios no semestre de peneiramento⁴. Sempre que possível, mantínhamos a proposta de um aluno mais experiente com um sem experiência ou pouca. Depois, havia o contato inicial com o gênero textual em estudo. Neste caso, pedíamos contribuições dos alunos que conheciam o procedimento e explicávamos que, no contexto da escola, da aprendizagem, iríamos ser práticos, somente um procedimento, mas seguindo todas as normas regulamentadoras como a ABNT/NBR 7.127 e a NBR NM 248⁵, importantes para este tipo de ensaio.

É importante salientar a norma pelo fato de os relatos de alguns alunos explicarem que fazem de outras formas nem sempre dentro das normas, são “atalhos” no processo, o que pode ser fundamental para a falha no teste e até mesmo colocar em risco vida de pessoas e um projeto executivo. Os alunos faziam a experiência e anotavam os dados em uma folha. Evitávamos o uso de equipamentos eletrônicos para anotação como celular e

⁴ Classificação da granulometria, segundo **ABNT – NBR 6502/95**. Obs: medidas em mm. Tipos de ensaio: análise granulométrica por peneiramento; análise granulométrica por sedimentação; pela combinação de ambos os processos.

⁵ As leituras das normas por parte dos alunos são fundamentais para entender a necessidade do ensaio.

tablet por segurança. Após o término, começava a produção do texto inicial. Aqui entra o papel do professor de linguagem. Explicou-se o uso de texto impessoal, texto injuntivo na prática, mostrando a importância do passo a passo que foi realizado no procedimento. Na sala de aula, com o professor de linguagem, era feita a ampliação do repertório sobre o gênero em estudo ao comparar os relatórios das duplas e verificava-se se alguém fez algo diferente em termos de ordem lógica do procedimento.

O professor da disciplina técnica avaliava os conteúdos em geral: dados, contas e o professor de linguagem a clareza da expressão do gênero em si. Muitas vezes era e é até hoje necessário a realização do ensaio, para que o aluno se aproprie da técnica. No laboratório, antes de entregar a atividade com a nota para as disciplinas, conscientiza-se os alunos sobre a organização e sistematização do conhecimento sobre o gênero e detalha-se a sua situação de produção e circulação conforme posteriormente pude comprovar em Bazerman (2005) quando fala em tipificação, fatos sociais e o conceito de sistema de gêneros.

Para Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004), a escola sempre trabalhou com narração, descrição, dissertação e gêneros literários. O desafio para a modernidade é aprender gêneros que circulem em outras esferas além da escola: dos gêneros jornalísticos, do cotidiano e, neste caso narrado, gêneros da esfera profissional. Esta prática é significativa para o aluno para melhorar seu repertório linguístico, contribuindo para um domínio efetivo de língua. Para os pesquisadores, os diferentes gêneros textuais são mobilizados pela sociedade a partir da necessidade que cada pessoa tem de se comunicar. Como conscientiza Bakhtin ao falar que a língua materna não chega ao nosso conhecimento por meio de dicionário e gramáticas, mas sim por meio de enunciados concretos que ouvimos e reproduzimos na comunidade discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Para os autores de Dolz, Noverraz & Schneuwly, (2004), há três maneiras de se abordar o ensino de gênero. A primeira é o gênero somente como objeto de estudo, sem o contexto de produção, como ocorre na escola, geralmente, ao ler uma notícia no livro didático que tem por objetivo ensinar texto argumentativo. A segunda é uma situação de produção de ficção, como produzir um jornal na escola, ou, neste caso da narrativa, simular um ensaio que os alunos fariam realmente no mercado de trabalho. A terceira é estudar

uma situação real de comunicação. Uma experiência relativamente bem-sucedida na escola técnica é pedir que os alunos escrevam cartas de solicitação de uso de espaço de laboratório para a própria escola, outras escolas técnicas e até mesmo empresas. Esta é uma situação de comunicação em que o aluno está realmente envolvido, portanto, precisa ser claro no enunciado ao se expressar. Abaixo há a figura sobre o esquema metodológico dos autores.

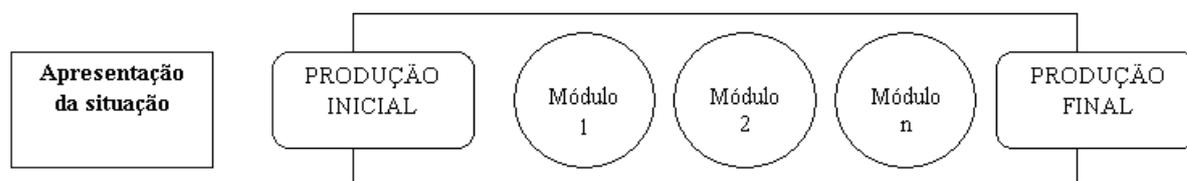


Figura 1. DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004, p. 83

Acima, estão apresentados os detalhes de cada etapa que, neste caso, tem alguma relação com a atividade realizada nesta narrativa. **Apresentação da situação:** é a apresentação da proposta em si. Nesta narrativa, o relatório de ensaio. Resumidamente, discute-se aquilo que é necessário para que os alunos conheçam o gênero e possam aprender como contexto e circulação do gênero.

Na **Produção inicial**, os alunos produzem um texto do gênero em questão. Serve para observar as capacidades e potencialidades dos alunos. Nesta narrativa, não realizou-se a produção inicial antes de o aluno conhecer a prática. A frustração daqueles que não se sentem parte da comunidade discursiva é grande e gera um desconforto. Além disso, teoricamente, só é possível produzir esse gênero se a prática existir antes, uma vez que a experiência do ensaio, por exemplo, com areia, nem sempre é possível ser a ‘mesma’ areia. Em nossa Metodologia, só é realizada a *produção inicial* após a prática.

Nos **Módulos**, de acordo com os autores, trabalha-se com os problemas verificados na produção inicial. O objetivo do módulo é instrumentalizar o aluno para superar a dificuldade. O professor aborda e constrói módulos com atividades e estratégias para trabalhar com cada problema. Nos relatórios dos alunos, os problemas eram de vocabulário, grafia, concordância, além de informações imprecisas nos dados da experiência que o

professor da disciplina técnica ficava encarregado de conferir. Basicamente, na narrativa e a prática dessa atividade interdisciplinar, os alunos primeiro apresentavam os dados corretos, conferidos pelo professor da área profissional. Após, levavam o texto com os dados para o professor de linguagem que auxiliava na parte de elementos textuais. Era sugerido ao aluno que fizesse na folha do relatório um pequeno glossário para ter a consciência que está se apropriando de um vocabulário técnico que permitirá uma atitude profissional mais reflexiva sobre o gênero e o valor de seu trabalho como profissional.

Abaixo há um exemplo de um dos relatórios entregues ao professor de Linguagem, após o aluno ter feito a primeira versão do gênero. Neste caso, ainda foram corrigidos os erros de digitação e formatação bem como algumas informações sobre o procedimento, pois faltavam alguns cálculos que o professor da área técnica exigiu que fossem apresentados. A intenção de mostrar este exemplo é justificar o pedido do professor do início desta narrativa: trabalhar com esse gênero no que ele chamou de tópicos, sem narração.

Percebe-se que a proposta de gênero quanto à escrita é relativamente simples, desde que se conheça o procedimento. Há o uso do texto injuntivo, bem como a intenção de impessoalização do texto. Para explicar esse assunto, utilizo o discurso de Antônio Suarez de Abreu que nos remonta ao fato de que muitas vezes se torna necessário impessoalizar o texto, ou seja, omitir seus agentes. Abreu (1991) reforça a ideia com exemplos no capítulo sobre *Impessoalização de texto* ao falar da função da voz passiva em português que permite o descarte do agente. Comenta também sobre a *impessoalização* ao usarmos a terceira pessoa do plural como em “Bateram à porta” e também sobre a versão com a passiva sintética como “Destruiu-se o prédio da escola antiga”.

Para Abreu, é muito importante dominarmos estes recursos para produzir textos, uma vez que o texto impessoal permite a omissão do agente já que o fato é mais importante, “não há conveniência em fazê-lo dentro da filosofia daquela conhecida máxima que diz que se costuma contar o milagre, mas não o santo que o produziu” (ABREU, 1991, p.52).

Na **Produção final**, o aluno coloca em prática os conhecimentos das experiências e orientações para finalizar o gênero solicitado. Além disso, Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004), comentam sobre a produção final permitir ao professor, no caso desta narrativa, aos

professores, outra avaliação da aprendizagem: o repensar para uma nova sequência didática. Os alunos reconheciam a proposta interdisciplinar como válida e sentiam-se mais confiantes sobre a sua trajetória na formação profissional ao comparar seu próprio progresso da produção de gênero por meio da sequência didática na produção dos relatórios de ensaios.

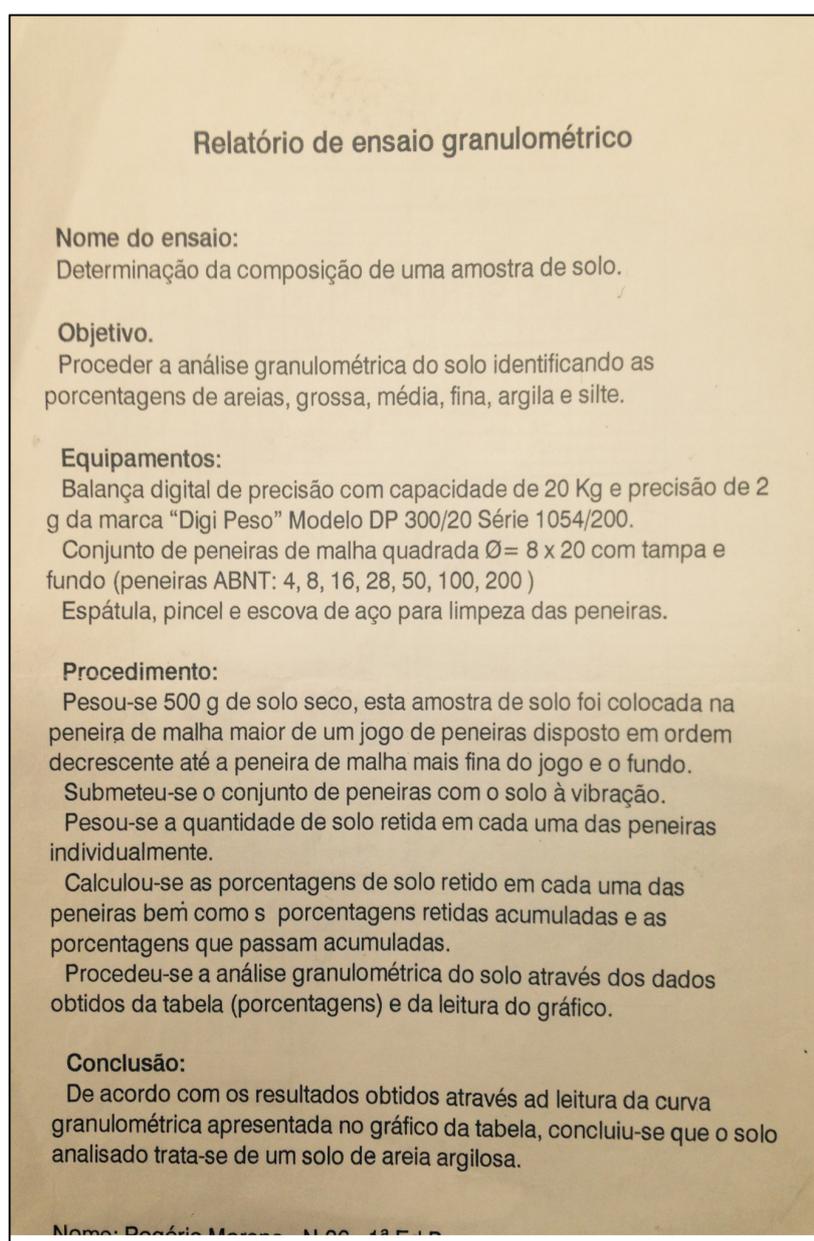


Figura 2. Atividade do ensaio de relatório granulométrico.
Fonte: O autor.

4 Considerações finais

O contexto tecnológico é um grande desafio para os professores de língua materna e língua estrangeira. A comunicação só se dá em gêneros por meio dos enunciados concretos e a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso, como nos ensina Bakhtin, são infinitas, pois a variedade da atividade humana é inesgotável e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa (BAKHTIN, 2003, p. 262).

Os professores precisam refletir sobre a prática no ato de ensinar com o intuito não só de melhorar e modificar sua prática, mas de beneficiar a todos da comunidade escolar, pois os professores aprendem entre si e com os próprios alunos. “Desta forma, têm um papel ativo na educação e não um papel meramente técnico que se reduza à execução de normas e receitas ou à aplicação de teorias exteriores à sua própria comunidade profissional” (Alarcão, 2005, p. 176).

Os saberes docentes também precisam ser valorizados, uma vez que estes, de acordo com Tardif (2005), são saberes plurais e temporais, pois são adquiridos ao longo da vida e da carreira profissional: ensinar pressupõe aprender como se ensina e como, de forma progressiva, por meio das experiências profissionais e pessoais o professor elege os saberes necessários à realização do trabalho docente.

Não poderia terminar esta narrativa sem abordar a questão da Interdisciplinaridade. Ao praticar uma postura interdisciplinar, percebe-se a relevância com os ensinamentos de Fazenda (2002) ao defender que, para haver interdisciplinaridade, é necessário ter uma atitude interdisciplinar diante das situações e desafios apresentados. A atitude interdisciplinar é a vontade voluntária e verdadeira do envolvimento humano no projeto ao trocar experiências e conhecimentos pelo comprometimento com o ato de ensinar.

Dessa forma, esta narrativa pretende inspirar futuras práticas interdisciplinares aos novos e também aos experientes professores de língua materna em áreas profissionais e, conseqüentemente, reforçar a importância dos saberes do professor ser reflexivo em sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Antônio Suarez. *Curso de Redação*. 3 ed., São Paulo: Ática, 1991, 144p.
- ALARCÃO, Isabel (Coord.). *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, 2005.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR-7181/84*: solo: análise granulométrica conjunta. Rio de Janeiro, 1984.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Agregados – determinação da composição granulométrica: NBR NM 248*. Rio de Janeiro, 2003.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAZERMAN, Charles. Gêneros textuais, tipificação e interação. In: DIONISIO, Ângela Paiva; HOFFNAGEL, Judith Chambliss (Org.). *Escrita, gênero e interação social*. São Paulo: Cortez, 2005.
- BECHARA, Evanildo. *Ensino da gramática: opressão? liberdade?* São Paulo: Ática, 2001.
- BRASIL. MEC. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEF, p.1-23, 2000. p. 1-23
- CENTRO PAULA SOUZA. Ciência, Tecnologia e Inovação (SDECTI). *Plano de Curso de Edificações*. Habilitação Profissional Técnica de Nível Médio de TÉCNICO EM EDIFICAÇÕES. São Paulo, 2011. Disponível em: <http://www.eteourinhos.com.br/arquivos/pc_edificacoes_14.pdf>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Resolução CNE/CEB nº 6*, de 20 de setembro de 2012a. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Diário Oficial da União, Brasília, 21 set. 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17417&Itemid=866>. Acesso em: 07 nov. 2016.
- DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras, 2004.
- FAZENDA, Ivani. *Interdisciplinaridade: qual o sentido?* São Paulo: Paulus, 2003

PIRES, Francisco Quinteiro. *A sabedoria do equilíbrio*, por mestre Bechara. Academia Brasileira de Letras. Disponível em:<<http://www.academia.org.br/noticias/sabedoria-do-equilibrio-por-mestre-bechara>>. Acesso em: 22. set. 2016.

SCHNEUWLY, Bernard.; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas (SP): Mercado de Letras, 2004.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências Tecnológicas – CCT. LABORATÓRIO DE MECÂNICA DOS SOLOS. ROTEIRO – GRANULOMETRIA. S/D. Disponível em:
<<http://www.joinville.udesc.br/portal/departamentos/dec/labmes/arquivos/Roteiro%20-%20ENSAIO%20DE%20GRANULOMETRIA.pdf>>. Acesso em: 07 nov. 2016.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Data de submissão: 22/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016

Explorando significados na sala de aula de língua inglesa: um projeto sobre paisagens linguísticas urbanas

Fernanda Ramos Machado¹

Caroline Chioquetta Lorensen²

Denize Nobre-Oliveira³

Jeová Araújo Rosa Filho⁴

1 Introdução

Paisagem linguística é vista como o cenário onde os espaços públicos são simbolicamente construídos (SHOHAMY & GORTER, 2009). Reconhecendo o potencial de trabalhar com a nossa paisagem linguística local como um recurso de aprendizagem para as nossas aulas de inglês, percebemos que poderíamos explorar mais este assunto e chamar também a atenção dos alunos para o tema 'Inglês como Língua Internacional'.

O projeto descrito nesta narrativa de ensino foi inspirado pelo artigo de Williams (2014) sobre paisagem linguística e desenvolvido com alunos dos cursos de ensino médio integrado do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) no ano de 2014. Através do ciclo de atividades desenvolvidas, buscamos, como objetivo geral, encorajar os alunos a explorarem suas paisagens linguísticas locais e desenvolverem pensamento crítico acerca dos diferentes usos da língua inglesa ao seu redor, refletindo sobre os motivos e ideologias das múltiplas formas de 'línguas' que são exibidas em espaços públicos (KALLEN, 2016). Além disso, em sintonia com Bogatto & Helot (2010, citado em SHOHAMY & GORTER, 2009, p.3), nós também assumimos que o uso da língua não é arbitrário, pelo contrário, "há um objetivo de compreender o sistema, as mensagens que ele oferece ou poderia transmitir sobre as sociedades, as pessoas, a economia, a política, classe, identidades, multilinguismo, multimodalidades, formas de representação e fenômenos adicionais"⁵.

¹ Mestre em Letras. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis.

² Mestre em Letras. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis.

³ Mestre em Letras. Professora do Instituto Federal de Santa Catarina - Campus Florianópolis.

⁴ Mestre em Letras. Professor-bolsista da Universidade Federal de Santa Catarina.

⁵ No original "there is a goal to understand the system, the messages it delivers or could deliver, about societies, people, the economy, policy, class, identities, multilingualism, multimodalities, forms of representation and additional phenomena" com Bogatto & Helot (2010, as cited in Shohamy & Gorter, 2009, p.3).

Portanto, entendemos a experiência de sala de aula como uma oportunidade dos aprendizes desenvolverem habilidades linguísticas que extrapolam o simples domínio de um código linguístico para uma comunicação instrumental e eficaz. De acordo com Kramsch (2011), é relevante que a nossa prática pedagógica tenha como foco não somente o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também do que a autora chama de competência simbólica, que diz respeito à habilidade de entender o valor das formas simbólicas e de transitar pela diversidade semiótica materializada em múltiplas linguagens. Aqui, encorajamos os alunos a olhar para as diferentes línguas que compõem os seus repertórios e para as paisagens linguísticas em seus entornos como sistemas simbólicos que se estabelecem em diferentes níveis: numa representação simbólica (o que as palavras dizem e revelam sobre a mente), numa ação simbólica (o que as palavras fazem e revelam sobre as intenções) e, finalmente, num poder simbólico (o que as palavras revelam sobre as relações sociais, memórias individuais e coletivas, emoções e desejos).

Hoje em dia a presença das tecnologias digitais está amplamente presente em nossas vidas, inclusive em ambientes escolares. Neste cenário, vários recursos digitais podem criar ambientes de aprendizagem e auxiliar o desenvolvimento de uma segunda língua (L2), tais como celulares e *tablets*, plataformas de apresentação (como Prezi e PowerPoint), áudio livros, *e-pals*, infográficos, jogos digitais, livros digitais, vídeos e recursos da Web 2.0, entre outros (TUMOLO, 2014). O desenvolvimento da linguagem, portanto, exhibe uma grande variedade de recursos digitais que estão disponíveis para o uso tanto de alunos quanto de professores.

Grande parte do avanço tecnológico no contexto educacional pode traduzir-se pela utilização das tecnologias da informação e comunicação (TICs) que, quando integradas à dinâmica de aprendizado da sala de aula, podem criar novas realidades educacionais, ampliando conhecimentos, despertando interesses e desenvolvendo habilidades e letramentos múltiplos (WARSCHAUER, 2006; FINARDI; PREBIANCA; MOMM, 2013). Segundo Warschauer (2004), o objetivo de ensinar línguas atualmente vai além da simples memorização de regras gramaticais e itens lexicais ou até mesmo do desenvolvimento de habilidades comunicativas; o objetivo de ensinar uma língua estrangeira é promover o desenvolvimento humano e social unido à tecnologia: através da tecnologia, aprendizes

podem usar a língua como meio para interação e comunicação com outros falantes aprendizes ou falantes nativos da língua-alvo.

Recursos digitais, deste modo, oferecem oportunidades de integração tecnológica, que permitem e facilitam o desenvolvimento e o aprendizado de inglês como língua estrangeira. Estes recursos têm impacto positivo no desenvolvimento da linguagem, principalmente por criar possibilidades de maior contato com a língua-alvo, especialmente para interação, aprendizagem de vocabulário e comunicação informal de forma contextualizada e com coerência. Porém, ainda existe uma lacuna no uso das TICs na sala de aula e, nós, como professores e profissionais da educação, devemos reconhecer que a aprendizagem de línguas pode ser promovida por inovações tecnológicas e buscar incluí-las em nossas práticas didático-pedagógicas.

Tendo isso em mente, ao mesmo tempo em que queríamos usar algumas das sugestões oferecidas por Williams (2014) para trabalhar com paisagem linguística em sala de aula, nós também queríamos que os alunos a) refletissem sobre as maneiras em que as pessoas se apropriam da língua inglesa em seu contexto mais imediato a fim de satisfazer seus objetivos de comunicação, b) reagissem a estes objetivos, pensando nos possíveis significados e intenções que as mensagens exibidas na sua paisagem linguística local desejavam transmitir, e c) se apropriassem de tecnologias digitais que os auxiliassem não apenas na execução do projeto, mas principalmente na aprendizagem da língua.

Nesta narrativa de ensino nós compartilhamos a nossa experiência no desenvolvimento deste projeto no contexto do IFSC– Campus Florianópolis, refletindo sobre os pontos altos e baixos que só poderiam ser observados após a sua finalização. Desta forma, nós descreveremos brevemente o contexto em que o projeto ocorreu e os alunos que participaram. Em seguida, apresentaremos a forma como o tema ‘Paisagem Linguística’ foi apresentado aos alunos e os passos que eles deveriam seguir para explorá-lo. Por fim, apresentaremos algumas das contribuições dos estudantes, seguida das considerações finais.

2 Metodologia

O contexto

O Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública federal vinculada ao Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, que oferece qualificação e educação profissional e tecnológica em diferentes níveis de ensino e modalidades através da integração do ensino, pesquisa e extensão. Atualmente, o Campus Florianópolis opera em dois níveis de ensino, sendo eles o básico e o superior. O nível básico de educação oferece 5 cursos técnicos integrados, 12 cursos técnicos subsequentes e 2 cursos permanentes de qualificação profissional, enquanto o nível superior oferece 10 cursos de graduação, um curso de especialização e um curso de mestrado.⁶

Para o projeto, trabalhou-se apenas com os cursos técnicos integrados, são eles: Edificações, Química, Eletrotécnica, Eletrônica e Saneamento. A opção por estes cursos diz respeito ao fato de serem os únicos cursos do campus onde o inglês regular⁷ é ensinado no lugar do ensino de Inglês para Fins Específicos, cuja abordagem é utilizada nos cursos técnicos e superiores. Os cursos técnicos integrados duram 8 semestres no total, e a língua inglesa é ensinada no terceiro, quarto e quinto semestres, com aulas uma vez por semana e duração de uma hora e cinquenta minutos. As aulas de inglês ocorrem em 3 laboratórios de línguas estrangeiras equipados com um computador conectado à internet, alto-falantes, um projetor, um quadro branco e um armário. Ou seja, a sala de aula está equipada para incluir as TIC nas atividades didático-pedagógicas dos professores da instituição. Para as aulas de inglês, alunos iniciando o terceiro semestre do curso fazem um teste de proficiência onde então são agrupados, independentemente do seu curso, de acordo com seu nível de proficiência linguística, que pode ser básico, intermediário ou avançado.

Os participantes

O projeto foi desenvolvido por duas professoras de inglês do IFSC-Campus Florianópolis. Uma das professoras trabalha na instituição há dez anos e possui título de

⁶ Para maiores informações, acessar o site <http://florianopolis.ifsc.edu.br/>

⁷ Consideramos “inglês regular” a unidade curricular de inglês conforme descrito nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de acordo com os quais as quatro habilidades linguísticas das línguas estrangeiras devem ser contempladas.

doutorado na área de fonética e fonologia. A outra trabalha na instituição há três anos e está finalizando o doutorado na área de formação de professores de língua adicional. Ambas as professoras desenvolveram o projeto com grupos de nível básico apenas porque estes eram os únicos grupos de cursos técnicos integrados com que estavam trabalhando no segundo semestre de 2014. No total, havia cerca de 160 alunos participando do projeto, com idades entre 14 a 16 anos, matriculados em diferentes cursos técnicos integrados. Enquanto uma de nós trabalhou com um grupo de quarta fase e 2 grupos de quinta fase, a outra trabalhou com 2 grupos de terceira e quarta fase, o que perfaz um total de sete grupos, com uma média de 23 alunos por turma. Os grupos apresentavam um perfil bastante heterogêneo em termos de suas cidades de origem e escolaridade, com alunos provenientes de escolas públicas e privadas e de diferentes localidades da cidade de Florianópolis e mesmo do estado de Santa Catarina.

O projeto

O projeto foi apresentado aos alunos no início do semestre de 2014/2 e eles deveriam socializar seus trabalhos para toda a classe depois de dois meses. Antes de apresentar as diretrizes aos alunos, nós lhes explicamos sucintamente o objetivo do projeto e discutimos o que se entende por paisagem linguística urbana. Nós também buscamos ativar a experiência prévia dos alunos sobre esse assunto através da realização de uma breve discussão sobre a forma como o inglês está presente nas suas vidas cotidianas, não só em termos de linguagem falada, mas também em termos do uso da língua em espaços públicos. Depois disso, organizamos os alunos em grupos de três ou quatro e lhes orientamos a fotografar exemplos do uso da língua inglesa em seu contexto local, como por exemplo, o seu caminho de ida para a escola e volta para casa. Em seguida, explicamos que eles deveriam descrever e oferecer informações sobre cada foto, além de apresentar uma análise crítica sobre os possíveis significados, intenções e ideologias sendo veiculados pelas imagens, bem como as razões para a escolha do uso do inglês ao invés do português em cada uma delas. Com o objetivo de orientar os alunos para a análise crítica, sugerimos que eles buscassem responder as seguintes questões: Que tipo de imagem é esta? Onde esta imagem estava localizada? Quem idealizou a imagem? Quem é o público-alvo da imagem? Porque você acha que o inglês e não o português é usado na imagem? Por fim, explicamos

que as imagens e suas respectivas análises deveriam ser organizadas em *slides* para a apresentação final. As apresentações foram feitas em português uma vez que os alunos eram do nível básico. Cada grupo deveria apresentar a análise de um total de 6 imagens. Além disso, os alunos também foram solicitados a apresentar uma versão alternativa/melhorada de duas ou três imagens, explicando suas razões para fazê-la, baseando-se na análise que fizeram delas. O objetivo era que os alunos refletissem criticamente sobre as imagens, identificando as ideologias sendo transmitidas por elas e, a partir disso, reagissem a elas elaborando uma mensagem alternativa que expressasse o posicionamento deles sobre o uso de inglês ou não nas paisagens linguísticas de seu entorno. No final de cada apresentação, os colegas de classe foram convidados a fazer perguntas e reagir à análise do grupo, de modo que diferentes interpretações poderiam ser compartilhadas e negociadas. A avaliação do projeto foi feita de maneira processual e prestando atenção em cada fase de sua execução. Os critérios avaliativos foram apresentados e negociados com os alunos em sala de aula. Levou-se em consideração a participação dos alunos em sala de aula, dedicação na fase de coleta de dados, criatividade na apresentação e criticidade na análise dos dados. Abaixo segue um quadro com o resumo das fases para a realização do projeto:

Fases do Projeto	Objetivos	Procedimentos pedagógicos	Uso das TIC	Avaliação
Fase 1: Apresentação do projeto, organização em grupos e análise dos dados	<ul style="list-style-type: none"> - Explorar e levantar conhecimento prévio dos alunos sobre o conceito de paisagens linguísticas urbanas; - Definir de número ideal de alunos por grupo; - Orientar sobre análise dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Momento expositivo com discussões e debates com a turma toda; - Distribuição de um guia explicativo contendo: definição de paisagens linguísticas urbanas, objetivos do projeto, perguntas orientadoras para a análise dos dados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Uso de slides para demonstração e discussão acerca de exemplos de paisagens linguísticas urbanas; - Uso de Prezi para uma demonstração de análise de paisagens linguísticas urbanas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Participação nas discussões em sala de aula (individual).

<p>Fase 2: Coleta de dados</p>	<p>- Capturar imagens que constituem a paisagem linguística de seu entorno.</p>	<p>- Discussão sobre coleta de dados.</p>	<p>- Utilização de <i>smartphones</i> para captura de imagens.</p>	<p>- Levantamento de dados para o desenvolvimento do projeto (grupo).</p>
<p>Fase 3: Apresentação dos resultados e debate com a turma</p>	<p>- Compartilhar os resultados da pesquisa com a turma toda e negociar diferentes pontos de vista.</p>	<p>- Organização das apresentações orais.</p>	<p>- Uso de Powerpoint e Prezi.</p>	<p>- Desenvoltura e criatividade na apresentação oral. - Criticidade na análise dos dados (grupo).</p>

Quadro 1: Resumo das fases para a execução do projeto.

3 Análise das imagens

Nesta seção, discutiremos a análise feita pelos alunos participantes do projeto. A análise incidirá sobre as imagens capturadas pelos alunos em seus entornos sociais. Ao todo, mais de 150 imagens foram capturadas e apresentadas em grupo. Por limitações de espaço, selecionamos as análises de duas imagens diferentes. A seleção dos trabalhos que serão discutidos abaixo levou em consideração a capacidade de análise crítica dos alunos.

CODE MIXING



- Cabeleireiros Majestosos (grandes cabeleireiros)
- Ingleses do Rio Vermelho
- Que no local tem "grandes cabeleireiros";
- Pessoas que procuram bons cabeleireiros, mas não tem muito dinheiro.
- Para mostrar superioridade / status.
- Porque o inglês é considerado algo "melhor" que o português "grandes cabeleireiros"

Exemplo 1: "Majestic Cabeleireiros"

Como podemos perceber na análise da imagem acima feita pelos alunos, eles tiveram a oportunidade de olhar para o salão de beleza e refletir sobre a escolha de uma palavra em inglês que dá nome ao estabelecimento. O título da análise “Code Mixing” já revela uma primeira observação interessante: a possibilidade de significação numa prática translíngua. Aqui, a palavra em inglês ‘Majestic’ pode não ter sido usada apenas por ser uma língua diferente do português, mas sim como uma estratégia para agregar valor ao lugar, *“(...) para Mostrar superioridade e status”,* levando os clientes a acreditarem que naquele salão de beleza eles encontrariam cabeleireiros sofisticados, *“(...) que no local tem ‘grandes cabeleireiros’”*.

Tais conclusões são pertinentes uma vez que entendemos língua não apenas como um código ou uma ferramenta de comunicação, mas sim como um complexo sistema simbólico que materializa ideologias e está sujeito a valorações. No caso particular do inglês, o uso do idioma muitas vezes desperta a atribuição de valores como sofisticação, urbanidade, jovialidade etc. Fatores que não se encontram no código linguístico em si, mas nos discursos ideológicos que o subjazem. Portanto, a tarefa de interpretação das paisagens linguísticas e de análise dos diferentes valores que atribuímos às línguas exige que os nossos alunos sejam vistos como sujeitos multilíngues, o que de acordo com Kramsch (2009), não significa necessariamente alguém que fale muitas línguas com maestria, mas que tenha consciência sobre os diferentes contextos sociais, culturais e emocionais que suas várias línguas evocam. O ensino de línguas na contemporaneidade, onde os nossos alunos são sujeitos multilíngues, requer o que Kramsch (2011) chama de “competência simbólica”, descrita pela autora como uma habilidade de entender o valor das formas simbólicas; de transitar pela diversidade semiótica oferecida por múltiplas línguas e de olhar *para e pela* linguagem.

Numa busca pela atribuição de sentido, vale a pena notar que os alunos levaram em conta não só o que foi escrito no letreiro do salão de beleza, mas também o contexto no qual o salão está inserido. A foto foi tirada em um bairro no norte da ilha de Florianópolis, onde o custo de vida é conhecido por ser mais barato do que em outras partes da ilha. Em vista disso, os alunos concluíram que aquele salão de beleza provavelmente era frequentado

por clientes de renda mais baixa, ou seja, *"pessoas que procuram bons cabeleireiros mas não têm muito dinheiro"*. Desta forma, para os alunos, o uso da língua inglesa serviu como uma maneira de provocar nas pessoas daquela comunidade a sensação de que elas estão usufruindo de um serviço que normalmente se destina a grupos economicamente privilegiados.

Ao responder à pergunta sobre o porquê da escolha do inglês, os alunos argumentaram que isso se deu pelo fato de *"o inglês [ser] considerado algo 'melhor' que o português (...)"*. É importante chamar a atenção para o fato de que, ao colocar a palavra 'melhor' entre aspas, os alunos estão, na verdade, expressando a sua opinião de que o inglês não é melhor do que o português, que não existe uma língua melhor do que a outra, mas que existem diferentes valorações ideológicas que se associam a línguas nacionais específicas. Na análise acima, nota-se que o uso do inglês provoca uma série de repercussões, como a ideia de riqueza e sofisticação. Portanto, através dessa prática de análise, os alunos foram encorajados a entender a língua inglesa como um discurso que se materializa em níveis de representação, ação e poder simbólico. A partir disso, é interessante perceber como os aprendizes puderam desnaturalizar uma série de crenças sobre a superioridade do outro estrangeiro, entendendo os traçados ideológicos que moldam todas essas percepções.

- O que é: Um anúncio do lançamento de uma moto.
- Onde estava: Em um outdoor (BR 101).
- Quem produziu: Empresa Yamaha
- Quem é o público alvo: Classe média e alta.
- Por que o inglês é utilizado: Para que o anúncio tenha mais requinte.
- Por que inglês e não português: Para selecionar o público.



Exemplo 2: "The dark side of Japan"

Assim como no Exemplo 1, podemos notar na análise desta segunda imagem que os alunos tiveram a oportunidade de adotar um olhar crítico para o uso da língua inglesa. Nesta análise do *outdoor* da Yamaha, localizado em uma movimentada rodovia (BR 101) em Florianópolis, é possível encontrar semelhanças e diferenças em relação ao exemplo anterior sobre as intenções e ideologias por trás do anúncio. No que diz respeito às semelhanças, este segundo grupo também concorda que a língua inglesa foi usada no anúncio para atribuir status à empresa e ao produto, como eles mesmos afirmaram *"para que o anúncio tenha mais requinte"*. Neste sentido, eles também demonstram consciência sobre a crença de muitas pessoas de que o que é estrangeiro é melhor. No caso deste cartaz, o estrangeiro refere-se ao Japão, de onde vem a companhia Yamaha, e aos Estados Unidos (ou qualquer outro país economicamente dominante) onde o inglês é falado. Ambos são países desenvolvidos prestigiados pelo Brasil pela sua competência e qualidade dos seus produtos.

Em relação às diferenças, na análise do Exemplo 2 os alunos chegaram à conclusão que, ao invés de dar às pessoas de baixa renda acesso aos mesmos produtos de qualidade que as pessoas de alta renda têm, o uso da língua inglesa no *outdoor* da Yamaha serviu para selecionar seus clientes, excluindo pessoas que não têm conhecimento da língua inglesa. Para eles, o público-alvo da Yamaha é *"classe média e alta"*, e o inglês é usado *"para selecionar o público"*. Defendendo o seu posicionamento de que todos devem ter igual acesso à informação, independentemente da sua classe social e escolaridade, o grupo criou um *outdoor* alternativo onde a mensagem escrita é exibida em português. Vale a pena perceber a criatividade e habilidade dos alunos ao substituírem o logotipo original *"O lado escuro do Japão"* por *"Lançamento Yamaha MT-09. Surpreende quem entende"*, mantendo o mesmo tom de mistério intencionado pela mensagem original.

Neste exemplo, podemos perceber o desenvolvimento da competência simbólica não somente como uma habilidade crítico-interpretativa, mas também como a recriação de uma realidade alternativa. Entendendo as repercussões do uso de determinadas formas simbólicas, os alunos puderam transformar uma proposta publicitária excludente e seletiva numa outra mais democrática. Aqui, o grupo pôde perceber o poder que possuímos através das palavras: o de não somente nomear pessoas, eventos, lugares, mas de agir simbolicamente e construir novas realidades sociais, reproduzir ou subverter ideologias e

convenções, além de materializar culturas e nossas próprias identidades através do discurso.

4 Considerações finais

Esta foi a primeira vez que utilizamos 'Paisagem Linguística Urbana' como um tema de projeto com os nossos alunos e esta experiência foi muito positiva por uma série de razões. Em primeiro lugar, os alunos se sentiram muito motivados por participar de um projeto escolar que envolvia tirar fotos de sua comunidade. Foi uma experiência significativa para eles não só porque tirar fotos faz parte de suas vidas cotidianas, mas também porque estavam explorando o seu próprio contexto.

Em segundo lugar, a turma teve a oportunidade de pensar criticamente sobre as paisagens linguísticas de seus entornos. De repente, aquele emaranhado de palavras em inglês nas fachadas, outdoors e vitrines revelou discursos ideológicos, valorações e até sentimentos de exclusão ou inclusão de determinados grupos sociais. Portanto, através da realização deste projeto, os alunos tiveram a experiência de olhar para a linguagem de uma forma diferente, percebendo o complexo sistema simbólico que a compõe e notando como simples palavras ao nosso redor podem refletir determinadas crenças, valores e atitudes. Aqui, a aula de inglês se distanciou de mera necessidade de comunicação eficaz e abriu espaço para práticas interpretativas que possibilitaram o desenvolvimento da competência simbólica dos alunos.

Em terceiro lugar, os alunos utilizaram TIC e tecnologia digital como ferramentas para capturar as imagens (celular e *smartphones*) e criar suas apresentações (utilizando *softwares* o *PowerPoint* ou o *Prezi*). Além disso, utilizaram tradutores on-line quando necessário para ajudá-los com vocábulos que ainda não estavam familiarizados. Outro benefício para os alunos foi que tiveram a oportunidade de praticar alguns aspectos gramaticais e lexicais da língua inglesa (por exemplo, corrigindo palavras que estavam erradas ou frases com erros gramaticais), bem como significados conotativos e denotativos de palavras e frases.

No que diz respeito aos pontos que necessitam mais reflexão em relação ao desenvolvimento do projeto, há dois que gostaríamos de destacar. O primeiro foi a

elaboração da versão alternativa/melhorada de algumas imagens. Muitos dos grupos entenderam essa tarefa apenas como uma correção de escrita de algumas palavras (*mispelling*) ou correção de seleção de palavras (*wrong choice of words*), embora as tivessem feito de uma forma mais criativa, como pudemos ver no segundo exemplo mostrado na seção anterior. Apesar de a proposta estar clara para nós, professores, acreditamos que seria necessário um pouco mais de clareza e exemplos para os alunos entenderem o que nós pedimos, que era refletir criticamente sobre os possíveis significados e intenções das mensagens. Um segundo ponto a ser melhorado nesse projeto tem relação com a duração: nossa proposta de realizar o projeto em dois meses foi para dar bastante tempo para os alunos coletarem seus dados e amadurecerem suas análises. Entretanto, o que observamos é que muitos grupos deixaram para fazer todo o processo na semana anterior à apresentação. Portanto, para uma próxima aplicação desse projeto, sugerimos apenas três encontros de duração (cerca de 6h no total): um primeiro encontro para apresentação do projeto e esclarecimento de dúvidas, um segundo para realizar as análises das imagens (previamente coletadas) em grupo no laboratório de informática e preparar a apresentação final e, finalmente, um terceiro encontro para socialização das análises (apresentação).

Por fim, as discussões e questionamentos levantados em sala de aula sobre as diferentes maneiras em que as pessoas se apropriam da língua inglesa para transmitir as suas mensagens também ajudou os alunos a desenvolver consciência sobre as suas próprias práticas translíngues dentro e fora de sala de aula, que diz respeito ao processo fluido e dinâmico de comunicação onde os falantes usam diferentes recursos linguísticos e semióticos disponíveis para atender suas necessidades de comunicação (CANAGARAJAH, 2013). Foi motivador para os alunos perceberem que as línguas pertencem àqueles que as usam para fazer coisas no mundo e que, por esta razão, eles também são falantes legítimos da língua inglesa.

REFERÊNCIAS

BOGATTO, F. & HÉLOT, C. Linguistic Landscape and Language Diversity in Strasbourg: The Quartier Gare. In: Elana Shohamy, E.; Ben-Rafael, E. & Barni, M. (Eds.) *Linguistic Landscape In The City*. Bristol: Multilingual Matters, p. 275-291, 2010.

CANAGARAJAH, S. *Translingual practice: Global Englishes and Cosmopolitan Relations*. Routledge, 2013.

FINARDI, K.R.; PREBIANCA, G.V; MOMM, C.F. Tecnologia na educação: o caso da internet e do inglês como linguagens de inclusão. *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n. ° 46, p. 193-208. 2013.

KALLEN, L. J. *Review of 'Linguistic Landscape: An international journal'*. John Benjamins Publishing Company, 2016.

KRAMSCH, C. *The multilingual subject*. Oxford University Press, 2009.

KRAMSCH, C. The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching*, 44:3, 354-367, 2011.

SHOHAMY, E. & GORTER, D. (eds). *Linguistic Landscape: Expanding the Scenery*. Routledge, 2009.

TUMOLO, C. Recursos digitais e aprendizagem de inglês como língua estrangeira. *Ilha do Desterro*, nº 66, 203 – 238, Florianópolis, 2014.

WARSCHAUER, M. *Of digital divides and social multipliers: Combining language and technology for human development*. Information and communication technologies in the teaching and learning of foreign languages: State of the art, needs and perspectives (p. 46-52). Moscow: UNESCO Institute for Information Technologies in Education, 2004.

WARSCHAUER, M. *Tecnologia e inclusão social: a exclusão digital em debate*. São Paulo: Editora Senac, p. 214, 2006.

WILLIAMS, D. Exploiting the Urban Linguistic Landscape as a Language Learning Resource. *Braz-Tesol Newsletter*, v. 2, p. 30-33, 2014.

Data de submissão: 25/09/2016. Data de aprovação: 07/11/2016