

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA

VIRGINIA PONCHE BARBOSA

**O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL A PARTIR DE COMUNIDADES DE PRÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO
NORMAL**

Bagé

2018

VIRGINIA PONCHE BARBOSA

**O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL A PARTIR DE COMUNIDADES DE PRÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO
NORMAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Ensino de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica

Coorientadora: Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto

Bagé

2018

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais) .

B238e Barbosa, Virginia Ponche

O ensino de língua adicional a partir de comunidades de
prática: uma experiência docente de unidade didática para o
curso normal / Virginia Ponche Barbosa.

134 p.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Pampa,
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE LÍNGUAS, 2018.

"Orientação: Alessandro Carvalho Bica".

1. Comunidades de prática. 2. Ensino/ aprendizagem de
língua adicional. 3. Interação. I. BICA, Alessandro Carvalho.
(Orient.). II. Título.

VIRGINIA PONCHE BARBOSA

**O ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL A PARTIR DE COMUNIDADES DE PRÁTICA:
UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE DE UNIDADE DIDÁTICA PARA O CURSO
NORMAL**

Trabalho de Conclusão de Curso de Mestrado Profissional em Ensino de Línguas da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em ensino de Línguas.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: dia 15 de dezembro de 2018.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica
Orientador
UNIPAMPA

Profa. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto
Coorientadora
UNIPAMPA

Prof. Dr. Moacir Lopes de Camargos
UNIPAMPA

Profa. Dra. Isaphi Alvarez
UNIPAMPA

Profa. Dra. Tatiana Bolivar Lebedeff
UFPEL

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Alessandro Carvalho Bica, pela maneira cuidadosa de nos orientar, de acreditar em nosso trabalho e nos mostrar as formas de como poderíamos trilhá-lo.

À Prof. Dra. Camila Gonçalves dos Santos do Canto, meu eterno agradecimento por ter aceito o convite de vir a ser minha coorientadora, por toda a atenção e dedicação dispensada durante essa jornada.

Aos professores da banca, pela contribuição de seus saberes em nossa caminhada.

Aos colegas do Mestrado, meu agradecimento pela parceria e trocas de experiências, em especial, Daiane Michelloti e Amália Weber, cada qual com suas peculiaridades, mas ambas de uma infinita sabedoria, generosidade e força.

À direção do Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira, mas também aos alunos do primeiro ano do Curso Normal, pela participação e contribuição junto a essa pesquisa.

Aos meus pais, por todo o amor, pelo exemplo e por nos ensinarem a acreditar que é através da educação que poderemos vislumbrar um mundo melhor.

Ao meu companheiro Zeca, pelo incentivo e apoio, sempre!

Aos meus filhos, Mathias e Santiago, pelo amor, pela compreensão, incentivo e companheirismo.

A todos que de alguma maneira acreditaram e contribuíram para que o trabalho fosse concluído, meu muito obrigada!

“É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que tornamos conscientes e que nos inserta no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança”.

(Paulo Freire)

RESUMO

O presente trabalho surgiu do desejo de buscar novas perspectivas de prática que pudessem vislumbrar outras formas de ensino/aprendizagem da língua adicional/inglês. Nesse sentido, a pesquisa teve como objetivo principal desenvolver e implantar uma unidade didática para o ensino da língua adicional/inglês junto ao primeiro ano do Curso Normal a partir da formação de uma Comunidade de Prática. Para a aplicação do projeto, foi utilizada uma prática de pesquisa-ação na implantação de uma unidade didática com uma turma de primeiro ano do curso normal da rede pública estadual de ensino, no município de Santana do Livramento/RS, entre os meses de abril a agosto de 2018. Durante a intervenção, analisamos de que maneira o trabalho desenvolvido na implantação da unidade didática, a partir de Comunidades de Prática, constituída de 8 módulos, abordando Ensino Baseado em Tarefas e utilizando-se de ferramentas digitais, contribuiu para o ensino de uma língua adicional. Para fundamentar este estudo, o trabalho foi amparado na teoria sobre Comunidades de Prática (LAVE; WENGER, 2007) e em Morrison (1931), para abordarmos sobre a unidade didática. Uma vez que a unidade didática era constituída de oito módulos e dentro de cada módulo haviam diversas atividades a serem desenvolvidas, discorremos sobre o Ensino Baseado em Tarefas, segundo Ellis (2003), e sobre o letramento digital (MORAN, 2004; BUZATO, 2006; LEFFA, 2006), ao abordarmos as ferramentas digitais. A partir do produto elaborado para esta pesquisa-ação, uma Unidade Didática, e das atividades desenvolvidas em cada módulo, realizamos a análise dos dados gerados através dos questionários, rubrica e notas de campo com o intuito de verificar se os objetivos iniciais foram alcançados. O resultado da análise qualitativa e da observação dos dados mostrou que a elaboração da unidade didática, baseada no engajamento dos alunos na formação de Comunidades de Prática, auxilia de maneira significativa os alunos na execução das tarefas. Embora a aprendizagem da língua adicional em estudo tenha focado o aprendizado do vocabulário e de algumas performances da parte de alguns alunos, a interação do grupo e a curiosidade para o além da sala de aula ficou semeada.

Palavras-chave: Comunidades de prática. Ensino/ aprendizagem de língua adicional. Interação.

ABSTRACT

The present work arose from the desire of seeking for new perspectives of practice that could glimpse other forms of teaching / learning of the additional language / English. In this aspect, the main objective of the research was to develop and implement a didactic unit for the teaching of the additional language / English in the first year of the Normal Course from the formation of a Community of Practice. For the application of the project, it was used an action research practice for the implementation of a didactic unit with a group of the first year of the normal course in a state public school, in Santana do Livramento / RS, from April to August 2018. During the intervention, it was analyzed how the work developed in the implementation of the didactic unit, from Communities of Practice, constituted of 8 modules, addressing Teaching Based on Tasks and using digital tools, contributed for teaching an additional language. In order to base this study, the work was supported in the theory on Communities of Practice (LAVE ; WENGER, 2007) and by Morrison (1931), to discuss the didactic unit. Since the didactic unit was made up of eight modules and within each module there were several activities to be developed, we discoursed about Teaching Based Tasks by Ellis (2003) and on Digital Literacy (MORAN, 2004; BUZATO, 2006; LEFFA, 2006), when we approach the digital tools. From the product elaborated for this action research, a didactic unit, and the activities developed in each module, we performed the analysis of the data generated through the questionnaires, rubrica and field notes in order to verify if the initials objectives were reached. The result of the qualitative analysis and the observation of the data showed that the elaboration of the didactic unit, based on the students' engagement in the formation of Communities of Practice, significantly assists the students in the execution of the tasks. Although the learning of the additional language under study has focused on learning vocabulary and some performances on the part of some students, group interaction and curiosity for the beyond the classroom has been sown.

Keywords: Communities of practice. Teaching/ learning of additional language. Interaction.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Comunidades de prática	40
Figura 2 – Ferramenta Scratch.....	50
Figura 3 – Ferramenta Scratch.....	50
Figura 4 – Foto aula 1	64
Figura 5 – Foto aula 2	64
Figura 6 – Foto aula 3	64
Figura 7 – Foto aula 4	65
Figura 8 – Foto aula 5	65
Figura 9 – “How can I get to..?”	80
Figura 10 – Foto leitura do artigo	93
Figura 11 – Foto nomenclatura dos locais de uma cidade	96
Figura 12 – Foto uso dos dicionários e celulares	97
Figura 13 – Foto criação dos logos	98
Figura 14 – Foto sorteio dos lugares e pontos turísticos.....	99
Figura 15 – Foto localização dos avatares.....	100
Figura 16 – Foto localização dos lugares da cidade no mapa.....	101
Figura 17 – Foto localização dos avatares no mapa	102
Figura 18 – Foto do <i>flyer</i> : mapa da cidade.....	103
Figura 19 – Foto do <i>flyer</i> : sugestões de restaurantes, hotéis, etc.....	104
Figura 20 – Foto construção do diálogo	105
Figura 21 – Foto construção do diálogo com os alunos	105
Figura 22 – Foto construção do diálogo no Scratch.....	107
Figura 23 – Foto ferramenta Scratch.....	108
Figura 24 – Foto ponto turístico “A Santinha”.....	111
Figura 25 – Foto “Batuva’s Lake”	111
Figura 26 – Foto Vista do Bairro Planalto.....	112
Figura 27 – Foto Vinícula Almadén	112
Figura 28 – Foto casa de uma das alunas	113

LISTA DOS GRÁFICOS

Gráfico 1 – Você é proveniente de qual escola?	67
Gráfico 2 – Língua adicional estudada na escola?	67
Gráfico 3 – Qual sua idade?	68
Gráfico 4 – Já estudou inglês?	68
Gráfico 5 – O que você entende por língua?	69
Gráfico 6 – Você percebe o ensino de língua inglesa como adicional ou estrangeira?	69
Gráfico 7 – Justificativa pela qual	70
Gráfico 8 – Você considera importante aprender língua adicional/inglês para sua formação?	70
Gráfico 9 – Uma aula adicional de Língua Adicional é suficiente?	71
Gráfico 10 – O que considera o mais importante e menos importante para o ensino de língua adicional inglês?	71
Gráfico 11 – Para você, a maneira do professor ajudou você a aprender?	72
Gráfico 12 – A aprendizagem de uma língua deve ser divertida?	73
Gráfico 13 – Que tipo de atividades você gostaria de fazer nas aulas de inglês?	73
Gráfico 14 – Você acha que é possível ensinar língua adicional/inglês com o que aprendeu na escola pública?	74
Gráfico 15 – Para você o mais e o menos importante para um aprendizado eficaz de língua adicional/ inglês é	74
Gráfico 16 – Como você prefere realizar as tarefas nas aulas de língua adicional/inglês?	76
Gráfico 17 – Respostas obtidas da rubrica	76

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo.....	22
Tabela 2 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo	23
Tabela 3 – O ensino das línguas após 1931	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Curricular Comum
CLT – Communicative Language Teaching
CoP – Comunidade de Prática
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
EaD – Educação a Distância
ECL – Ensino Comunicativo de Línguas
ESP – English For Specific Purpose
IBOPE – Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IFSul – Instituto Federal Sul-Rio-grandense
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LE – Língua Estrangeira
MIT – Massachusetts Institute of Technology
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
TBLT – Task-Based Language Teaching
TICs – Tecnologias de Informação e Comunicação
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIPAMPA – Fundação Universidade Federal do Pampa
UNIRITTER – Centro Universitário Ritter dos Reis
URCAMP – Universidade da Região da Campanha
ZPD – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
1.1	Meu lugar como professora-pesquisadora de língua adicional/ inglês: trajetória e inquietações	15
1.2	Contextualizando a presente pesquisa	17
1.2.1	Justificativa	17
1.2.2	Questão de pesquisa.....	19
1.2.3	Objetivo geral.....	19
1.2.4	Objetivos específicos.....	19
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	20
2.1	Panorama histórico do ensino de inglês no Brasil.....	20
2.2	O que preconizam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na área de linguagens, códigos e suas tecnologias	26
2.2.1	O Ensino de Língua Adicional no Ensino Médio/ Curso Normal.....	28
2.3	Contexto histórico do Curso Normal no Brasil.....	30
2.3.1	Os Desafios do Curso Normal no Brasil.....	33
2.3.2	Língua Adicional e a Formação de Professores no Curso Normal	34
2.4	Definindo “Comunidades de Prática”	38
2.5	Definindo ensino baseado em tarefas (<i>task based language teaching</i>).....	43
2.6	Ensino da língua adicional por meio de ferramentas digitais	47
2.6.1	Definindo Scratch	49
2.6.2	Scratch e o Ensino de Línguas no Curso Normal em uma escola pública	51

2.7	Criação do material didático: Unidade Didática.....	52
3	METODOLOGIA.....	58
3.1	Metodologia da pesquisa.....	58
3.1.1	Contextualização	60
3.1.1.1	Estudantes participantes da pesquisa	60
3.1.2	Instrumento de Produção de Dados	61
3.1.3	Diagnóstico inicial	61
3.2	Metodologia da intervenção pedagógica	62
3.2.1	Projeto-Piloto como parte integrante da pesquisa	62
3.2.1.1	Resultados da aplicação do Projeto-piloto	66
3.2.2	Desenvolvimento das atividades de intervenção a partir dos resultados do Projeto-piloto.....	77
3.2.2.1	Produto pedagógico: Unidade Didática.....	80
4	ANALISANDO O PROCESSO: REFLEXÕES ACERCA DE COMUNIDADES DE PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	84
4.1	Análise da Elaboração da Unidade Didática: “How Can I get to...?”	85
4.1.1	Análise dos Módulos da Unidade Didática.....	86
4.2	Análise de Implementação da Unidade Didática.....	92
4.2.1	Análise de Implementação dos Módulos da Unidade Didática	92
4.3	A análise da potencialização do ensino de uma língua adicional a partir de comunidades de prática.....	114
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119
	APÊNDICES	128

1 INTRODUÇÃO

1.1 Meu lugar como professora-pesquisadora de língua adicional¹/inglês: trajetória e inquietações

Proveniente da zona de fronteira, entre Santana do Livramento (Brasil) e Rivera (Uruguai), o falar e escutar diferentes idiomas nunca nos foi algo incomum. Português, espanhol e o “portunhol”² interagem no entorno da vida social das famílias. Comigo não foi diferente; filha de pai uruguaio e mãe brasileira, desde pequena tínhamos presente não só o uso destas línguas no nosso cotidiano, como também a influência da cultura da região. No Uruguai, os alunos são incentivados desde pequenos ao estudo de outros idiomas – tanto na educação primária como na secundária (*escuela e liceo*)³ eram ofertados os idiomas italiano, francês e inglês. Os institutos de línguas, mais especificamente inglês, nos primórdios dos anos 80 já abarcavam a importância das provas internacionais de Cambridge (FCE/CAE; PROFICIENCY).

Aos oito anos de idade, iniciei meus estudos em inglês no Instituto Britânico Anglo, em Rivera (Uruguai). Se pensarmos que ainda hoje o sistema educacional do Uruguai é rígido se comparado ao do Brasil, imaginemos na década de setenta. O fato de aprender inglês com professores uruguaios e sermos avaliados por inspetoras provindas de Montevideo em uma terceira língua (espanhol) era, para

¹ Consciente das diferenças delineadas por alguns autores entre os conceitos e termos: *língua estrangeira, segunda língua, língua adicional*, neste trabalho, tomo como opção *língua adicional* por entender “como segunda ou terceira, etc. aprendida na terra natal do aprendiz ou em contexto de imigração” (PAIVA, 2012, p.8). “Na medida em que a língua adicional parte da língua materna, há uma tendência metodológica de se valorizar o contexto do aluno, desde as suas práticas sociais, os valores de sua comunidade e uma visão crítica da aprendizagem da língua” (LEFFA; IRALA, 2014, p. 2). Porém, ao longo do Referencial Teórico a nomenclatura Língua Estrangeira será nominada por ser o termo recorrente nos documentos resenhados no capítulo.

² “Prática linguística derivada da mistura das línguas” (STURZA, 2006, p.35 *apud* MOTA, 2010, p. 21), respectivamente português e espanhol, neste estudo, citando as cidades de Santana do Livramento/Brasil e Rivera/Uruguai.

³ Lei nº 18.437 – Publicada no D.O 16.jan/009 – nº 27654 – Atualizada em 27 de junho de 2017 - CAPÍTULO VII- LINHAS TRANSVERSAIS Artigo 40. (Das linhas Transversais). - O Sistema Nacional de Educação, em quaisquer de suas modalidades contemplará linhas transversais entre as quais se encontram a educação linguística. A educação linguística, item 5, terá como propósito o desenvolvimento das competências comunicativas das pessoas, o domínio da língua escrita, o respeito às variedades linguísticas, a reflexão sobre a língua, as considerações das diferentes línguas maternas existentes no país (espanhol do Uruguai, português do Uruguai e língua de sinais do Uruguai) e a formação plurilíngue através do ensino de segundas línguas e línguas estrangeiras.

mim, um convite para o bloqueio da fala, da escrita e da exposição. Apesar das dificuldades, aprender inglês era um dever inquestionável na nossa família, tão importante quanto irmos à escola.

Realizei meus estudos no Colégio Teresiano, o qual ofertava o Curso Normal no Ensino Médio, certificando como diplomado em magistério caso o aluno realizasse o estágio ao final. Porém, ao término do terceiro ano, prestei vestibular, fui aprovada e optei por cursar a faculdade de Comunicação Social, em Porto Alegre. Nesta cidade, continuei os estudos de inglês no Instituto Cultural Brasileiro-Americano. A distinção entre o inglês americano e o inglês britânico foi sentida quando passei a estudar neste instituto, pois provinha de um enfoque britânico.

Em 1989, terminada a faculdade, surgiu a oportunidade de realizar um intercâmbio para a Finlândia, um sonho de toda uma vida. Novamente, o meu contato com o idioma foi feito com pessoas para as quais o inglês também era uma língua adicional – e, portanto, com toda uma fonética de falantes de finlandês.

No retorno para o Brasil, passei a trabalhar na área de Relações Públicas e, concomitantemente, dava aulas particulares de inglês. Com o intuito de não perder a fluência na língua inglesa, procurei formas de manter praticando-o. Ao retornar para Santana do Livramento, em 1998, passei a dar aulas na rede pública estadual, onde lecionei com contrato temporário até 2014. Paralelamente, lecionava na Universidade da Região da Campanha (URCAMP) e em institutos de idiomas. Fui instrutora de inglês no CCAA de Santana do Livramento de 1998 até 2007. No final deste mesmo ano, implantei e implementei o curso de inglês no SENAC/RS, permanecendo nesta instituição até o ano de 2013.

No ano de 2009, período em que trabalhava no SENAC/RS, obtive a oportunidade de realizar uma pós-graduação no Ensino de Língua Inglesa no Centro Universitário Ritter dos Reis (Uniritter). Em 2011, chegou à nossa cidade, Santana do Livramento/RS, um polo da UNIP (Universidade Paulista), onde, então, pude realizar o curso de Letras Português/ Inglês na modalidade a distância. Ao término da faculdade em EaD, já possuía os pré-requisitos legais para a realização do concurso para o magistério estadual do Rio Grande do Sul que, uma vez realizado, permitiu que meu vínculo com o Estado passasse a ser efetivo.

O fato de ser efetiva não diminuiu a necessidade de constante atualização profissional. Tal fato sempre inquietou, pois, à frente da disciplina de línguas adicionais/inglês, em que, na maioria das vezes, sou a única docente da escola,

sinto-me carente de novas formas de abordagem do ensino de línguas. Diante de todas as modificações sociais, governamentais e tecnológicas, acredito ser de extrema importância, a busca por aperfeiçoamento docente.

No ano de 2013, paralelamente ao término da graduação, participei do processo seletivo da primeira turma do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, não obtendo êxito. No ano de 2016, participei do processo seletivo do Inglês Sem Fronteiras, do programa Ciências Sem Fronteiras para atuar, como bolsista, no município de Santana do Livramento. Ao longo do ano, ministrei aulas de inglês nos municípios de Santana do Livramento e São Gabriel. Trabalhar no programa, além de vivenciar a excelente proposta, oportunizou-me a aproximação com a universidade e o desejo de voltar aos bancos escolares. Na quarta edição do Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, no final do ano de 2016, ingressei como aluna regular, na busca de coadunar novos saberes e minhas preocupações como professora de inglês, que entende a língua inglesa como algo necessário e que deve ser acessível para todos no processo de emancipação dos sujeitos.

1.2. Contextualizando a presente pesquisa

1.2.1 Justificativa

Nos últimos tempos, a sociedade na qual vivemos passou por transformações profundas muito rapidamente, sendo, portanto, natural que ainda tenhamos dificuldades em vislumbrar as realidades atuais nos contextos educacionais, nas ações voltadas à educação, nos projetos pedagógicos, na prática docente e no comportamento do educando diante de uma proposta educacional a ele oferecida. A escola realiza um papel fundamental na formação do sujeito, principalmente quando a comunidade na qual se insere é carente de recursos em diversos níveis. É papel desta instituição possibilitar que novas perspectivas sejam propostas a fim de que o educando venha a saber, a aprender, a engajar-se e a ter condições de buscar por novas perspectivas para a sua própria vida. O professor, consciente de seu papel como agente ativo na construção de formas efetivas de leitura do mundo, precisa buscar promover dinâmicas de trabalho que efetivamente implementem aprendizagem, cidadania e compartilhamento de conhecimento.

O ensino de uma língua adicional é uma forma de engajar o aluno no mundo contemporâneo e despertar nele um maior interesse pela diferença. Nesse sentido, a pesquisadora Simões (2012, p. 14) pontua que ensinar é desenvolver maneiras para a aprendizagem como base para criar um elo com o conhecimento que, no processo de ensinar e aprender, é fundamental ter engajamento no falar, ponderar, pensar, contrapor, discutir, harmonizar. Ela ressalta também que, quando se ensina, é necessário que se tenham frequentes experiências vividas de aprendizagem, formação na área em que atua e segurança de que o que está sendo ensinado venha a ser significativo para o discente e seu entorno, necessitando dedicação, estudo, planejamento, preparo. Assim, quando pensamos em ensinar, é importante pensarmos na avaliação do processo de forma sistêmica, a fim de repensarmos o que foi feito e desenvolvermos novas formas de aprendizagem.

No que se refere ao aprendizado de outro idioma, é importante experimentar o que está sendo aprendido em sala de aula e sua aplicabilidade, a fim de aperfeiçoar, envolver e encorajar os estudantes a aprenderem inglês. Segundo Simões (2012, p.14), a aprendizagem se dá no convívio com os outros e em situações relevantes para o conhecimento. Este conhecimento é estruturado socialmente e esta estrutura não é uniforme, como também não assegura um único resultado. Para a construção da aprendizagem, é importante considerarmos o contexto e as peculiaridades de cada sujeito, ressaltando as diferenças de cada um, buscando realizar algo novo para si e de relevância social no seu entorno.

Partindo do pressuposto de que a maioria dos discentes que procuram o curso de formação para professores o fazem pela possibilidade de ver no Curso Normal novas perspectivas para seus futuros, buscaremos proporcionar ao aluno a oportunidade de aplicar, a partir de comunidades de prática, o que eles estão aprendendo em sala de aula em situações reais, fazendo uso, também, de ferramentas digitais.

A experiência em si, busca oportunizar o exercício da cidadania, contribuir para a tomada de consciência das identidades sociais e tornar os alunos mais envolvidos no processo de aprendizagem de uma língua adicional.

A partir do exposto acima, formulamos uma questão de pesquisa e os objetivos desta pesquisa.

1.2.2 Questão de Pesquisa

De que maneira o trabalho com Comunidades de Prática contribui para o ensino de inglês/língua adicional em um Curso Normal?

1.2.3 Objetivo Geral

- Desenvolver e implantar uma unidade didática para o ensino da língua adicional/inglês, no primeiro ano do Curso Normal, na rede pública estadual de ensino, no município de Santana do Livramento/RS.

1.2.4 Objetivos Específicos

- Construir uma unidade didática, a partir de “Comunidades de Prática” e Ensino Baseado em Tarefas, utilizando ferramentas digitais, voltada para o ensino de línguas adicionais;
- Analisar as possibilidades de ensino e aprendizagem através do produto proposto;
- Construir um *flyer*⁴ e diálogos, a partir da unidade didática utilizada com os alunos (Proposta de Intervenção).

⁴ Um *flyer*, segundo o Dicionário Michaelis Online, é uma “pessoa ou coisa que voa”. Em artes gráficas, publicidade e propaganda, um *flyer* é um impresso pequeno geralmente em formato A5, A6 ou A7, que cabe na palma da mão e que metaforicamente pode “voar”, isto é, passar de mão em mão, e atingir uma grande massa de público.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Panorama histórico do ensino de inglês no Brasil

Nas últimas décadas, há uma concordância por parte da sociedade brasileira no diz que respeito à importância de se aprender uma língua adicional. E entre as línguas adicionais, o inglês assume uma posição preponderante.

Porém, a trajetória percorrida do ensino de línguas no Brasil, segundo Leffa (1999, p. 2-3), retarda de algumas décadas em relação a outros países (França, por exemplo), tanto em termos de conteúdo (língua escolhidas), como a falta de metodologia(s) adequada(s).

Segundo Leffa (1999, p. 2) “nós brasileiros somos muitas vezes criticados por copiar aqui dentro o que acontece lá fora, numa imitação servil de outras culturas e violação da nossa identidade”. O autor discorre sobre a questão de que país algum consegue viver fechado em suas fronteiras, mas argumenta que nós, brasileiros, adotamos comportamentos culturais de outros países, submetendo nossa cultura à(s) outra(s), mencionando: “isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses de outros” (LEFFA, 1999, p. 2).

Conforme Leffa (1999, p. 3), os índios foram catequizados, a própria língua portuguesa era estrangeira⁵ e as primeiras escolas foram fundadas por jesuítas. Podemos entender que na tradição brasileira sempre houve o enfoque e/ou a imposição do ensino de outras línguas. Primeiramente, as línguas clássicas: grego e latim, seguido das línguas modernas: francês, inglês, alemão e italiano.

Com a vinda de D. João VI, iniciou-se o ensino da língua inglesa, através do aumento das relações comerciais e a abertura dos portos brasileiros ao comércio estrangeiro. Segundo Oliveira (1999, p. 28) o ensino do inglês em um primeiro momento, limitou-se ao ensinamento de questões básicas, sendo uma disciplina complementar nos estudos primários.

⁵ Toma-se por língua estrangeira (LE) quando a comunidade não usa a língua estudada no país onde vive, como, por exemplo, o aluno brasileiro que aprende inglês no Brasil, ou seja, em um contexto diferente de seu uso. (LEFFA; IRALA, 2014, p. 31)

De acordo com Paiva (2003, p. 53 *apud* CHAGAS, 1967, p. 105), no Brasil, o ensino oficial de línguas estrangeiras teve início em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Segundo o autor:

As línguas modernas ocuparam então, e pela primeira vez, uma posição análoga à dos idiomas clássicos, se bem que ainda fosse muito clara a preferência que se votava ao latim. Entre aquelas figuravam o francês, o inglês e o alemão de estudo obrigatório, assim como o italiano, facultativo; e entre os últimos apareciam o latim e o grego, ambos obrigatórios (CHAGAS, 1967, p. 105).

Apesar da oficialização do ensino de línguas no período do Império, o ensino dessas línguas apresentava dois grandes problemas: adequação metodológica e administrativa. Segundo Leffa:

[...] A metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de textos e análise gramatical. A administração, incluindo decisões curriculares, por outro lado, estava centralizada nas congregações dos colégios, aparentemente com muito poder e pouca competência para gerenciar a crescente complexidade do ensino de línguas (LEFFA, 1999, p. 4).

Desde a fundação do Colégio Dom Pedro II, em 1837, as línguas estrangeiras (neste estudo, focando a trajetória do ensino de inglês) perpassaram por campanhas de centralização e descentralização, períodos de ascensão e declínio, aumento e diminuição de carga horária, políticas públicas de construção e de destruição. Porém, o inglês assumia uma posição de língua estrangeira a ser ensinada nas escolas.

Leffa (1999) relata que, ao término do período Imperial, os alunos estudavam de quatro a cinco idiomas, tendo ainda a língua italiana como facultativa. No entanto, o número de horas começou a ser drasticamente reduzido, vide tabela 1:

Tabela 1 – O ensino das línguas no império em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Total em horas
1855	18	9	9	8	6	3F	50
1857	18	6	9	10	4	3F	47
1862	18	6	9	10	4	6F	47
1870	14	6	12	10	-	-	42
1876	12	6	8	6	6F	-	32
1878	12	6	8	6	4	-	36

1881	12	6	8	6	4	3F	36
------	----	---	---	---	---	----	----

Fonte: Leffa (1999, p. 5-6).

Na Primeira República (1889-1930), as reduções de carga horária continuaram, vide Tabela 2 abaixo. Acrescidas a tais medidas, foi retirado o ensino do grego, o italiano passou a ser facultativo e, por fim, o inglês e o alemão passaram a ser oferecidos de forma exclusiva, isto é, o aluno deveria escolher entre uma língua ou outra. Dentre outras medidas, a frequência passou a ser livre, sendo substituída por provas de estudo.

Tabela 2 – O ensino das línguas de 1890 a 1931 em horas de estudo

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1890	12	8	12	11 ou	11	-	-	43
1892	15	14	16	16	15	-	-	76
1900	10	8	12	10	10	-	-	50
1911	10	3	9	10 ou	10	-	-	32
1915	10	-	10	10 ou	10	-	-	30
1925	12	-	9	8 ou	8	2F	-	29
1931	6	-	9	8	6F	-	-	23

Fonte: Leffa (1999, p. 7).

Na Reforma de 1931, foram instituídas algumas mudanças na busca por melhorias do ensino do então segundo grau⁶: a frequência passou a ser obrigatória, assim como o regime seriado. No que tange às línguas, foram introduzidas alterações quanto ao conteúdo, visando mais as línguas modernas em detrimento do latim, e, quanto a metodologia, passou a ser implementado o método direto⁷.

Com a Reforma de Capanema em 1942, houve a tentativa de unificar os diferentes desmembramentos que até então ocorriam com o Ensino Médio (secundário, militar, normal, agrícola, comercial e industrial). Segundo Leffa (1999), com a reforma, objetivava-se ofertar a todos os cursos o mesmo valor. Desde tal período, o Ensino Médio passou a ser dividido em ginásio (primeiro ciclo), com quatro anos, seguido de um segundo ciclo, com três anos, o qual havia duas

⁶ Neste estudo, será utilizado a terminologia Ensino Médio para se referir ao Segundo Grau.

⁷ Método Direto: É inspirado na maneira como a criança aprende a língua materna, ou seja, de forma natural. Privilegia a fala, a contextualização, o ensino de fonética e a aprendizagem da gramática por indução (PAIVA, 2012, p.26).

possibilidades: o “clássico”, que abordava sobre as línguas clássicas e modernas, e o “científico”, enfatizando a área de ciências.

Apesar da recomendação do método direto, a Reforma de Capanema enfocou outras questões a serem consideradas no que tange ao ensino de língua. Isto é, além das quatro habilidades (compreender, falar, ler e escrever), foi considerado relevante o cuidado para com a cultura de outros povos. Também existiu o cuidado para com os instrumentos a serem usados, sugerindo desde o vocabulário, leituras (as quais deveriam ser ministradas das mais fáceis as mais difíceis), aos recursos audiovisuais.

Na Reforma Capanema em 1942, o Ministério de Educação passou a ditar as orientações a serem seguidas: língua, metodologia, programa. Apesar das orientações emitidas, Leffa (1999, p. 11), argumenta que o método direto, nesse então proposto, não foi executado e ou desenvolvido com êxito dentro das escolas. Mesmo sendo entendida por alguns como uma reforma fascista, contraditoriamente, foi a que maior importância deu às línguas: Latim, Inglês e Francês eram as disciplinas do antigo Ginásio, enquanto que no Colegial o Espanhol havia substituído o Latim.

A [Lei de Diretrizes e Bases da Educação](#) (LDB)⁸ de 1961 retirou a obrigatoriedade do ensino de LE do Ensino Médio e deixa a cargo dos estados a opção pela sua inclusão nos currículos.

O ensino de línguas foi reduzido na LDB de 1961 a menos de 2/3 do que era ministrado na Reforma de Capanema.

Tabela 3 – O ensino das línguas após 1931

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em horas
1942	8	-	13	12	-	-	2	35
1961	-	-	8	12	-	-	2	22
1971	-	-	-	9	-	-	9	18
1996	-	-	6 e/ou	12 e/ou	-	-	6	18

Fonte: Leffa (1999, p. 12-13).

⁸ É a legislação que regulamenta o sistema educacional, tanto público como privado, do Brasil, da Educação Básica ao Ensino Superior.

A lei 5.692 de 11 de agosto de 1971 trouxe novos aspectos: a redução do ensino de 12 para 11 anos e a introdução do núcleo comum para os currículos de ensino de primeiro grau (8 anos) e segundo grau (3 anos) em todo o país. Esse núcleo comum, fixado e definido na resolução nº 8 de 1º de dezembro de 1971, determinou a abrangência das seguintes matérias no ensino: comunicação e expressão, estudos sociais e ciências. Tendo como o único conteúdo obrigatório em Comunicação e Expressão, a Língua Portuguesa com a recomendação no artigo 7º: “Recomenda-se que em Comunicação e Expressão, a título de acréscimo, se inclua uma Língua Estrangeira Moderna, quando tenha o estabelecimento condições para ministrá-la com eficiência”. Assim, a redução de um ano no ensino e o foco na habilitação profissional fizeram com que as horas destinadas às línguas adicionais ficassem à mercê de cada instituição de ensino, sendo em algumas delas banidas por completo e/ou ministradas uma vez por semana, por um período de um ano.

Entre 1961 e 1996, ocorreram grandes mudanças influenciadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB Lei nº 9.394/96), quando primeiro e segundo graus passaram a ser denominados, respectivamente, Ensino Fundamental e Médio. Ficou estabelecido como obrigatório o ensino de Línguas, conforme demanda, a partir da 5ª série e no Ensino Médio, ficando a critério da comunidade a escolha de uma língua estrangeira moderna e uma opcional.

Conforme salienta Leffa (1999, p. 15), é nesse período que o ensino passa a ter como base a pluralidade de ideias, diferentes concepções pedagógicas e a flexibilidade curricular, de acordo com o Art. 23 da LDB de 1996 (Lei n. 9.394):

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, semestres, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados; com base na idade, na competência ou outros critérios e/ou interesse que existir no processo de aprendizagem.

Assim, possibilita a organização de turmas, com discentes de diferentes séries, com níveis equivalentes de adiantamento do conteúdo, conforme inciso IV, do Art. 24.

Através dos [Parâmetros Curriculares Nacionais](#)⁹ (PCN's, 1999) ficaram estabelecidos os objetivos da disciplina de Língua Estrangeira Moderna de quinta a

⁹ Os Parâmetros Curriculares Nacionais são orientações elencadas para nortear os docentes por intermédio da normatização de alguns pontos fundamentais referentes a cada componente curricular.

oitava séries, tendo como base o princípio da transversalidade e a sugestão de contextualizar o ensino de línguas de forma que abranja questões pertinentes à escola, à diversidade cultural, ao meio ambiente, às ideologias, à educação sexual, às tecnologias enfim, propondo uma abordagem sociointeracional, com destaque para a leitura.

Na edição de 2000, os PCN's sugerem que o ensino de língua estrangeira tenha como função levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações.

Em 2016, foi encaminhada ao Congresso Nacional a Medida Provisória 746/2016, a qual visa a reestruturação do Ensino Médio, alterando aspectos como: tempo integral, ampliação da carga horária, obrigação dos componentes curriculares português e matemática, restrição a obrigatoriedade de outros componentes: arte, educação física. No que tange ao ensino de uma língua estrangeira, torna obrigatório o ensino de língua inglesa a partir do sexto ano de Ensino Fundamental e na integralidade do Ensino Médio e também torna facultativo o ensino de uma outra língua estrangeira, dando preferência ao espanhol.

A MP 746/2016 assegura que o currículo do Ensino Médio será formado pela [Base Nacional Comum Curricular](#) (BNCC)¹⁰, como objetivo de orientar e guiar o que deva ser ensinado em cada etapa, e por itinerários formativos específicos, ficando a cargo de cada sistema de ensino o itinerário a ser seguido com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional.

A BNCC foi redigida embasada no que dizem os PCN's e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's). No entanto, a Base é mais específica, determinando com maior esclarecimento os objetivos de aprendizagem de cada ano escolar. Ela será obrigatória em todos os currículos de todas as redes do país, públicas e

Os PCN's complementaram a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), objetivando abordar os conteúdos de maneira interdisciplinar e contextualizada.

¹⁰ A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

particulares, ao contrário dos documentos anteriores, que devem continuar existindo, mas apenas como documentos orientadores não obrigatórios.

Na publicação da MP 746/2016, ficou estabelecido que essas mudanças ocorreriam a partir da implementação da BNCC – que até o momento permanece em discussão. Portanto, os componentes curriculares existentes mantêm-se no currículo do Ensino Médio.

Nesse sentido, buscaremos abordar o trabalho com a língua adicional/inglês pelo viés das prerrogativas admitidas nos PCN's, que é capacitar o aluno a compreender e produzir enunciados, permitir-lhe acesso a informações de vários tipos, ao mesmo tempo em que contribui para a sua formação geral enquanto cidadão (PCN, 1999, p. 148).

2.2 O que preconizam os PCN's na área de linguagens, códigos e suas tecnologias

Em 1996, foi sancionada a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), pelo então presidente Fernando Henrique Cardoso. É um documento que normatiza a educação no Brasil. É formada por 92 artigos que contemplam os principais aspectos educacionais que merecem destaque.

Como forma de fazer valer as normas prescritas na LDB, surgiram os PCN's (2006, p. 8) com os objetivos de:

[...] apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o ensino médio.

Os PCN's procuram respeitar a diversidade cultural, regional e política do país, suprir as necessidades das diferentes regiões brasileiras no processo educativo e tornar referências nacionais comuns, que permitam aos jovens o acesso ao conhecimento social, necessário ao exercício da cidadania.

Nos PCN's, constam todos os aspectos significativos para o ensino da Língua Estrangeira (LE). Cabe ressaltar aqui que tanto na LDB, como nos PCN's e nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio, a referência à Língua Inglesa é feita na terminologia de Língua Estrangeira Moderna. Todavia, neste trabalho,

compactuarei com a nomenclatura “Línguas Adicionais”, sustentada por Schlatter & Garcez (2012, p. 37), por entender Línguas Adicionais “como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeira” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012).

É importante ressaltar a definição citada nas [Lições do Rio Grande, Referencial Curricular](#)¹¹ – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Língua Estrangeira Moderna, p. 127 –, onde se refere a “Língua Estrangeira” como “Língua Adicional”. Na contemporaneidade, tal escolha conceitual se justifica por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela – na adição a outras línguas que já tenha em seu repertório, a saber, em particular, a língua portuguesa. Queremos dizer com isso que aprender um outro idioma trará benefícios àquele que se apropria de uma língua adicional.

Promover a educação de línguas, fazendo com que esse seja o objetivo principal do ensino de idiomas, nas escolas públicas, significa valorizar todas as disciplinas com o mesmo critério, com igualdade, criando perspectivas para que os educandos possam questionar-se sobre o grupo ao qual pertencem, buscando uma colaboração em busca de uma maior autoconfiança e desenvoltura diante dos novos contextos.

Essa necessidade dá-se através de uma construção conjunta de conteúdos e objetivos comuns nas mais diversas etapas da educação básica em geral, oportunizando um aprofundamento e uma maior valorização dos trabalhos realizados na escola, com participação unânime, em que todos os alunos envolvidos são agentes ativos na construção. Uma proposta curricular se concretiza em trabalho ou em educação quando respeita o contexto em que a escola está inserida e respeita essa realidade.

Nos PCN's, são mencionadas diferentes formas de se protagonizar uma educação voltada aos interesses dos alunos como, por exemplo, trabalhar as habilidades comunicativas e a abordagem cultural, compreendendo as diferentes

¹¹ Proposta pedagógica para o Ensino Médio e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio nas escolas estaduais do Rio Grande do Sul, em 2009, objetivando indicar um norte para a organização dos planos de estudos e propostas pedagógicas. Foram organizados em quatro áreas de conhecimento: Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol), Educação Física e Arte; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias: Biologia, Física e Química e Ciências Humanas e suas Tecnologias: História, Geografia, Sociologia e Filosofia.

habilidades: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala, bem como a organização linguística, conforme o contexto em que está inserido. Sob este aspecto, é importante ressaltar que os PCN's consideram muito mais relevante do que focar somente o aspecto gramatical de um referido tema, envolver o estudante para que se insira não só nos aspectos da língua em si, mas como agente protagonista de sua aprendizagem, enfocando aspectos culturais, sociais e linguísticos.

Outro ponto importante abordado nesse documento é o fato da Língua Adicional servir como colaboradora na função inclusiva e de desenvolvimento da cidadania na escola. A compreensão do que é ser cidadão abrange diversos aspectos e, entre eles, a posição que o aluno ocupa dentro da sociedade em que vive, quais os motivos que o levaram a estar ali e como ele se sente diante desta situação.

Sob este ponto de vista, conforme os PCN's, manifesta-se a razão principal do papel da escola: fazer com que o aluno seja protagonista de sua própria história, crítico e participativo, inserido e atuante na sociedade em que vive.

Diante desta perspectiva, qual será o papel da Língua Adicional na construção desse processo de conscientização? Não só capacitar o discente nas quatro habilidades comunicativas (falar, escrever, ouvir e ler) de uma Língua Adicional, mas contribuir significativamente para a aprendizagem da mesma. Conforme argumentam Van Ek & Trim (1984), a contribuição de uma língua adicional faz com que o aprendiz deste novo idioma compreenda a complexidade que existe no processo de aquisição linguística, a heterogeneidade que envolve, tanto de pessoas, contextos sociais, culturais e históricos, que existem inúmeras maneiras de realizarmos interações sociais por meio das linguagens, etc. Assim, sensibiliza-se o sujeito tanto das características de outro idioma quanto de sua língua materna e, com isso, proporciona-se a confiança para o uso de uma língua adicional e lhe fornece a capacidade de desafiar contextos em que essa(s) língua(s), por ventura, possa vir a ser utilizada.

2.2.1 O Ensino de Língua Adicional no Ensino Médio / Curso Normal

No intuito de atender às necessidades e ampliar as orientações propostas no PCN para o ensino médio, no ano de 2008, são desenvolvidos os PCNEM, direcionados especificamente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias,

ressaltando quatro pilares propostos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) às sociedades contemporâneas:

- aprender a conhecer;
- aprender a fazer;
- aprender a viver com os outros;
- aprender a ser.

Segundo os PCNEM, esses saberes perpassam a simples apropriação de informações, uma vez que enfocam na formação do ser humano como um todo. Dessa forma, em tais parâmetros, a língua adicional exerce um papel fundamental no processo de interdisciplinaridade, já que facilita a articulação entre as várias áreas e oferece suporte às atividades/projetos. Esses projetos, embora simulem situações da vida real, podem vir a ser úteis na vida do aluno num futuro próximo.

São orientações dos PCN's (2206, p. 114), no Ensino Médio, que sejam trabalhadas as seguintes habilidades: leitura, comunicação oral e prática escrita. Existe a sugestão de que sejam trabalhados conforme o contexto, a realidade do alunado, considerando os objetivos da escola e dos alunos.

Quanto à leitura, deve-se ir além da compreensão dos textos para o aprendizado eficaz de uma língua. A descontextualização e o ensino de palavras isoladas não estimulam a criatividade, de forma que a orientação é pela busca de textos que os alunos se interessem pelos assuntos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da sua visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada no documento.

Qual o papel do componente curricular Língua Inglesa no currículo? As propostas do ensino de uma língua adicional na escola são distintas do ensino de uma língua adicional em cursos de idiomas. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, embasar o conhecimento de uma língua adicional somente nos aspectos linguísticos do idioma não educa propriamente. Tal perspectiva reforça a ideia de garantir ao discente a formação conteudista, que se preocupa somente em repassar conhecimento até a conclusão do Ensino Médio.

Quando tratamos de Língua Adicional, o mesmo documento destaca em seu enfoque educacional o cuidado que devemos ter em abordá-la de maneira que contemple o aspecto social. Nos PCNEM (2006, p.91), entende-se que:

[...] ser cidadão envolve a compreensão sobre que posição/lugar uma pessoa (o aluno, o cidadão) ocupa na sociedade. Ou seja, de que lugar ele fala na sociedade? Por que essa é a sua posição? Como veio parar ali? Ele quer estar nela? Quer mudá-la? Quer sair dela?

Na busca por atender a estas necessidades, propõe-se trabalhar de maneira interdisciplinar, envolvendo professores de diferentes componentes curriculares numa proposta que desafie os discentes a resoluções de problemas que, porventura, possam enfrentar no seu dia a dia, alinhando seus conhecimentos com habilidades e competências por eles assimiladas e desenvolvidas. “O objetivo primordial do professor de língua estrangeira deve ser o de tornar possível a seu aluno atribuir e produzir significados, meta última do ato de linguagem”, conforme consta no PCN: Ensino Médio de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias – Língua Estrangeira Moderna. (MORAES, L., 2017, p. 93).

Associar o ensino de uma língua adicional à construção do sujeito cidadão é uma maneira de situarmos o aluno no espaço em que ocupa em seu contexto, levando-o a refletir se encontra-se inserido ou excluído dele. Entendemos exclusão, mais especificadamente, a exclusão e inclusão escolar como a adequação do currículo escolar às necessidades atuais da sociedade.

2.3 Contexto histórico do Curso Normal no Brasil

Em concordância com Saviani (2006, p. 1), foi a partir do século XIX, com a necessidade de expansão e generalização da instrução básica dos sistemas nacionais de ensino, entendidos como um conglomerado constituído por um número expressivo de escolas que deveriam seguir um mesmo padrão, que ocorreu também a necessidade de formar professores para atuarem nessas escolas. Foi quando, então, houve a necessidade do surgimento das escolas normais, de nível médio, formando docentes primários, cabendo à Universidade o papel de formar os professores secundários.

Saviani (2006) descreve as transformações transcorridas durante os séculos XIX e XX, como: “Ensaio intermitentes de formação dos professores” (1827 -1890), que segundo o autor, em toda a extensão do período colonial, até os cursos superiores quando da vinda de D. João VI em 1808, não é demonstrado uma preocupação com a formação dos professores. Visando à preparação para as

escolas primárias, as escolas normais davam prioridade a uma formação específica, as quais deveriam seguir um modelo pedagógico-didático. Contudo o cuidado manteve-se no nível das escolas de primeiras letras¹².

No período entre (1890-1932), Saviani descreve como “Estabelecimento e expansão do padrão das escolas normais”, sendo neste momento que ocorreu a necessidade de reformar sob dois aspectos: enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e ênfase nos exercícios práticos, onde houve a criação da Escola-Modelo anexa à escola normal. Os reformadores assumiram as responsabilidades sobre formação de professores em relação aos exercícios práticos, entendendo que se não o fizessem de forma sistemática e ordenada, a preparação pedagógica e didática, não estariam formando professores. Movimento este que se iniciou na capital paulista e se estendeu para o interior do estado tornando-se referências para outros estados.

Entre os anos de 1932-1939 é descrito por Saviani como o período da organização dos Institutos de Educação. Nessa etapa, vê-se a necessidade de não só destacar o ensino, focalizado no domínio dos conhecimentos a serem transmitidos, e parte-se para a pesquisa. Nesse âmbito, vale ressaltar o Instituto de Educação do Distrito Federal, idealizado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho; também o Instituto de Educação de São Paulo, iniciado em 1933, por Fernando de Azevedo. Os Institutos administravam-se sob inspiração do ideário da Escola Nova. O escolanovismo preconizado por Dewey (1959) defendia que a educação era o exclusivo elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática, afirma que uma sociedade:

[...] deve procurar fazer que as oportunidades intelectuais sejam acessíveis a todos os indivíduos, com iguais facilidades para os mesmos [...] assim, a democracia é mais do que uma forma do governo, é uma forma de vida associada, de experiência conjunta e mutuamente comunicada (DEWEY, 1959, p. 93).

¹² As Escolas de Primeiras Letras foram criadas pela Lei de 15 de outubro de 1827. A referida lei tinha em seu artigo 6º: que os professores eram responsáveis por ensinar a leitura, a escrita, as quatro operações de cálculo e as noções mais gerais de geometria prática, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados aos meninos. E que as meninas teriam acesso apenas nas cidades e vilas mais populosas, quando julgado necessário, conforme artigo 11º (BRASIL, 1827).

Os Institutos de Educação visavam assumir uma linha de conhecimento científico. Eles buscavam do parâmetro pedagógico-didático de formação docente, o qual permitiria corrigir as lacunas das antigas escolas normais.

Na trajetória traçada por Saviani (2006), o marco seguinte a ser citado é o da organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e a consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971). Com ambos os Institutos de Educação, do Distrito Federal e de São Paulo elevados a nível universitário, passam a serem bases para organização dos Cursos de Formação de Professores, para as escolas secundárias em todo o país, através do Decreto-Lei n. 1.190, de 04 de abril de 1939, deixando à Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil a responsabilidade do gerenciamento. Foi adotado o “esquema 3+1” para os cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Sendo, assim, os três primeiros anos para as disciplinas específicas e o último ano para a formação didática. Ressalta-se aqui que o mesmo esquema preponderou para o ensino normal, através do Decreto-Lei 8.530, de 2 de janeiro de 1946.

Na sequência, o autor ressalta a substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996):

No golpe militar de 1964, algumas alterações em nível de nomenclatura foram efetivadas na educação. Com a Lei N. 5.692/71 (BRASIL, 1971) foi alterado para primeiro grau e segundo grau o que antes era chamado de ensino primário e ensino secundário. As escolas de curso normal também sofrem alterações, passando a serem reconhecidas como a Habilitação Específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau através do Parecer n. 349/72 (BRASIL.MEC.CFE, 1972).

Tendo duas modalidades básicas, com duração de três anos, para atuar até quarta série do primeiro grau, e, com duração de quatro anos, para atuar até a sexta série do primeiro grau. Para as séries finais do então primeiro grau e o segundo grau, a Lei n. 5.692/71 dedica aos cursos superiores de licenciatura de três anos (curta) ou quatro anos (plena). E, ao curso de Pedagogia a formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, como também formar especialistas em Educação.

Não obstante, ao fim do período do regime militar, esperava-se dos Institutos Superiores de Educação uma formação com maior qualificação. Apesar do Advento dos Institutos Superiores de Educação e das Escolas Normais Superiores (1996-2006), ainda prepondera uma formação de docentes de curta duração, com custos

baixos e com diversas carências (recursos humano e materiais), o que, por conseguinte, repercute na formação dos alunos egressos do curso normal, a qual continua carente de uma habilitação digna para tal.

2.3.1 Os Desafios do Curso Normal no Brasil

De acordo com Saviani (2011, p. 10), nas últimas décadas, as contínuas modificações ocorridas na formação dos docentes no Brasil demonstram um panorama de não seguimento na formação. A formação pedagógica que, num primeiro momento não era relevante, toma posição fundamental na reforma de 1930. Contudo, existe a lacuna de um encaminhamento satisfatório até os dias atuais. Segundo o autor, o que emerge ainda é a debilidade das políticas públicas em relação à formação docente, cujas contínuas mudanças não conseguiram firmar uma padronização mínima para a preparação docente a fim de fazer frente às dificuldades que enfrenta a educação em nosso país.

Não há ensino de qualidade, nem reforma educativa, nem inovação pedagógica, sem uma adequada formação de professores. Esta afirmação é de uma banalidade a toda prova. E, no enquanto, vale a pena recordá-la num momento em que o ensino e os professores se encontram sob fogo cruzado das mais diversas críticas e acusações (NÓVOA, 1992, p. 17).

Castro (2006, p. 2), nos convida à reflexão sobre a formação de professores, lembrando que o tema é ao mesmo tempo velho e contemporâneo, pesquisado e esquecido, de extrema importância e banalizado, remetendo-nos aos tortuosos caminhos que a profissão docente sempre percorreu e sofreu. Conforme Castro (2006 *apud* SILVA, 1991), os questionamentos sobre a formação docente decorrem do objetivo de organizar as estruturas das escolas normais e dos cursos de pedagogia, das novas experiências dos cursos de formação em nível superior.

Quando da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9394/96), as questões relacionadas à formação acentuaram-se, elevando a formação do docente das séries iniciais ao nível superior, deixando claro que isto ocorreria em Universidades e em Institutos Superiores de Educação, nas licenciaturas e em cursos normais superiores. Passando os Cursos Normais de nível médio a serem admitidos como formação mínima, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira atual, Lei de nº 9394, de 1996, no Artigo 62 destaca que:

A formação de docentes para atuar na Educação Básica far-se-á em nível superior, em curso de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

De acordo com o citado no artigo, entende-se que o nível médio é de natureza transitória, aguardando a formação superior. O referido artigo menciona a formação mínima a nível médio. Todavia, nas Disposições Transitórias da LDB, no art. 87, § 4º diz: “Até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço”. No instante em que a formação do docente primária passa a ser de nível superior, indaga-se sobre o projeto político pedagógico. Isto é, quais os conhecimentos que deverão ser atendidos para essa formação? Quais caminhos podem oferecer contribuições que proporcionem uma melhor percepção da complexidade que abrange o Curso Normal e a formação do docente nos anos iniciais do ensino fundamental?

2.3.2 Língua Adicional e a Formação de Professores no Curso Normal

Para discorrer sobre a compreensão de alfabetização, letramento social e a posteriori, sobre letramento digital, a fim de esclarecer o processo que procurarei analisar e fundamentar a pesquisa utilizarei o texto extraído das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (2006, p. 93), o qual constata:

Em menos de uma década, a Internet no Brasil superou salas de aula e instalações de pesquisa como forma de alcançar milhões de usuários. De acordo com o Ministério da Ciência e Tecnologia do Brasil, o número de pessoas em todo o mundo que estão ligadas à Internet deverá atingir cerca de 400 milhões em 2005, representando mais de US \$ 620 bilhões no comércio pela Internet. A Internet foi oferecida ao público em geral no Brasil em 1995 pelo Ministério e mais de 19,7 milhões de brasileiros usam os serviços hoje. (POPP, 2003, p. 93, Tradução nossa).

De acordo com Soares (2002), é entendido por alfabetizar o ato de ensinar um código alfabético, diferentemente de letramento, que busca colocar o discente em distintos contextos sociais tanto de leitura como de escrita, “o estado ou condição de quem exerce as práticas sociais de leitura e de escrita, de quem

participa de eventos em que a escrita é parte integrante da interação entre pessoas e do processo de interpretação dessa interação” (SOARES, 2002, p. 145).

Para Freire (2005), a alfabetização na concepção bancária, assim denominada por ele, é aquela que se dá através da transmissão do docente para o discente, isto é, o papel do discente é somente receber as informações emitidas pelo professor. Nessa perspectiva, não há a possibilidade real do acesso ao saber, que, conforme Freire, é crítica e feita de invenção e reinvenção, de uma busca permanente feita no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 2005, p. 67).

O letramento, na visão freireana, ultrapassa a noção de somente decifrar os códigos alfabéticos, mas de necessariamente utilizar-se dessa linguagem e da escrita como uma necessidade social desde a sua aquisição, como sujeitos atuantes e agentes de transformação em diferentes contextos sociais. Dessa forma, “(...) o ato de estudar, enquanto ato curioso do sujeito diante do mundo é expressão da forma de estar sendo dos seres humanos, como seres sociais, históricos, seres fazedores, transformadores, que não apenas sabem mas sabem que sabem” (FREIRE, 2009, p. 60).

Segundo Street (2014 *apud* KLEIMAN, 1995, p. 38), Freire defende um letramento ideológico, uma vez que a educação é compreendida por ele como uma prática inserida no contexto de luta social. Sendo assim, a alfabetização e o letramento estariam em um contexto de possibilitar a subversão de relações de poder. Da mesma forma, Freire também compactua com tantas outras definições de letramento social, qual seja a necessidade do uso da escrita e leitura, exigidas pela sociedade e da importância nas suas variadas práticas sociais.

Buzato (2001) defende que é na noção de prática social que podemos diferenciar entre alfabetização e letramento. Entendendo que alfabetização pressupõe o ensino/aprendizagem de códigos, símbolos que ajudam as pessoas a codificar e decodificar a escrita, mas não garante a elas o uso efetivo em suas diferentes práticas sociais. Seguindo suas definições, o autor discorre o que entende por letramento – ou letramentos –, definindo-o como um conjunto de práticas sociais e culturais que têm sentidos específicos e finalidades específicas dentro de um grupo social, ajudam a manter a coesão e a identidade do grupo, são aprendidas em eventos coletivos de uso da leitura e da escrita, e, por isso, são diferentes em diferentes contextos socioculturais.

No que tange à relação sociedade-tecnologia, especialmente em relação à educação, deve tomar como pressuposto que a tecnologia, a exemplo da linguagem, tanto molda e organiza relações (professores, autores, alunos) como é, ao mesmo tempo, moldada e organizada por essas mesmas forças. Trata-se de conceber a tecnologia como ação social coletiva, como rede de enlaces entre atores humanos e não-humanos, e o seu desenvolvimento como um processo de desvios, derivas, deslizamentos e translações sucessivas (LATOURET, 2000).

Percebendo sob essa outra maneira, podemos pensar a possibilidade de utilização da tecnologia a favor da inclusão. Assim, se concebemos linguagem como sistema/código, meio/tecnologia e uso, veremos que, ao levar a escrita para um novo meio (digital) e/ou ao usá-la em novas práticas, estaremos diante de novos letramentos, os quais eventualmente repercutirão também nos letramentos anteriores sem, contudo, empurrá-los para um mundo à parte.

De acordo com Buzato (2001), as tecnologias de informação e da comunicação (TIC), estão relacionadas à produção de “desconectados” ou “excluídos”, mas também às novas possibilidades de interagir, colaborar, constituir identidade que há pouco só existia entre as elites culturais, acadêmicas e econômicas. O autor convida a entender os caminhos pelos quais todas as tecnologias (TIC) são incorporadas a um mundo de desigualdades estruturais crescentes, bem como, os caminhos que ajudam a transformá-lo.

Elencando a questionamentos, Buzato (2001) pergunta: o que se espera do uso das tecnologias na Educação? O que se espera do professor? Como formar professores em vistas desta necessidade? E trocando as palavras “educação” por “sociedade”, “professor” por “cidadão”, “novas tecnologias” por “linguagem”, entendendo por linguagem não apenas um código ou sistema, mas também os usos desse código/sistema e os meios/tecnologias que possibilitam esses usos, convida a pensarmos as práticas escolares e a rotina de ensinar e aprender, a compreender o que se espera do professor e da escola enquanto atores nesse processo de transformação, com a necessidade de admitir que agora professor-aluno precisam ensinar aprendendo ou aprender ensinando.

O que se espera do cidadão, do professor, do aluno, não é simplesmente que domine um conjunto de símbolos, regras e habilidades ligadas ao uso das TIC, mas que “pratique” as TIC socialmente, isto é, que domine os diferentes “gêneros digitais”

que estão sendo construídos sócio historicamente nas diversas esferas de atividade social em que as TIC são utilizadas para a comunicação.

Buzato (2001) busca definir Letramento Digital e suas possíveis implicações para a formação de professores, subscrevendo:

Letramentos digitais como conjuntos de letramentos (práticas sociais) que se apoiam, entrelaçam, e apropriam mútua e continuamente por meio de dispositivos digitais para finalidades específicas, tanto em contextos socioculturais geograficamente e temporalmente limitados, quanto naqueles construídos pela interação mediada eletronicamente (BUZATO, 2016, p. 16).

Alega que esta definição aponta para dois resultados: isolamos os dois tipos de habilidades e/ou práticas de linguagem e formatamos letramentos digitais escolares, distintos dos praticados no trabalho, família, ou integramos esses novos letramentos com aqueles que já existem na escola e na vida do professor abrindo mão de dicotomias entre o digital e o tradicional e partindo para a ideia de letramentos que se entrelaçam. Ser letrado hoje é dominar ao menos alguns desses letramentos, mas é também ter clareza de que eles se combinam de formas diferentes em contextos diferentes e para finalidades diferentes.

A pergunta que faz sentido é: como professores e alunos podem construir colaborativamente, através da TIC, conjuntos de letramentos que os ajudem a dar conta do que a sociedade espera da escola? E, ao mesmo tempo, que os ajude a fazer valer suas próprias demandas por uma sociedade menos violenta, hipócrita e excludente. Para tal, precisamos de metodologias que não funcionem à base de prescrições de percursos, mas que ocorram através formadores que saibam o que dizem, que sejam mediadores, construtores de comunidades de prática nas quais aprendam a colaborar, em um mundo onde a chave do “sucesso” parece ser, cada vez mais, a exclusão e a competição.

Diante deste quadro, o grande desafio dos novos letramentos e, mais especificamente, letramentos digitais, é fazer do discente um cidadão com condições de criar novas formas de comunicação. Para tal, há uma demanda de inovar formas de aprender e desenvolver suas habilidades e competências.

A apropriação dessas ferramentas digitais, tais como, *e-mail*, *Facebook*, *YouTube*, e, mais pontual, ferramentas digitais de cunho pedagógico, se fazem *sine qua non* às diferentes comunicações. Ressalta-se que essas formas de ler o mundo

carecem de uma amplitude e esclarecimentos que superam o texto em si, abarcando também o áudio, as imagens, vídeo, entre outros.

É na perspectiva de cidadão contemporâneo, do avanço dos recursos tecnológicos, que permitem e exigem estar em conexão com o mundo o tempo todo, e conforme mencionado na Base Nacional Comum Curricular, na área das Linguagens e suas Tecnologias para o Ensino Médio, cabe:

No Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar as utilizações do inglês na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração com grupos multilíngues e multiculturais no mundo global – contanto que estes saibam se comunicar em inglês –, com diferentes repertórios linguístico-culturais (BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR, 2017, p. 476).

Quando pensamos em ensino e aprendizagem de uma língua adicional para o curso normal, os quais os discentes buscam ficar aptos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica, propomos o uso do “letramento digital”, a fim de capacitá-los a utilizar ferramentas digitais e dar sentido e/ou opções de como trabalhar a língua adicional no curso normal.

Buzato (2001) discorre que, ao pensar em educação, é indispensável pensarmos nas tecnologias, mas não somente como uma capacitação técnica ou com a finalidade do indivíduo, mas como instrumentos culturais como ideológicos que vão ajudar a escola a fazer de forma mais rápida e barata o que sempre se fez, num mundo cada vez mais injusto. Convida para trabalharmos na construção de visões de mudança, desenvolvimento e inclusão relacionadas às tecnologias que sejam mais realistas e transformadoras.

Buzato (2001) pensa que só faremos o entrelaçamento educação, Internet e oportunidades quando focarmos na “nova” formação do professor conectada à emergência dos novos letramentos (digitais) que ele precisa dominar. Ou seja, que não seja vista como uma cisão entre o velho e o novo, real e virtual, impresso e digital, mas como um processo de entrelaçamentos, apropriações e transformações entre o que tínhamos e sabíamos fazer e o que queremos ter e precisamos aprender a fazer. Transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma forma como novos letramentos transformam os seus precursores.

2.4 Definindo “Comunidades de Prática”

Na busca por melhores formas de abordarmos o ensino de uma língua adicional, mais especificamente o inglês, em um país onde a língua adicional não é segunda língua, onde cada vez mais é menos exigida dentro das leis que regem a educação do país, (LDB, PCN's, Parâmetros Curriculares), novas abordagens e material didático apropriado são quesitos importantes para estimular o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional.

Essa necessidade se dá através de uma construção conjunta de conteúdos e objetivos comuns nas mais diversas etapas da educação básica em geral, oportunizando um aprofundamento e uma maior valorização dos trabalhos realizados na escola, com participação unânime, em que todos os alunos envolvidos são agentes ativos na construção. Uma proposta curricular se concretiza em trabalho ou em educação quando respeita o contexto em que a escola está inserida e respeita essa realidade.

Em 1991, Jean Lave, antropóloga social americana, trabalhou com Etienne Wenger, teórico e praticante educacional suíço, para propor o modelo de aprendizagem situado. A teoria sugere que o aprendizado deve envolver a interação social, e o conhecimento deve ser apresentado em um contexto autêntico. Para criar essa autenticidade, o que está sendo ensinado precisa ser alinhado com a comunidade de prática do aluno. Lave e Wenger apresentaram essa ideia de uma Comunidade de Prática (CoP) como uma situação em que os participantes compartilham uma identidade e objetivos comuns. Em uma CoP, a aquisição de conhecimento é um processo social do qual as pessoas podem participar em diferentes níveis, dependendo da sua colocação no grupo.

Lave e Wenger (1991, p. 98) sugere a ideia de “comunidades de prática”, entendendo por isso, “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo”. Em outras palavras, aprender com os outros não somente pontos gramaticais, mas também, aspectos práticos, culturais e históricos situados em uma comunidade específica faz com que aprendizes de uma segunda língua desenvolvam suas identidades e promovam suas cidadanias. Como pode ser observado, de acordo com a figura 1.

Figura 1 - Comunidades de Prática



Fonte: Indigo (2016).

Quando se fala em ensino de línguas, logo vem a nossa mente a ideia de proficiência, fluência, mas a realidade não é bem essa, pois mesmo expostos constantemente à nossa língua materna, não somos isentos de erros. Do mesmo modo ocorre com o ensino de língua inglesa, ou seja, de pouco adianta embasarmos nossos ensinamentos em aspectos gramaticais, sintáticos, morfológicos e semânticos descontextualizados, pois isso se torna cansativo e desestimulante para o aluno, acarretando a perda de interesse. Sendo assim, a prática em grupos é muito importante, já que ela estimula os alunos a participarem, incentivando-os ao engajamento no grupo, usando uma língua adicional, no caso, língua inglesa.

A ideia de permear este estudo sob a ótica do ensino baseado em tarefas, dentro de uma unidade didática, da confecção de um *flyer* por parte dos alunos e a criação de diálogos em inglês, na ferramenta digital Scratch é uma tentativa de demonstrar a importância do desenvolvimento das Comunidades de Prática – a partir da noção descrita por Jean Lave e Etienne Wenger como: “grupo de pessoas que dividem uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem como fazê-la melhor enquanto interagem regularmente” (WENGER, 2005, p. 1).

Também já foi mencionado que comunidades de prática são construídas por pessoas que estão juntas, envolvidas num processo de aprendizagem. Isto ocorre porque, como seres humanos, nós estamos em constante processo de aprendizagem e, quando nos organizamos em grupos que definem um objetivo e nos engajamos em atividade coletivas, nós interagimos uns com os outros, com o mundo e conseqüentemente, nós aprendemos.

Sendo seres humanos significa que estamos constantemente empenhados na busca de vários tipos de empreendimento, de garantir a nossa sobrevivência física à procura dos prazeres mais nobres. Quando definimos estes empreendimentos e nos engajamos na busca juntos, interagimos uns com os outros e com o mundo e sintonizamos nossas relações uns com os outros e com o mundo em conformidade. Em outras palavras, nós aprendemos. Ao longo do tempo, isso resulta em práticas de aprendizagem coletiva que refletem tanto a busca de nossos empreendimentos como nas relações de atendimento social. Essas práticas são, portanto, a propriedade de um tipo de comunidade criado ao longo do tempo pela busca sustentada de um objetivo em comum. Faz sentido, portanto, chamar esses tipos de comunidades de comunidades de prática (WENGER, 1998, p. 45).

De acordo com Etienne Wenger (2007), comunidades de prática se distinguem de outras comunidades por três aspectos principais:

- 'O domínio', o membro precisa ter uma identidade definida pelo interesse compartilhado, ou seja, ser membro significa um compromisso com o grupo e competências que diferem seus membros de outras pessoas;

- 'A comunidade', em outras palavras, o processo de estar engajado no domínio da comunidade. Os membros do grupo constroem relacionamentos que podem desenvolver atividades, discussões, ajudar e aprender uns com os outros, assim como precisa proporcionar interação. Segundo Wenger, o aprender é um ato social. As pessoas na comunidade de prática são atores que buscam juntos, formas de superar um problema;

- 'A prática', que é a prática por ela mesma, como menciona Wenger (2007), "membros da comunidade de prática são profissionais. Isto leva tempo e sustenta a interação". Os membros de uma comunidade de prática desenvolvem um repertório de experiências, histórias e ferramentas, as quais os qualificam para enfrentar certas situações que se tornem recorrentes. Isto é fundamental para entender uma comunidade de prática como

[...] uma comunidade que envolve muito mais do que conhecimento tecnológico ou habilidades associadas com algumas tarefas assumidas. Membros estão envolvidos num conjunto de relacionamentos acima do tempo despendido e comunidades desenvolvem-se envolvidas em coisas que tem realmente importância para as pessoas (LAVE; WENGER 1991, p. 98).

Este processo proporciona aos membros dessa comunidade um senso de compromisso e identidade. Aprender é um processo que envolve tudo em uma comunidade de prática; além disso, uma participação no processo refere-se não a participações em eventos isolados, mas a uma atuação mais abrangente, sendo um participante ativo nas comunidades de práticas sociais e construindo identidades em relação a estas comunidades (WENGER, 1999, p. 4).

Dentro dessa perspectiva podemos dizer que o objetivo da escola pública não é ensinar a língua inglesa de forma que esses alunos saiam falando inglês, até porque, para sabermos uma língua precisamos de uma vida de prática e interação com indivíduos que falantes da mesma. A escola só dará as condições básicas para que esses indivíduos, quando quiserem aprofundar conhecimentos, tenham referências sobre como iniciar sua busca. Além disso, podemos citar aqui que o ensino de línguas nas escolas deve se preocupar, primeiramente, com a formação do cidadão e, posteriormente, com a formação de um falante de línguas, como enfatizam os PCN's.

Considerando que estamos sempre em processo de aprendizagem e o quanto é importante se envolver com a aquisição de uma língua adicional, a sala de aula se torna um lugar de aprendizagem privilegiada. Aprendizagem é entendida aqui como uma realização intersubjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação (ABELED0, 2008). Isso significa que a sala de aula deve ser um lugar onde os indivíduos interagem e buscam soluções para questões propostas, usando os poucos recursos que possuem da língua em questão, seja ela o português, espanhol ou inglês, e adquirindo novos recursos conforme a necessidade.

Fontana (2002) também enfatiza que devemos abordar o ensino de uma língua adicional através de práticas críticas pedagógicas, com o objetivo de promover o empoderamento entre os mediadores e aprendizes, ambos sujeitos deste processo de interação.

Baseado no que foi dito até aqui, podemos dizer que para os educandos aprenderem uma língua adicional, precisam sentir que estão participando de algo que faz sentido para eles, que os motive desde o princípio.

O envolvimento dos alunos na realização das tarefas em sala de aula, ou fora da sala e no desenvolvimento dos projetos propostos, como membros responsáveis de um grupo e com sua relação com os membros do grupo, transforma a ideia de

aprender uma língua para usar no futuro. O objetivo das aulas de língua adicional/inglês se circunscreve na noção de ensinar e aprender a língua a ser usada ali mesmo no local de ensino-aprendizagem, com os colegas e professores, em suas comunidades, promovendo uma formação cidadã.

2.5 Definindo ensino baseado em tarefas (*task based language teaching*)

Task-Based Language Teaching (TBLT) refere-se a uma abordagem¹³ baseada no uso de tarefas como unidade central do planejamento e instrução no ensino de línguas.

De acordo com Ellis (2003), o Ensino Baseado em Tarefas pode ser uma das variadas ramificações da *Communicative Language Teaching* (CLT) ou Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), uma vez que possui diversos princípios que formam o Ensino Comunicativo de Línguas. Por exemplo: competência em lidar com atividades que envolvam comunicação real para aprendizagem da língua; competência em atividades na qual a língua é usada para atingir um objetivo e promover a aprendizagem, e que a linguagem seja significativa para o aprendiz entender o processo de aprendizagem.

Nas décadas de 60 e 70, a *Task-Based Language Teaching* ou o Ensino Baseado em Tarefas, como observa Luce (2009, p. 18 *apud* LADO, 1964), passa a ser utilizada em contraponto à forma estruturalista utilizada no ensino de línguas, especificamente, o behaviorismo, que focava o ensino de línguas pela repetição, tanto de exercícios como de hábitos. Outra característica desta abordagem era quanto ao “erro”, por vezes visto como algo que não pudesse ocorrer. O ensino se dava através de repetições pré-planejadas, descontextualizadas e em situações irreais, as quais, na maioria das vezes, não seriam encontradas fora do contexto da sala de aula.

Também com o foco de sanar as lacunas de profissionais de áreas específicas (enfermeiras, aeromoças, entre outras), em relação à língua adicional, havia uma tendência ao desenvolvimento do Inglês para Objetivos Específicos – ou *English For Specific Purpose* (ESP) – que, por sua vez, também propagava

¹³ Opta-se pelo conceito definido por Leffa sobre abordagem por ser uma terminologia mais ampla que o de método e que “(...) engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem” (LEFFA, 1988, p. 211).

repetições em sala de aula, de acordo com as situações de comunicação necessitadas por estes profissionais.

Diante deste panorama, Hedge define que *Communicative Language Teaching* ou Ensino Comunicativo de Línguas:

[...] foi criado para envolver os aprendizes em tarefas com um propósito (*purposeful tasks*), tarefas as quais estão inseridas em contextos significativos e que refletem e possibilitam a prática da língua tal qual ela é usada autenticamente no mundo fora da sala de aula (HEDGE, 2000, p. 71).

O Ensino Comunicativo de Línguas passa a abordar aspectos antes não tidos como relevantes: situações de comunicação autêntica, visando o significado; foco no aluno; trabalho em grupos e colaborativos; percepção e noção de tarefas comunicativas com um propósito. Entre as abordagens tidas como comunicativas, ressaltamos o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

Ellis (2009) define o ensino de línguas baseado em tarefas como uma abordagem usada para ensinar uma segunda língua ou língua adicional buscando envolver os aprendizes em interações autênticas da língua em foco. Segundo o autor, o Ensino de Línguas Baseado em Tarefas objetiva que os aprendizes adquiram novos conhecimentos linguísticos e processem seus conhecimentos já existentes, através de realizações de tarefas.

O uso de tarefas nesta metodologia assume um papel deveras importante no processo de ensino e aprendizagem. Para isso, é necessário que entendamos a definição de tarefas neste contexto.

Segundo Ellis (2003, p. 16), tarefa é: “um plano de trabalho que requer que aprendizes processem a língua pragmaticamente a fim de atingir um resultado que pode ser avaliado em função do conteúdo proposto ter sido atingido apropriadamente”. O autor também diferencia tarefas de exercícios. Para ele, tarefas são as atividades nas quais os aprendizes trabalham principalmente como “pessoas que estejam usando a língua”, empregando os processos comunicativos usados em sala de aula em atividades reais fora dela. Já exercícios são entendidos pelo autor como atividades que os aprendizes podem realizar com sucesso, porém não focada no significado, ou seja, o aprendiz participa somente como aprendiz da língua, sem empregá-la propriamente.

De acordo com a definição de tarefas apresentada por Cook (2008), “a qual exige do aprendiz o uso da língua”, estudantes estão aprendendo a língua fazendo uso da mesma, como assumido na abordagem comunicativa. Isso implica que aprender é o mesmo que um processamento, é um processo de decodificar. Enquanto na abordagem comunicativa as tarefas e atividades são organizadas em torno de demandas comunicacionais apresentadas pelo professor, o ensino baseado em tarefas sustenta que a linguagem deve ser feita pelos próprios alunos como agentes protagonistas – isto é, a resolução da própria tarefa é que conta. Portanto, uma tarefa é escolhida porque é uma boa tarefa, não porque retrata aspectos estruturais da língua (COOK, 2008, p. 257).

Outro aspecto elencado à definição de tarefa está na ênfase no significado. O foco não está na estrutura da língua em si, de suas funções, itens de vocabulário, mas no significado do que é dito. Significado, nessa abordagem, é uma pessoa ser capaz de transmitir uma informação adequada na tarefa específica, para outra pessoa. O significado refere-se somente à tarefa em questão, o de requerer do estudante o uso da língua para obter um resultado específico. A questão pontual da tarefa não é dominar um aspecto de linguagem específico, mas alcançar um objetivo em si, que seja pertinente para a aprendizagem do aluno.

A abordagem baseada em tarefas abrange uma ampla gama de fontes para o seu suporte. Relacionado ao modelo de interação, pois depende da negociação do significado; ao modelo cultural social, pois depende do suporte estabelecido entre os pares e/ou alunos; e ao modelo de Análise de Conversa, na medida em que depende da interação conversacional contínua entre os alunos. (COOK, 2008, p. 258).

Ellis (2003), menciona que a descrição da sequência de uma aula de Ensino de Línguas Baseado em Tarefas tem sido apresentada por vários autores, citando Prabhu (1987), Skehan (1996), Willis (1996) e Lee (2000). Assim, mesmo que cada um desses autores tenham particularidades nas suas descrições, todas as asserções têm três fases principais em comum: a pré-tarefa, a tarefa em si e a pós-tarefa.

Segundo Ellis (2003), é nas etapas de pré e pós-tarefas que estão as oportunidades de potencializar o aprendizado na execução da tarefa propriamente.

Ainda, segundo o autor, justifica-se o propósito da fase pré-tarefa em preparar o aluno na execução da tarefa de maneira que promova o entendimento da mesma

e, conseqüentemente, a aquisição. Portanto, é necessário que seja claramente explicada a tarefa a ser desenvolvida, assim como os resultados que obterão.

Para tanto, Ellis (2003, p. 45), sugere maneiras para que os objetivos da pré-tarefa sejam alcançados:

– Fornece um modelo: o próprio nome já sugere. A pré-tarefa vem a fornecer modelos de como poderia ser realizada a tarefa em si, seja por mostrar formas de como um problema foi resolvido, ou expressões utilizadas. Atividades que despertam a noção das tarefas para os aprendizes.

– Atividades preparatórias: o foco não está nos aspectos cognitivos e/ou linguísticos e sim no vocabulário pertinente à tarefa e pontuá-la na essência dela mesmo.

– Planejamento Estratégico: são as pré-tarefas que possibilitam aos aprendizes organizarem a execução da tarefa.

É através da pré-tarefa que iremos auxiliar para a execução da tarefa de forma geral, retomando os aspectos linguísticos já conhecidos pelo aluno assim como o orientando-o a novos que, por vezes, podem vir a serem úteis para a realização da tarefa; auxiliar nos novos desafios da linguagem; esclarecer a tarefa em si a fim de encorajá-los a participarem da execução da mesma.

O fato do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas estar direcionado a situações que promovam a interação focando no significado a fim de alcançarem seus objetivos, não quer dizer que não existam atividades mais direcionadas aos aspectos linguísticos.

Pode ocorrer de haver a necessidade de elencar a questão linguística, sem que se perca o foco no objetivo de se comunicarem, o que Ellis (2003) denomina de “Tarefas em Foco”. Sem colocar em um segundo plano a comunicação, o aluno tem livre arbítrio para optar pelos recursos linguísticos por ele considerados necessários. Por exemplo, quanto à tarefa solicitada no trabalho proposto, os alunos deveriam criar diálogos sobre a direção dos locais de uma cidade, localização, como fariam para chegar a um determinado local, explicar onde moravam. No material exposto ao aluno estava um exemplo de diálogo pertinente a esta(s) situação(ões), que poderia ser seguido por eles ou não. O foco linguístico da tarefa eram algumas palavras interrogativas “*How can I get...?*”, “*where is your house?*”, como também algumas preposições, como “*in, on, at*”.

Apesar da tarefa ser a construção do diálogo em si, e não o uso correto das preposições, nada impede de que se desenvolva o que é chamado por Ellis de *input* (com uma breve explicação do professor sobre qual preposição usar, venha aumentar a capacidade do aluno de compreender a língua), poderá elevar a uma maior consciência por parte do aluno quanto a estrutura-alvo e, por conseguinte, ampliar seus conhecimentos, sem que interfira no foco da comunicação. As Tarefas com Foco podem vir a ser uma forma de aumentar a percepção do aprendiz em relação à língua adicional.

2.6 Ensino da língua adicional por meio de ferramentas digitais

Conforme observa Moran (2004), dispomos de diferentes meios de comunicação, como a internet, as redes, os celulares, a multimídia, que estão presentes em nosso dia a dia e através dos quais muitos problemas são resolvidos. O questionamento levantado pelo autor é: por que diante desses desafios, enquanto escola, omitimos ou negamos o uso das tecnologias a nosso favor? O autor questiona ainda: por que sempre achamos desculpas para a inércia? Segundo ele, de nada adianta as tecnologias se não as usarmos – e não necessariamente aprendemos somente quando estamos todos juntos, alegando que podemos aprender juntos, porém separados, facilitando o aprendizado.

São muitas as informações disponíveis e à disposição dos alunos, especialmente fora da escola, então deixa de caber à instituição escola apenas a transmissão do conhecimento. É necessário, cada vez mais, desenvolver no aluno habilidades e competências que lhe permitam trabalhar seu conhecimento, selecionando, criticando, comparando e elaborando novos conceitos a partir do que lhe foi oferecido, tirando conclusões. O importante hoje é realizar um trabalho centrado em competências, planejando situações de aprendizagem que levem ao desenvolvimento das competências previstas.

Moran (2004) defende a instituição escola como um local de troca de experiências, contatos, e, assim, que não podemos concebê-la de maneira inerte, com aulas tradicionais, centradas no professor, hierárquicas e monótonas, pois desta forma não estimula os discentes, não os instiga. Discorre sob a ideia da escola de ser um local de inovação, experiências saudáveis buscando novos caminhos.

Diante desta análise, o autor sugere que tentemos fazer currículos mais flexíveis, aulas diferentes e, para tal, propõe tópicos importantes a serem analisados:

- **Foco na aprendizagem inovadora:** gradualmente deslocarmos o foco do ensinar para o aprender. Sugere que, com as tecnologias, o professor pode e deve gerenciar melhor o seu tempo, disponibilizando e planejando encontros presenciais, mas também atividades a distância que se complementem, com espaços e tempos de experiência, de conhecimento da realidade, de inserção em ambientes profissionais e informais. Quanto à sala de aula, sugere um local constituído das necessidades básicas para o uso das tecnologias, onde os alunos possam realizar pesquisas, experimentações, mobilizações, síntese e busca de novas perspectivas.

Cita ainda a necessidade do laboratório, a fim de proporcionar um espaço importante para que o aluno e professor possam, em conjunto realizarem trabalhos colaborativos, pesquisas. O professor utilizando-se desta ferramenta consegue auxiliá-los nas pesquisas, ensinar a procurar na web, em sites fidedignos. O professor precisa adquirir a competência de gerenciar as aulas presenciais e a distância.

E os cursos, por sua vez, precisam inserir-se em ambientes experimentais e profissionais, ampliar o conceito de integração de reflexão e ação, teoria e prática, ao longo da jornada e não somente nos momentos de estágio. O autor discorre sobre a experiência significativa que os alunos têm no momento em que vivenciam aquilo que foi aprendido em sala de aula.

- **Foco no desenvolvimento da autoestima:** o autor sustenta a ideia de basearmos a educação mais no afeto do que no controle, mais na colaboração do que no autoritarismo. Sugere que desenvolvamos mais técnicas de desenvolvimento da autoestima, ações para que professores e alunos desenvolvam sua autoconfiança, que tenham respeito por si e acreditem mais em si, a fim de aprenderem a respeitar mais o próximo, a ouvi-lo e aprender a comunicar-se uns com os outros.

- **Foco na formação do aluno empreendedor:** sensibilizar os alunos para desenvolver novas atividades em sala de aula, no laboratório, em ambientes virtuais e mantendo vínculos diretos com a prática. Instigar os alunos a serem criativos, inovadores, corajosos. Trabalhar com os pais para que encorajem seus filhos a aprender a planejar, estabelecer metas, e aos professores sensibilizá-los para

realização de ações empreendedoras, explorar novas atividades didáticas, na sua carreira, e na sua vida.

- **Foco na formação do aluno-cidadão:** menciona que não basta formar empreendedores se não possuem uma formação social, uma preocupação com o outro e uma formação ética. Alega que não podemos focar somente na preparação individual, a nível pessoal, ou somente para o mercado de trabalho, para tanto é importante trabalhar o desenvolvimento social, para obtermos uma sociedade mais justa.

O autor propõe, ainda, novos cursos pautados na flexibilização do currículo, parte das aulas pode ser ministrada presencial e/ou virtual. Os recursos à disposição para aprender e ensinar. A chegada da internet possibilita gerenciar diversos grupos, publicar materiais, enfim, devemos tentar adequar, ponderar e experimentar diversas soluções para os inúmeros cursos.

Todos estão envolvidos em educação, precisamos conversar mais, tentar mudar e executar ações pedagógicas inovadoras, mesmo que muitos vejam como redução de custos, banalização do ensino, e, através do uso das tecnologias, consigamos este aporte. Conforme o autor, “as tecnologias não são a solução mágica, mas permitem pensar em alternativas que otimizem o melhor do presencial e o melhor do virtual” (MORAN, 2004, p. 355).

2.6.1 Definindo Scratch

O software Scratch é um projeto do grupo Lifelong Kindergarten do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT) desenvolvido desde 2003 e publicado em 2007. Ele permite a criação de histórias, animações, jogos, artes e outras produções, desenvolvendo um trabalho criativo, colaborativo e interativo.

A ferramenta digital Scratch foi projetada para idades entre 8 e 16 anos, porém é utilizado por pessoas de todas as idades (SCRATCH, 2013). O Scratch é proposto como uma ferramenta digital capaz de promover atividades no ambiente virtual de maneira criativa e colaborativa. Está disponível para download gratuitamente, desde 2013. É utilizado por mais de 150 países e oferecido em 40 idiomas.

O software opera em forma de blocos programáveis, conforme figura 2. Os blocos nesta ferramenta são divididos em dez categorias (paletas): Movimento,

Aparência, Som, Caneta, Variáveis, Eventos, Controle, Sensores, Operadores e mais blocos (MARJI, 2014). Para trabalhar nesta ferramenta, o usuário deve arrastar e encaixar os blocos, os quais possuem funções específicas, a fim de agrupá-los de modo lógico.

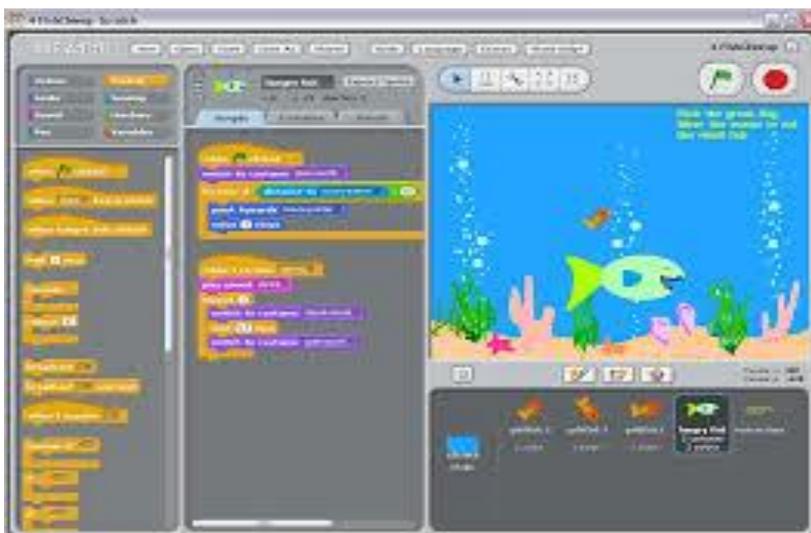
Figura 2 – Ferramenta Scratch



Fonte: Scratch (2017).

Para construirmos no Scratch devemos iniciar pela escolha do palco (plano de fundo) e dos objetos. Os objetos são arrastados e soltos no local desejado, onde vão se encaixando, geralmente associados a imagens, sons, movimentos entre outras programações. Quando agrupados, surge uma programação, sem erros sintáticos (MALAN; LEITNER, 2007). Podendo ser verificado na figura 3.

Figura 3 – Ferramenta Scratch



Fonte: Rosenfeld (2014).

Por não exigir o conhecimento prévio de outras linguagens de programação, o Scratch é ideal para pessoas que estão começando a programar ou a utilizar ferramentas digitais. Além disso, sua sintaxe é comum a muitas linguagens de programação, auxilia na aprendizagem de conceitos matemáticos e computacionais, enquanto fomenta o pensamento criativo, o raciocínio sistemático e o trabalho colaborativo. Segundo Maloney *et al.* (2010), por meio de seus ambientes criativos o Scratch estimula jovens ao desenvolvimento de novas habilidades e ideias tecnológicas.

2.6.2 Scratch e o Ensino de Línguas no Curso Normal em uma escola pública

Este trabalho propôs o desenvolvimento de uma série de atividades junto a uma turma de primeiro ano de Curso Normal de uma escola pública de Santana do Livramento/RS. Foram ministradas cinco aulas com o uso do ambiente de programação Scratch, a fim de que os diálogos anteriormente criados pelos alunos, desenvolvidos em língua adicional, sobre os locais de uma cidade e como chegar até eles, fossem então transferidos para este espaço virtual. Durante estes encontros, os alunos conheceram e trabalharam com alguns comandos do Scratch, os quais foram utilizados para confecção destes diálogos nesta ferramenta.

Conforme Silva e Pessanha (2012), as ferramentas digitais já fazem parte das práticas pedagógicas, porém não se pode ignorar que em nosso país, Brasil, há uma dicotomia entre o discurso ideal de “todos têm acesso à internet” e a efetiva

realidade. Segundo Rojo e Barbosa (2015, p. 122), de acordo com dados do Ibope 2013, pouco mais de 50% da população têm acesso à internet e reiteram a necessidade da melhora na acessibilidade e qualidade de seus usos.

Apesar da precária realidade constatada na comunidade escolar do Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira, em Santana do Livramento/RS, seja no acesso à internet, assim como nos computadores usados pelos alunos, destacamos o envolvimento por parte dos estudantes com o uso da ferramenta digital Scratch. Somado a isto, é importante observarmos a crescente necessidade de serem incentivadas práticas pedagógicas utilizando ferramentas digitais.

O docente, ciente de seu papel como ser ativo na instrução e construção significativa de entendimento de mundo, necessita buscar desenvolver uma dinâmica, ou dinâmicas de trabalho que envolvam e efetivamente implantem, alcancem aquisição e aplicabilidade de conhecimento. Schlatter & Garcez, por exemplo, sugerem desenvolver cidadãos “críticos, criativos e atuantes” (SCHLATTER; GARCEZ, 2012, p. 42) e com um aprendizado relevante.

A aprendizagem de uma segunda, ou até de uma terceira língua, vem se tornando cada vez mais necessária hoje, diante da realidade da globalização e do grande avanço dos recursos tecnológicos, que permitem e exigem estar em conexão com o mundo o tempo todo. Conforme Leffa (2016):

[...] um recurso promissor para aproximar o interlocutor ideal do aluno são as redes sociais, vistas como comunidades de prática (Lave e Wenger, 1991) que viabilizam a inserção do aluno da periferia na comunidade dos falantes da língua, principalmente pela facilidade com que proporcionam a prática na Zona de Desenvolvimento Proximal (Dilon, 2004; Llorens e Capdeferro, 2011), vencendo muito dos desafios, inclusive o do espaço geográfico, que antes dificultava o pertencimento a uma comunidade dos falantes de uma língua estrangeira (LEFFA, 2016, p. 143).

O autor ainda sugere que uma vez definido o que ensinar, no caso desta pesquisa, os lugares da cidade, a construção do *flyer*, seguido da elaboração de diálogos, a próxima etapa é definir como ensinar, o que pode parecer bastante simples. A forma mais apropriada de ensinar uma língua é proporcionar ao discente um interlocutor. Porém, em se tratando de uma língua adicional/inglês, em uma escola do interior do Rio Grande do Sul, de periferia, fronteira com o Uruguai, torna-se difícil encontrar com um interlocutor genuíno.

A fim de proporcionar aos alunos a oportunidade de vivenciar o que eles vêm aprendendo em aula, esta pesquisa busca focar uma abordagem de aprendizagem baseada na experiência em si, na importância do processo de “andaime”¹⁴, na organização de “comunidades de práticas”, buscando envolver e encorajar os alunos a aprenderem inglês.

2.7 Criação do material didático: unidade didática

A busca por novas abordagens, técnicas, métodos para melhorar as formas de organização do ensinar e do aprender não é um embate recente. Discutimos sobre as estruturas predominantemente conteudistas, e, por outro lado, há docentes que defendem como relevante a participação na vida do aluno, um sistema curricular estruturado em disciplinas separadas, estanques com seus horários determinados, padrões fixos por idade e nível de conhecimento, com um sistema de avaliação pautado na uniformidade e não na diversidade.

Todas essas demandas que acompanha o debate ao longo de nossa história, que nos desafia a pensarmos possibilidades que venham a contemplar, dentro do possível, nossos anseios. Isto é, procuramos maneiras de pautar nossas aulas de uma forma mais leve, na busca por fazer com que o alunado participe do que é proposto e que as discussões possam vir a ser úteis em suas vidas. Talvez, esse seja nosso desafio, como entender a escola que queremos?

Conforme Schlatter e Garcez (2012, p.15),

[...] somos sujeitos históricos e chegamos aonde estamos por termos vivido o que vivemos. Mas é importante compreendê-la, entender os diferentes valores de ontem e de hoje e, a partir daí, ver se desejamos mudanças e por quê.

Ao longo da história, identificam-se abordagens diferentes na forma de ensinar, ora conduzida com ênfase na estrutura lógica de conteúdo, ora uma abordagem psicológica, levando em consideração a percepção do aluno.

Da proposta hebartiana, operacionalizada pela organização das aulas pelo professor para transmitir os conhecimentos de forma estruturada ao aluno, aos

¹⁴ A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) foi definida como: "a distância entre o nível de desenvolvimento real, conforme determinado pela resolução de problemas independentes e o nível de desenvolvimento potencial, conforme determinado através da resolução de problemas sob orientação para adultos, ou em colaboração com pares mais capazes" (VYGOTSKY, 1978, p. 86).

questionamentos de Dewey sobre o papel do conhecimento na formação do aluno, assim como o papel do professor na conduta do ensino, o qual deveria levar em consideração o contexto, o ritmo, interesses, capacidade com que cada um aprende embora todas as análises sobre as diferentes abordagens a respeito do ato de ensinar, o que acabou ocorrendo foi a polarização, tanto na abordagem do papel do docente no ato de ensinar, como no papel do discente na construção do aprendizado.

Para que efetivamente ocorra o ensino-aprendizagem é de extrema importância que uma metodologia de ensino com fundamentação teórica seja estabelecida como suporte às ações didáticas.

No Ensino por Unidade Didática, o professor exerce um papel fundamental na organização das tarefas pedagógicas. Levando em consideração a ideia da realidade pelo viés do aluno e seus interesses, busca envolver os alunos nas tarefas propostas, objetivando tornar o aluno um sujeito ativo em suas estratégias de aprendizagem.

A Unidade Didática, técnica de Ensino por Unidade, também conhecida como Plano Morrison foi apresentada pelo professor Morrison a partir do ano de 1919, quando era professor na Faculdade de Pedagogia da Universidade de Chicago, período em que se dedicou à elaboração de seu Plano de Unidade (Titone, 1981 *apud* Damis, 2006).

Zabala (1998) define Unidade Didática como: “Conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos, tanto pelos professores como pelos alunos” (ZABALA, 1998, p. 18).

Para Morrison (1931), na técnica de Ensino por Unidade, deve-se pensar na melhor organização possível do material intrínseco a ser ensinado, da forma que melhor se adeque ao aprendizado humano. Morrison define “[...] um aspecto compreensivo e significativo do ambiente, de uma ciência organizada, de uma arte, ou de uma conduta, que, sendo aprendido, resulta numa adaptação da personalidade” (MORRISON, 1931, p. 24-25).

A Unidade Didática deve mostrar uma forma de organização e processo de crescimento do ensino pelo docente e da aprendizagem pelo discente e, para tal, o autor entende que deve-se levar em conta dois elementos cruciais: a organização do conteúdo de ensino em torno de um aspecto essencial da vida, da arte, da ciência, o

qual é definido como a unidade e o que resulta deste processo de aprendizagem, entendido como a adaptação da personalidade do estudante.

O esquema didático organizado em unidades, proposto por Morrison, busca garantir o domínio, a permanência, a duração e a aplicação do conhecimento em atividades reais proporcionadas pela vida, cabendo ao docente: reconhecer o conhecimento do discente sobre o que vai ser estudado; expor o novo conteúdo e guiar os estudos; averiguar os retornos quanto à aprendizagem e, caso haja necessidade, repensar novas aprendizagens.

Há uma sequência de cinco etapas no Ensino por Unidades proposto por Morrison: a) exploração; b) apresentação; c) assimilação; d) organização; e) exposição ou culminância.

Na etapa da exploração (módulo I), cabe ao docente sondar o conhecimento e as atitudes que os discentes já tem em relação ao que será estudado. Em um primeiro momento, foram propostas perguntas aos alunos sobre língua, linguagem e língua adicional, as quais deveriam ser respondidas conforme seus conhecimentos prévios. Prosseguindo, foi proposta a leitura do texto: “O Ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”, de Leffa e Irala (2014), abordando Língua, Linguagem, Língua Estrangeira e Língua Adicional. Através de uma roda de conversa, foram discutidos esses tópicos, analisando a compreensão que os alunos tiveram após a leitura do texto, acreditando que é uma maneira de melhorar o entendimento e esclarecimento dos alunos e despertar o interesse para o assunto.

Essa forma de abordarmos corrobora com o que diz Libâneo:

A referência básica do processo de ensino são os objetos científicos (os conteúdos), que precisam ser apropriados pelos alunos mediante a descoberta de um princípio interno do objeto e, daí, reconstruído sob forma de conceito teórico na atividade conjunta entre professor e alunos. A interação sujeito–objeto implica o uso de mediações simbólicas (sistemas, esquemas, mapas, modelos, isto é, signos, em sentido amplo) encontradas na cultura e na ciência. A reconstrução e reestruturação do objeto de estudo constituem o processo de internalização, a partir do qual se reestrutura o próprio modo de pensar dos alunos, assegurando, com isso, seu desenvolvimento (LIBÂNEO, 2004, p.15).

Na sequência, foi proposto um questionário com perguntas investigativas, objetivando pensar em como abordar com o aluno o projeto a ser implantado e criar condições que o ajudassem a mediar as atividades propostas. No que se refere à

aprendizagem, que desenvolva uma postura interna, tanto no aspecto cognitivo como no entendimento do objeto de estudo, através do que é experienciado pelo aluno.

A apresentação é a fase quando o professor, após já feita a sondagem com os alunos, expõe o conteúdo a ser trabalhado, ressaltando a sua importância e adaptando-o à realidade de seus alunos. O aluno, por sua vez, tem a noção do todo, uma visão globalizada do conteúdo da unidade, compreendendo as ideias gerais do novo conhecimento. Nesse momento, os alunos foram convidados a participar do projeto que buscava trabalhar a nomenclatura dos locais de uma cidade em inglês, construir logotipos que os identificassem; assim como eles próprios serem representados por avatares¹⁵, por eles construídos; identificá-los no mapa da cidade de Santana do Livramento; identificar os bairros da cidade, onde cada aluno morava; identificar os pontos turísticos, construir um *flyer* informativo sobre a cidade e, por fim, elaborar diálogos em inglês, no software Scratch, pedindo orientações de como chegar a determinado local.

A etapa da assimilação ocorre quando o aluno vem a desenvolver a sua aprendizagem (individual ou coletiva) e reunir dados. Nesse estágio, a aprendizagem objetiva instigar condutas favoráveis ao estudo, como também corroborar com condições pertinentes e incentivadoras às opiniões desenvolvidas pelos próprios alunos – imaginar, criar, otimizar suas atitudes, enfim.

É importante que os alunos conheçam os objetivos de estudo, trabalhem em grupos e dominem os conhecimentos básicos tanto de leitura como de escrita. E o professor, por sua vez, deve verificar se a aprendizagem (individual e/ou coletiva) dos aspectos relevantes da unidade foram assimilados.

Nesse momento, se deu o desenvolvimento das etapas da unidade didática composta pelos demais módulos, apresentando a cada módulo atividades a serem desenvolvidas.

É na fase da organização que o discente busca apropriar-se e manter o que foi aprendido, sistematizando o novo conhecimento. Os discentes criam sínteses analíticas, relacionam as partes ao todo da unidade em estudo. Nesse momento, foram apresentados o *flyer* com os locais da cidade, os pontos turísticos e os diálogos por eles construídos em inglês, no software Scratch.

¹⁵ Definição do dicionário Aurélio para ícone gráfico escolhido por um usuário para o representar em determinados jogos e comunidades virtuais.

Na exposição ou culminância, o conteúdo apresentado na unidade foi reconstruído com os dados fornecidos pelos estudantes. Um dos objetivos dessa fase é a apropriação da oralidade e da escrita por parte dos discentes, incentivando-os às apresentações dos trabalhos realizados. Neste estágio, os alunos gravaram os áudios dos diálogos no Scratch.

Os estudos por unidades exercem a função de proporcionar ao ensino-aprendizagem um assunto coeso, instigar adequações de conteúdo e promover experiências de maneira que reflitam no dia a dia do discente.

Em sua proposta, Morrison (1931) relaciona a interligação de três dimensões: a psicológica, a qual deve estar de acordo com o nível global do pensamento do sujeito que aprende; lógica, voltada à estrutura conceitual do todo em que o conteúdo de ensino se situa; e a contextual, a qual leva em consideração o contexto do aluno. Essas três dimensões devem ser as bases que orientam os estudos, a seleção e a organização dos conteúdos, a ordem das propostas de ensino/aprendizagem e a avaliação.

As experiências e o contexto sociocultural devem ser os mais próximos da realidade do aluno e devem ser questões relevantes para definir a organização intrínseca dos conteúdos. Trabalhados de maneira individual e/ou coletiva, os conteúdos devem proporcionar aprendizagens significativas, as quais permitam aos discentes novas experiências, decisões, posicionamentos, etc. Enfim, os tornem sujeitos atuantes, críticos e ativos na comunidade e no meio em que vivem, visando à aquisição, assimilação, produção de conhecimentos e um caráter investigativo da aprendizagem.

A formação da unidade didática foi proposta de maneira tal que todas as tarefas buscassem promover a ideia de Comunidades de Prática, ou seja, a interação entre estudantes e professor, e que, através do coletivo, o conhecimento fosse estrategicamente desenvolvido.

3 METODOLOGIA

3.1 Metodologia da pesquisa

Conforme Geraldi (2010), houve diferentes formas de divisão social do trabalho que repercutiram no papel do professor na sociedade atual. Nas escolas de Platão e Sócrates, no século IV A.C., quando ainda não tinha a concepção de escola que temos hoje, existia chamada “escola dos sábios”, em que professor era visto como um sujeito que pensava com outros sujeitos. No período mercantilista, o professor não necessitava saber tudo, pois este “tudo” lhe era dado pelas mãos dos “doutos”, que lhe prepararia o que e como ensinar; ou seja, até o início do século XX era visto como um sujeito que possuía um conhecimento produzido por outros e que o transmitia para o discente.

A partir de então, o professor é definido como um sujeito que utiliza as tecnologias, técnicas de controle e que repassa o conhecimento através do livro didático. Geraldi (2010, p. 89) discorre sobre as transformações sofridas do “conhecimento”, de levantamento de hipóteses para “conteúdos de ensino”

transmitidos como verdades, impregnados por uma ideologia que facilita o controle e a restrição de sentidos.

A atuação do professor é muito instigante, desafiadora, repleta de dúvidas e caminhos obtusos. A oportunidade de cursar o Mestrado Profissional no Ensino de Línguas me permitiu vivências junto à universidade e a busca por novos saberes, questionamentos e desafios. Com minha questão de pesquisa “de que maneira o trabalho com comunidades de prática contribui para o ensino de uma língua adicional?”, busquei agir e questionar minha atuação enquanto professora-pesquisadora atuante na comunidade, e que acredita ser através da educação e só por ela que teremos uma sociedade mais justa.

Na disciplina de Teoria e Prática, nos foi apresentada a metodologia da pesquisa-ação. De acordo com Thiollent (2011), a pesquisa-ação busca a compreensão e a interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas, podendo ser de natureza qualitativa, quantitativa ou ambas. A proposta que apresentei em relação ao desenvolvimento da minha prática se deu em torno da estratégia da pesquisa-ação, que, conforme Thiollent (2011, p. 32), “pode ser vista como modo de conceber e de organizar uma pesquisa social de finalidade prática e que esteja de acordo com as exigências próprias da ação e da participação dos atores da situação observada”.

Dialogo com Tripp (2005), quando este autor defende a pesquisa-ação “como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele sucintamente definida como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática” (p. 443). Meu trabalho, portanto, é proposto nessa linha, uma ação-reflexão do professor, que, ao estar inserido em uma comunidade escolar específica, questiona-se enquanto docente na busca por melhoria da sua prática, com e na comunidade. Segundo Bortoni-Ricardo:

O docente que consegue associar o trabalho de pesquisa a seu fazer pedagógico, tornando-se um professor pesquisador de sua própria prática ou das práticas pedagógicas com as quais convive, estará no caminho de aperfeiçoar-se profissionalmente, desenvolvendo uma melhor compreensão de suas ações como mediador de conhecimentos e de seu processo interacional com os educandos (BORTONI-RICARDO, 2008, p.32-33).

Ao apresentar uma proposta de intervenção que busque fazer com que os alunos trabalhem em comunidades de prática no ensino e aprendizagem de uma

língua adicional a fim de colaborar na melhora desse processo, a pesquisa quantitativa não estará em primeiro plano.

Segundo Bortoni-Ricardo (2011, p. 34), a pesquisa qualitativa “procura entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. Buscarei desenvolver uma pesquisa inserida dentro do contexto de sala de aula, que se volte para a observação do processo de aprendizagem da língua adicional/inglês, em comunidades de prática, e entender como e porque alguns alunos avançam e outros se desinteressam ou não por este processo.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2011, p. 34), “o pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam”. Através da presente pesquisa, buscarei compreender as dificuldades enfrentadas pelos discentes no aprendizado de uma língua adicional/inglês e sugerir uma intervenção no intuito de melhorá-la.

3.1.1 Contextualização

O projeto de pesquisa-ação foi desenvolvido no Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira, localizado no município de Sant’Ana do Livramento/RS, com uma matrícula aproximada de 600 alunos. Na instituição, funcionam turmas desde a pré-escola até o ensino médio/ Curso Normal, sendo uma turma de Jardim B, duas turmas do 1º ano do Ensino Fundamental, duas turmas do 2º ano, três turmas do 3º ano, duas turmas do 4º ano e três turmas do 5º ano. No Ensino Fundamental - Anos Finais – há três turmas de 6º, três turmas de 7º, duas turmas de 8º, e duas turmas de 9º.

No Ensino Médio há uma turma de cada ano do Curso Normal. A escola dispõe de uma sala de recursos multifuncional, uma biblioteca, um ginásio, um refeitório, laboratório de ciências, sala de artes, sala de vídeo, uma sala de informática com 25 computadores, salas administrativas e salas de aula.

O acesso à internet não é disponibilizado aos alunos e a sala dos computadores só é usada sob a coordenação de um professor. A escola oferece o

Curso Normal no Ensino Médio contemplando de 35 a 40 vagas por ano, o que pode parecer um número pequeno, mas as vagas são maiores que a demanda.

Os alunos que procuram a escola e o curso normal – na sua maioria, mulheres – buscam uma forma de realizar um ensino médio de caráter profissionalizante, visto que, ao seu término, ficam aptos para atuar nos anos iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica.

3.1.1.1 Estudantes participantes da pesquisa

O público-alvo da pesquisa é caracterizado por uma turma de primeiro ano do Ensino Médio/ Curso Normal, do turno da tarde. A turma, quando da aplicação do projeto-piloto, era composta por cinco homens e dezenove mulheres, num total de vinte e quatro alunos, entre 15 e 35 anos, todos adolescentes ativos e adultos que retomaram seus estudos na busca por uma vida mais digna após terem abandonado a escola. Inicialmente, quando proposta a realização de atividades lúdicas, interativas, que envolvessem a todos de forma participativa, houve um retorno positivo por parte dos discentes.

A intervenção se aplica na medida em que auxilia a dar significado no porquê e como trabalhar língua adicional/inglês no Curso Normal.

3.1.2 Instrumento de Produção de Dados

Num primeiro momento, os dados produzidos no projeto-piloto foram a observação direta, notas de campo¹⁶, filmagens e registro fotográfico, conforme sugerido por Thiollent (2011), recursos que são úteis para ação-reflexão do professor-pesquisador.

No entanto, após a aplicação do projeto-piloto, existiu a necessidade de expandir a produção de dados, para o que foi aplicado um questionário aos alunos. Após a aplicação do questionário, houve uma roda de conversa sobre o que haviam pontuado e a aplicação de uma rubrica a fim de avaliarem o trabalho desenvolvido.

¹⁶ Lüdke (1986) define notas como apontamentos reunidos durante uma análise, o qual representa, em uma pesquisa qualitativa, um instrumento de coletas de dados. No que tange a questão reflexiva, refere-se à observação pessoal do pesquisador ao longo da pesquisa: medos, sentimentos, decepções, surpresas, desafios, impressões.

Na aplicação da unidade didática, em 2018, foram utilizados: questionários¹⁷, notas de campo, registro fotográfico, e rubrica¹⁸.

3.1.3 Diagnóstico inicial

Foi proposta a realização de atividades interativas, em inglês, que envolvessem os alunos de forma participativa, visando a expansão do vocabulário na língua adicional e a construção de diálogos.

Esta pesquisa buscava trazer ao aluno do Curso Normal, futuro professor de séries iniciais, formas diferentes de abordar o ensino e a aprendizagem de uma língua adicional em comunidades de prática. Através de atividades diversas e da utilização de ferramentas digitais, dentro da sala de aula, e, mais especificamente, durante as aulas de língua adicional/inglês, o trabalho proporcionou a aproximação do ambiente escolar com o contexto do discente, despertando, ao mesmo tempo maior interesse por parte do aluno.

Para tanto, foram feitas produções de dados a partir de um questionário, sobre as aulas de Língua Inglesa, sobre o uso de tecnologias, bem como sobre o conteúdo que seria considerado pertinente e interessante para ser abordado nas aulas.

Juntamente com o questionário, foram realizadas as notas de campo para observação das aulas e uma rubrica no final das atividades, as quais auxiliaram para analisar o que foi proposto para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a aplicação do questionário, as observações das aulas e estudo das rubricas, foram analisados os dados produzidos, e a partir destes, foi pensada a construção da intervenção pedagógica.

As atividades foram elaboradas a partir do resultado do diagnóstico inicial. A intervenção pedagógica contou com uma unidade didática de oito aulas em que foi utilizada a ferramenta digital Scratch como um dos recursos para desenvolvimento das mesmas.

¹⁷ Questionário: pode ser definido como uma técnica de investigação social composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado (GIL, 2008, p. 121).

¹⁸ Trata-se de instrumentos de medição em que os critérios são estabelecidos por níveis através do fornecimento de escolas que permitem determinar a qualidade da execução dos alunos em algumas tarefas específicas (LAMBERTO, 2008, p. 1).

3.2 Metodologia da intervenção pedagógica

3.2.1 Projeto-piloto como parte integrante da pesquisa

Segundo Bortoni-Ricardo (2008), o início de uma determinada pesquisa começa com questões exploratórias a respeito de tópicos que podemos considerar problemas a serem pesquisados. O engajamento no processo da pesquisa é de fato importante enquanto pesquisadora, a fim de refletir sobre os tópicos pertinentes e envolver-se na mesma. Muitas vezes esse engajamento se dá através da nossa própria caminhada, mas também por leituras específicas de determinada área, pois, segunda a autora, ao definirmos o tema, as perguntas sobre o que vamos explorar é de suma importância para iniciarmos nossa pesquisa de forma clara.

Outra maneira de darmos início à pesquisa é através do projeto-piloto, que nos foi apresentado no componente curricular Teoria e Prática de Ensino, com o intuito de mostrar outra forma de procedermos na elucidação do problema de pesquisa e verificarmos se a(s) pergunta(s) a serem exploradas são apropriada(s).

Dessa forma, o projeto-piloto foi elaborado a partir da seguinte questão de pesquisa: “de que maneira o trabalho com Comunidades de Prática contribui para o ensino de uma língua adicional?”. O objetivo geral da proposta de pesquisa-ação foi de desenvolver atividades em inglês, por meio de comunidades de prática, que fossem significativas e que propusessem a expansão do vocabulário do aluno e o uso de ferramentas digitais na língua adicional, numa turma de primeiro ano do Curso Normal, em uma escola pública de Santana do Livramento/RS.

O objetivo pedagógico foi desenvolver no aluno a capacidade de: identificar os nomes de lugares e pontos geográficos de uma cidade, em inglês; promover a construção de diálogos em inglês e construir atividades lúdicas, utilizando-se das ferramentas digitais, a partir dos diálogos construídos.

A fim de que os objetivos do projeto-piloto fossem atingidos, foi planejado o desenvolvimento de uma unidade didática de cinco aulas, com duração de 50 minutos cada, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Planejamento de uma unidade didática

Nº de aulas	Duração	Data	Atividades	Objetivos Pedagógicos
01	50 min	23/05	Lugares e pontos geográficos da cidade em inglês; Identificar locais onde diferentes atividades podem ser realizadas;	- Identificar e aplicar o vocabulário apresentado.
02	50 min	30/05	Criar um layout para cada lugar, seguido do nome em inglês; e seu avatar.	- Conhecer os entornos urbanos e suas localizações.
03	50 min	06/06	Localizar no mapa da cidade com a turma dividida em pequenos grupos, os bairros existentes no município e, em cada bairro, pontuar os lugares previamente aprendidos e o local onde cada um vive (em inglês);	- Permitir a percepção que cada aluno tem do espaço geográfico da cidade.
04	50 min	14/06	Construir diálogos com perguntas sobre a localização de suas residências, como fazem para chegar e sobre os lugares da cidade.	- Compreender a aplicabilidade de perguntas e respostas referentes as localizações; - Construir diálogos interrogativos e informativos em inglês;
05	50 min	20/06	Apresentar os trabalhos.	- Compreender e interpretar as expressões estudadas em inglês; - Contextualizar o trabalho realizado.

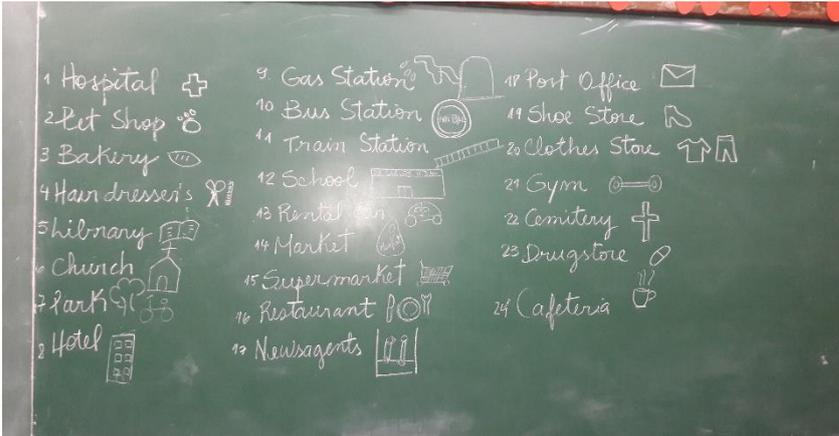
Fonte: Autora (2018).

Figura 4 – Foto Aula 1



Fonte: Autora (2018).

Figura 5 – Foto Aula 2



Fonte: Autora (2018).

Figura 6 – Foto Aula 3



Fonte: Autora (2018).

Figura 7 – Foto Aula 4



Fonte: Autora (2018).

Figura 8 – Foto Aula 5



Fonte: Autora (2018).

Após as cinco aulas ministradas no projeto-piloto, foi proposto ao grupo o uso do software Scratch, buscando ampliar suas práticas pedagógicas. Os alunos deveriam transpor os diálogos anteriormente produzidos por eles, para a mencionada ferramenta digital, utilizando-se dos diversos comandos que a mesma contém. A fim de que, além do projeto-piloto, mais esta ferramenta pudesse vir a ser analisada, um questionário foi aplicado, seguido de uma roda de conversa sobre o respondido e, por fim, a aplicação de uma rubrica.

3.2.1.1 Resultados da aplicação do Projeto-piloto

Observando a construção da proposta do trabalho, constatamos que houve envolvimento da maioria dos alunos; alguns fizeram as atividades porque seriam avaliados ao fazê-las, mas cabe destacar que outros demonstraram bastante interesse e dedicação.

Outro fato que chamou a atenção foi a dificuldade por parte da maioria dos alunos em conseguir realizar as tarefas em casa. De certa forma, demonstraram dificuldade em executar e criar sem que a professora estivesse presente e reafirmando que o que estavam fazendo estava correto. Isso pode ter ocorrido talvez pela falta de contato com o idioma/inglês anteriormente, visto que muitos provêm de escolas públicas municipais, em que a língua adicional trabalhada era o espanhol.

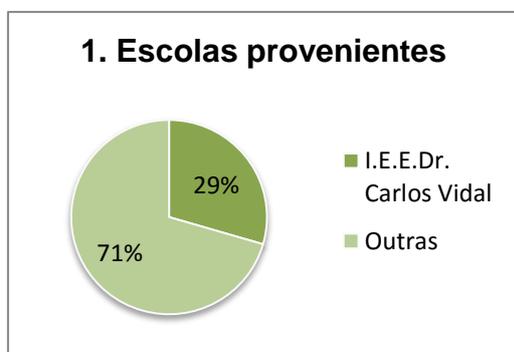
Na construção dos diálogos, os alunos estavam organizados em sete duplas e um trio, devendo dialogar, perguntando onde cada um morava, a partir da estrutura proposta. Havia duplas visivelmente engajadas, outras realizando a tarefa conforme solicitado e somente uma delas realizava a atividade um pouco contrariada.

Para a apresentação oral dos diálogos, foi solicitado por um dos alunos que fosse gravado pela voz da professora a fim de que pudessem copiá-lo. Todas as duplas apresentaram, exceto uma que mesmo tendo realizado o diálogo, por escrito, não o verbalizou.

Com a realização do projeto-piloto, acredito que, no olhar de professora-pesquisadora, a proposta possa ter desafiado-os a fazer algo não tão novo. No entanto, entre pensar em falar outro idioma em sua mente e efetivamente falar, mesmo que lendo seus diálogos, acredito que haja uma diferença significativa – e, isto sim, era a primeira vez que eles estavam fazendo.

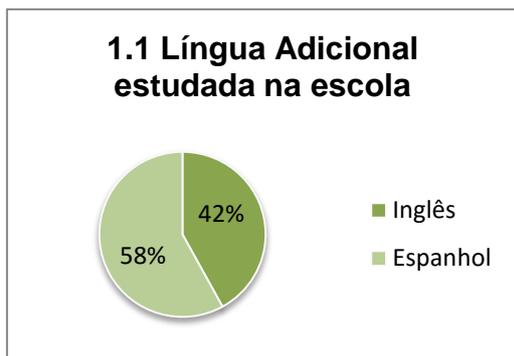
No questionário composto por quatorze perguntas, aplicado aos dezessete alunos do curso normal, no ano de dois mil e dezessete, obtivemos os seguintes resultados:

Gráfico 1 – Você é proveniente de qual escola?



Fonte: Autora (2018).

Gráfico 2 – Língua adicional estudada na escola?



Fonte: Autora (2018).

As perguntas acima foram pensadas uma vez que o primeiro ano do Curso Normal recebe alunos de diferentes escolas do município de Santana do Livramento/RS, que querem seguir a carreira do magistério. Conforme a pesquisa, cinco alunos (29,5%) vem da própria escola, Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira; e o restante, doze alunos (70,5%) proveem de outras escolas. Destes 70,5% dos alunos, 58% estudavam espanhol e não inglês como língua adicional em suas escolas.

Gráfico 3 – Qual sua idade?



Fonte: Autora (2018).

A idade dos dezessete alunos está entre quinze e trinta anos. Sendo três alunos de quinze anos (17,6%), dez alunos de dezesseis anos (58,8%), um aluno de dezessete anos (5,8%), um aluno de dezoito anos (5,8%), um aluno de dezenove anos (5,8%) e um aluno de trinta anos (5,8%).

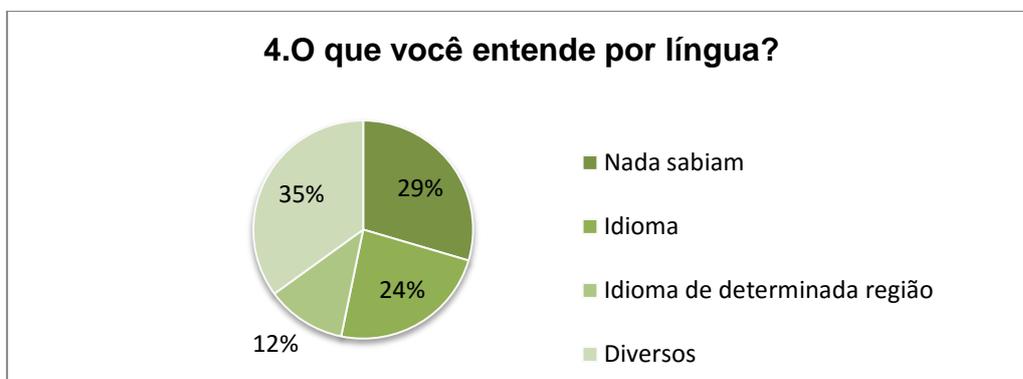
Gráfico 4 – Já estudou inglês?



Fonte: Autora (2018).

Dos dezessete alunos entrevistados, treze já haviam estudado inglês (76,4%) e quatro alunos nunca estudaram (23,5%). Dos treze alunos que estudaram inglês, todos o fizeram na escola pública (100%), e seis alunos dos treze estudaram inglês, concomitantemente, em institutos de idiomas (33,2%).

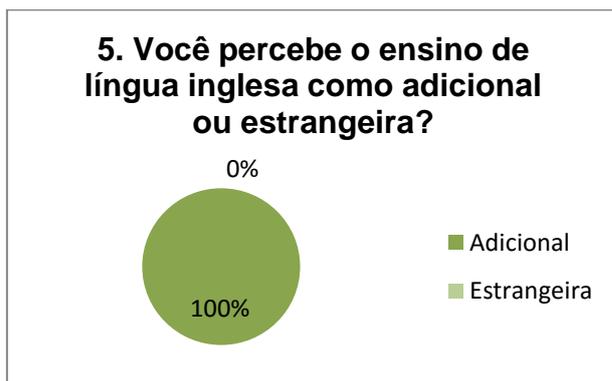
Gráfico 5 – O que você entende por língua?



Fonte: Autora (2018).

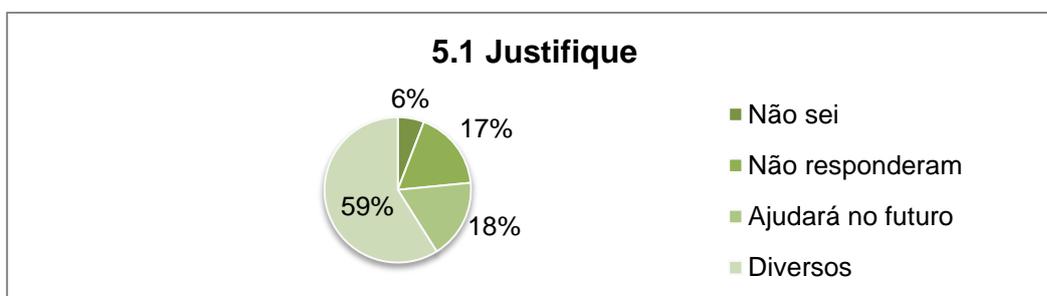
Das dezessete respostas recebidas, cinco alunos responderam que não sabiam (29,4%), quatro alunos responderam que entendem língua como “idioma” (23,5%), dois alunos responderam como “um idioma de determinada região” (11,7%), e os seis alunos restantes responderam, individualmente, entendimentos diversos, num somatório de um aluno para cada resposta (5,8%).

Gráfico 6 – Você percebe o ensino de língua inglesa como adicional ou estrangeira?



Fonte: Autora (2018).

Gráfico 7 – Justificativa pela qual é importante aprender língua adicional/inglês



Fonte: Autora (2018).

Mesmo considerando uma pergunta de difícil entendimento por parte dos alunos, optei em fazê-la a fim de que sustente a necessidade de ser trabalhada ou não quando da aplicação da pesquisa. Os dezessete alunos foram unânimes na resposta quando responderam que percebem a língua inglesa como adicional (100%).

Porém quando perguntados sobre o porquê da escolha, alguns alunos definem com o entendimento que se tem comumente por língua estrangeira, por exemplo, “porque irá ajudar no futuro”, “pode beneficiar na sua carreira de trabalho”, outros descreveram entendendo como adicional “porque adiciona outro idioma”, “porque acrescenta algo na minha vida”, enquanto outros alunos não souberam definir o porquê da escolha.

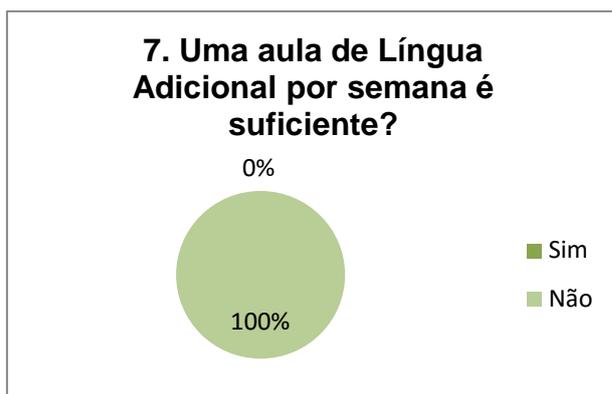
Gráfico 8 – Você considera importante aprender língua adicional/inglês para sua formação?



Fonte: Autora (2018).

A porcentagem de 94,1% dos alunos respondeu que sim (dezesseis alunos) e 5,8% dos alunos (um aluno) respondeu que não. Quando solicitado que justificassem, cinco alunos (29,4%) mencionaram que quanto mais conhecimento, mais podem passar para os alunos; quatro alunos (23,5%) responderam “que é algo bom para ajudar no futuro”; três alunos (17,6%) responderam “quanto mais conhecimento melhor”; outros três alunos (17,6%) escreveram que “é uma língua que abre portas para algumas carreiras”; e os outros dois (11,7%) alunos nada responderam.

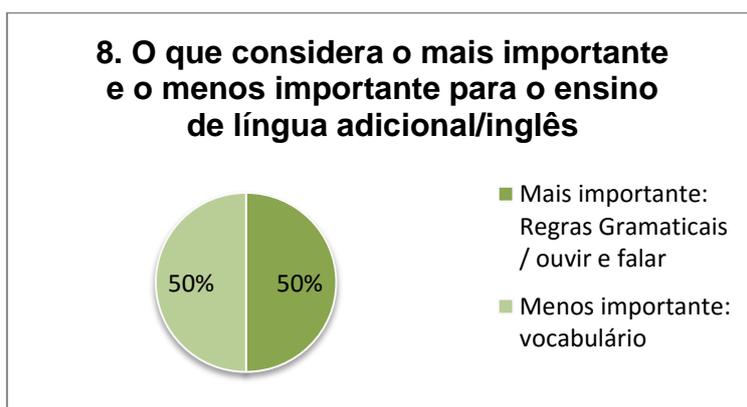
Gráfico 9 – Uma aula adicional de Língua Adicional é suficiente?



Fonte: Autora (2018).

Os dezessete alunos (100%) foram unânimes na resposta, considerando insuficiente.

Gráfico 10 – O que considera o mais importante e menos importante para o ensino de língua adicional/inglês?



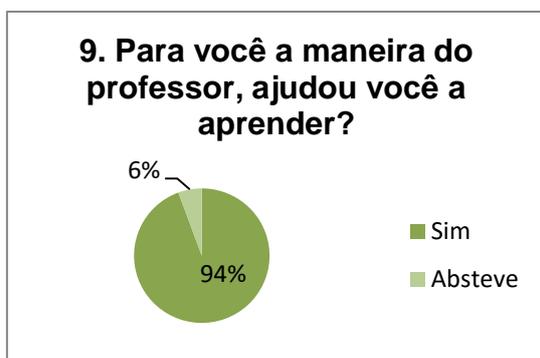
Fonte: Autora (2018).

A questão 8 indicava: Numere de (1) a (6), sendo o (1) o mais importante e o (6) o menos importante para o ensino de língua adicional/inglês: regras gramaticais, leituras, ouvir e entender, escrever, falar e aquisição de vocabulário. Dos dezessetes questionários respondidos, pontuei os dois extremos, o que eles consideravam mais importante e o que consideravam o menos importante para o ensino de língua adicional/inglês.

Os índices de pontuação mais altos foram: cinco alunos (29%) consideraram as mais importantes “regras gramaticais” assim como outros cinco alunos (29%) consideraram “ouvir e falar” (29%). Enquanto que seis alunos (35%) consideraram menos importante “a aquisição de vocabulário”.

Creio que demonstra o pouco conhecimento que os alunos ainda têm no que se refere à importância da aquisição de uma língua adicional para o que o uso do vocabulário é indispensável.

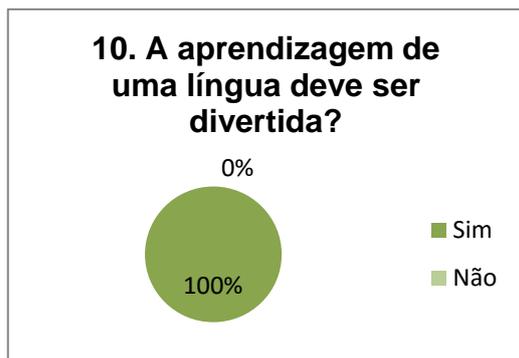
Gráfico 11 – Para você a maneira do professor, ajudou você a aprender?



Fonte: Autora (2018).

Dos dezessete alunos entrevistados, dezesseis responderam que sim (94%), nenhum não (%) e um aluno se absteve (1,7%). Nas justificativas, doze alunos (70,5%) responderam na mesma linha de ideias, como: “aulas interessantes”, “maneira diferente acaba chamando a atenção”, “forma diversificada e divertida”, “extrovertida e interessante”, “maneiras diferentes através do Scratch e do scrapbook”; três alunos (17,6%) apontaram outras características: “maneira ok”, “formação boa da professora” e “há muitas coisas diferentes e pedagógicas”; enquanto que dois alunos (11,7%) nada responderam.

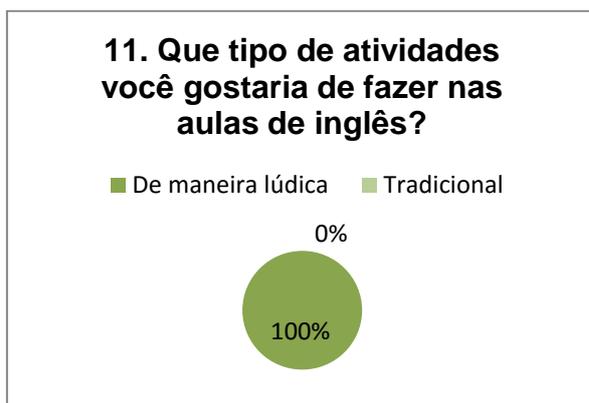
Gráfico 12 – A aprendizagem de uma língua deve ser divertida?



Fonte: Autora (2018).

Os alunos foram unânimes respondendo sim (100%) e, apesar de não terem sido solicitados a justificar, assim o fizeram alegando que “aumenta o interesse do aluno”, “fica fácil de aprender”, “forma lúdica atrai mais a atenção”, “os alunos gostam mais das aulas”, entre outras.

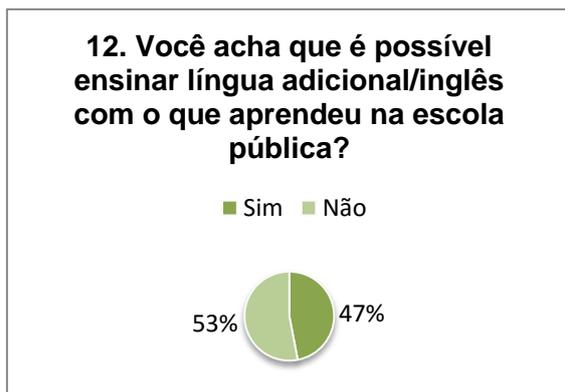
Gráfico 13 – Que tipo de atividades você gostaria de fazer nas aulas de inglês?



Fonte: Autora (2018).

Pelas respostas apresentadas, entende-se que os alunos são unânimes quanto a utilização do lúdico como fator fundamental para o ensino e aprendizagem da língua adicional/inglês, visto que as respostas se embasaram em: atividades no computador, jogos, atividades que não foquem somente no quadro, material lúdico, atividades divertidas, filmes e séries.

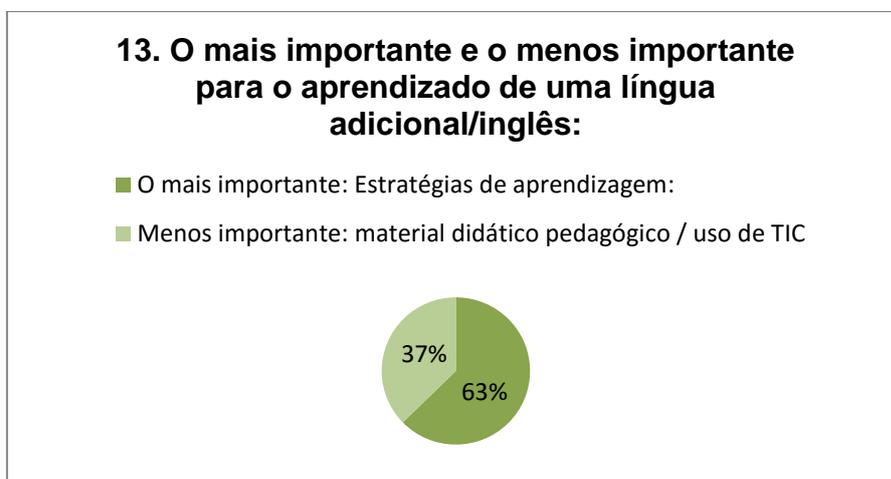
Gráfico 14 – Você acha que é possível ensinar língua adicional/inglês com o que aprendeu na escola pública?



Fonte: Autora (2018).

Dos dezessete alunos questionados, nove responderam que não (53%), alegando, mesmo que não perguntados, que não sabem o bastante. Enquanto oito alunos (47%) se sentem confiáveis em ensinar, alegando a isto as novas ideias de ensinar.

Gráfico 15 – Para você o mais e o menos importante para um aprendizado eficaz de língua adicional/ inglês é:



Fonte: Autora (2018).

Os respondentes numeraram as questões de 1 a 4, tendo como opções: o material didático/pedagógico, o uso de TIC (tecnologia de informação), o uso de estratégia de aprendizagem e a formação (habilidades e competências) do professor.

O material didático/pedagógico foi pontuado por seis alunos (35%) como o mais importante, da mesma forma foi também pontuado como o menos importante por outros seis alunos (35%). Dois dos alunos (11,7%) consideraram como o segundo

mais importante e três alunos (17,6%) o consideraram como o terceiro item mais importante para um aprendizado eficaz de uma língua adicional.

No tópico “o uso de TIC (Tecnologia de Informação)”, quatro alunos (23,5%) destacaram como o item mais importante; um aluno (5,8%) como o segundo mais importante; seis alunos (35%) como o terceiro item mais importante e outros seis alunos (35%) como sendo o quarto item na sequência.

O uso de estratégias de aprendizagem foi pontuado por três alunos (17,6%) como sendo o mais importante, dez alunos (58,8%), vale destacá-lo como o maior índice apontado, destacaram “as estratégias de aprendizagem” como sendo o segundo item mais importante; três alunos (17,6%) o colocaram em terceira posição enquanto que um aluno (5,8%) pontuou como quarto item.

Quanto a formação do professor, quatro alunos (23,5%) apontaram como o mais importante, tendo a mesma percentagem, outros quatro alunos (23%) colocaram-no como segundo item mais importante. Cinco alunos (29,4%) acreditam que a formação do professor exerce a terceira posição e quatro alunos (23,5%) o colocaram na última posição.

Tais respostas incentivaram a reflexão, enquanto professor-pesquisador, sobre uma futura elaboração de um novo questionário. Acredito que, pela formulação da pergunta e as opções das respostas não ficou muito claro aos estudantes, ou por falta de conhecimento dos termos aplicados, ou pela falta de objetividade quando da elaboração da questão.

Ao tabular as respostas, evidencia-se “o uso de estratégias de aprendizagem” como o índice mais pontuado pelos alunos, como o mais importante, o qual pode ser entendido, por parte dos alunos, como formas divertidas e diferenciadas (englobando material didático, uso de TIC) de trabalharmos língua adicional/inglês, visto que nas questões 9, 10 e 11, representadas nos gráficos 10,11 e 12, as respostas dadas por eles vêm ao encontro desse entendimento.

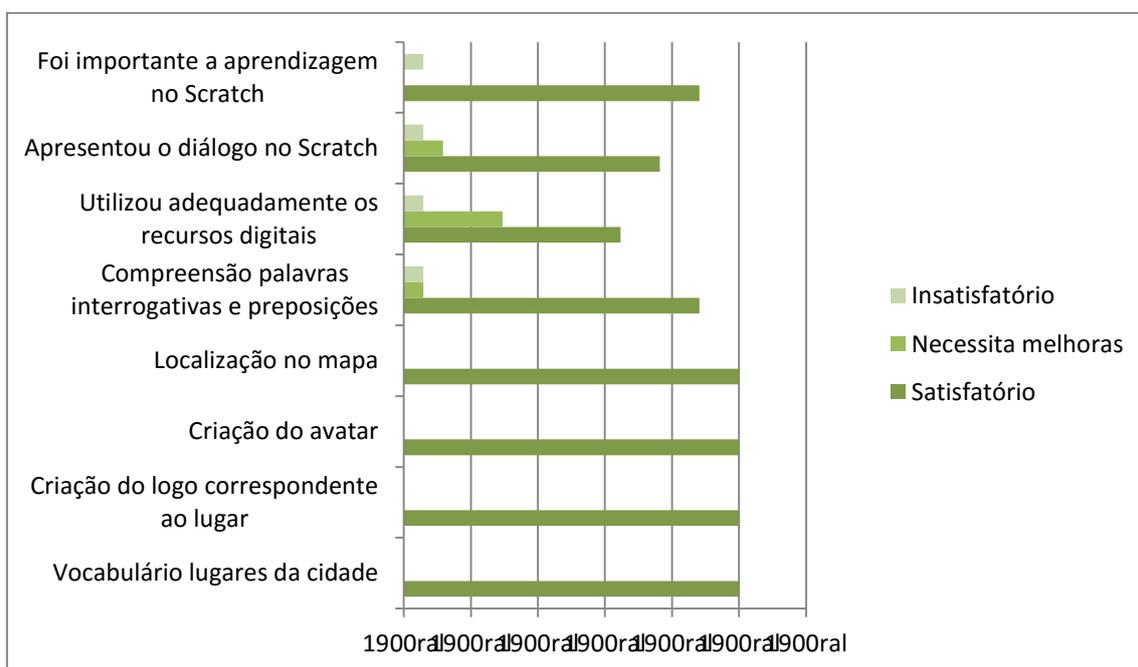
Gráfico 16 – Como você prefere realizar as tarefas nas aulas de língua adicional/inglês?



Fonte: Autora (2018).

Os dezessete alunos pesquisados responderam que preferem coletivamente (100%), o que embasa a importância das comunidades de prática. Após a aplicação das atividades do projeto-piloto, do questionário, foi solicitado aos discentes que respondessem à rubrica. Abaixo são descritas, no gráfico, as respostas obtidas:

Gráfico 17 – Respostas obtidas da rubrica



Fonte: Autora (2018).

3.2.2 Desenvolvimento das atividades de intervenção a partir dos resultados do Projeto-piloto

Objetivando conduzir a presente pesquisa com base em princípios éticos, bem como na busca por preservar os agentes nela envolvidos, o projeto-piloto teve início após a negociação com os alunos, ficando estabelecida a preservação de suas identidades. Assim, os participantes da pesquisa são mencionados pelas iniciais de seus nomes. Da mesma forma, cabe mencionar a permissão por parte da direção do Instituto, que teve acesso a todos os esclarecimentos referentes a objetivos e resultados a serem alcançados. Uma vez tendo aplicado o projeto-piloto, as notas de campo, o questionário e a rubrica, analisei os dados de forma tal que existisse a percepção da professora e da pesquisadora. Conforme Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “isso significa desenvolver uma visão dos dois lados de uma cerca”.

De acordo com Nóvoa (2014, p. 17), quando a escola é percebida “como um instrumento privilegiado da estratificação social”, os professores passam a ser tanto agentes culturais como também agentes políticos, na medida em que buscam dar “esperanças de mobilidade às diversas camadas da população”. Porém, segundo o autor, essa mesma escola duela com intransigências religiosas e políticas no quesito formação de professores.

Apesar de tais dicotomias quanto à formação de professores existirem desde a segunda metade do século XVIII, foi no século XIX, que se deu a criação de instituições de formação. Conforme Nóvoa (2014) as escolas normais, representam uma conquista importante para o professorado, ocupando:

[...] um lugar central na produção e reprodução do corpo de saberes e do sistema de normas da profissão docente, desempenham um papel crucial na elaboração dos conhecimentos pedagógicos e de uma ideologia comum. Mais do que formar professores (a título individual), as escolas normais produzem a profissão docente (a nível coletivo), contribuindo para a socialização dos seus membros e para a gênese de uma cultura profissional (NÓVOA, 2014, p. 18).

O desafio lançado, diante do quadro atual da profissão professor, em que as inquietações manifestadas há séculos persistem em existir: insatisfação salarial e profissional, desânimo, falta de atualizações constantes, falta de investimentos na área educacional, de constituirmos um dos grupos de profissionais mais numerosos, etc. Enfim, o trabalho com discentes do Curso Normal é desafiador na medida em que busca mostrar a eles as dificuldades existentes na profissão, ao mesmo tempo em que elenca às necessidades de refletirmos mais sob nossa ação-reflexão, de

termos ciência que é na escola que deveríamos encontrar o maior número de pessoas preparadas para pensar no futuro.

Dialogo com Franco (2016), quando a autora discorre sobre a formação do docente, alegando que anos de prática docente não transformam em saberes de experiência e que esta mesma formação sem uma reflexão crítica, torna-se uma prática repetitiva, enfadonha, “como o trabalho que aliena, que escraviza, que desumaniza” (FRANCO, 2016, p. 512).

A pesquisadora sugere uma pesquisa-ação pedagógica, ou seja, direcionada para a “formação contínua de professores, protagonistas, empoderados, capazes de transformarem a si e às suas circunstâncias” (FRANCO, 2016, p. 513), ou seja, podemos sugerir e sermos sugeridos para novos caminhos, dialogando com todos os participantes envolvidos no processo de formação desses futuros docentes, incentivando e sendo incentivado, criticando nossa prática e propondo sermos agentes atuantes, ativos e críticos na comunidade em que atuamos. Mudanças essas que só somos capazes de realizar se pensarmos, dialogarmos sobre nossas atuações, a fim de promover uma modificação nos nossos papéis enquanto cidadão.

Dito isto, foi proposta uma roda de conversa na qual docente e discentes debateram algumas ideias e sugeriram trajetórias para desafiar-se e assimilarem novas perspectivas e desafios. Conforme discutem Brandão e Streck (2006, p. 13): “Uma pesquisa que é também uma pedagogia que entrelaça atores-autores e que é um aprendizado no qual, mesmo quando haja diferenças essenciais de saberes, todos aprendem uns com os outros e através dos outros”.

É importante que o docente se envolva na busca de sua formação e crie um ambiente através de práticas colaborativas, desenvolvidas em comunidades de prática, fazendo com que pesquisadores e sujeitos desta prática sejam colaboradores e agentes de transformação, desenvolvendo trabalhos coletivos onde haja a participação de todos. Concordo com a pesquisa-ação, seja ela dita “tradicional”, conforme Franco (2016), ou como a também denominada pesquisa-ação pedagógica, isto é, como forma de creditar novas perspectivas nos processos de formação de docentes cientes de suas responsabilidades sociais e políticas.

De acordo com Bortoni-Ricardo (2008, p. 58), “a pesquisa qualitativa aceita o fato de que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa”. Portanto, enquanto professora-pesquisadora, analisei os dados produzidos, porém segundo a autora:

[...] uma linguagem de observação neutra seria ilusória, pois todas as formas de conhecimento são fundamentadas em práticas sociais, linguagens e significados, inclusive aqueles do senso comum. O pesquisador não é um relator passivo e sim um agente ativo na construção do mundo (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 58-59).

Considero de fato importante quando a autora menciona que “pesquisador nas ciências sociais, incluindo aí a pesquisa educacional, é parte do mundo social que pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 59). Pois, uma vez feita a análise dos dados, pude refletir e constatar que quando da intervenção da pesquisa, em 2018, foi providencial que a desenvolva, em alguns aspectos pontuais, de forma diferente.

A atividade de intervenção, a partir dos resultados obtidos, é a sugestão da leitura de um texto, artigo científico sobre língua, linguagem e língua adicional, a ser definido posteriormente, a fim de esclarecimento, seguido de uma roda de conversa, para análise, troca de ideias, e melhor entendimento. Na sequência, uma unidade didática, a qual se deu no âmbito de oito módulos:

Módulo I: Diagnóstico da turma

Módulo II: Denominação dos locais de uma cidade;

Módulo III: Construção dos logos desses locais e de seus avatares;

Módulo IV: Localização no mapa dos lugares e dos avatares;

Módulo V: Construção do *flyer*;

Módulo VI: Utilização de palavras interrogativas, preposições e construção do diálogo;

Módulo VII: Uso da ferramenta digital: Scratch.

Módulo VIII: Passeio pelas ruas, pelos bairros e pontos turísticos da cidade.

A construção do diálogo foi aberta, ou seja, os alunos produziram a partir dos conhecimentos adquiridos e não mais a partir de um modelo predisposto, realizando-o já na ferramenta Scratch. O questionário foi ser melhor redigido, quero dizer, com um linguajar mais apropriado ao nível dos alunos, uma vez que observei que houve dificuldade na interpretação das perguntas, assim como foi proposta uma rubrica e um questionário a serem preenchidos pelos alunos no término da unidade e a realização de notas de campo por parte do docente.

3.2.2.1 Produto pedagógico: Unidade Didática

“HOW CAN I GET TO...?”

Figura 9 - How can I get to...?”



Fonte: Autora (2018).

Objetivo Geral: O objetivo geral desta pesquisa-ação foi desenvolver atividades em inglês que fossem significativas e que propusessem a expansão do vocabulário do aluno na língua adicional. Observei, a partir da realidade dos alunos do primeiro ano do Curso Normal, que são alunos provenientes de diferentes bairros do município de Santana do Livramento, com dificuldades em relação ao conhecer o que está no seu entorno, de desbravar “o novo”, de conhecer o “além do bairro”.

Quadro 2 – Unidade Didática

(continua)

MÓDULO I			
Ler um texto, artigo científico sobre língua, linguagem, língua adicional, língua estrangeira; Responder a um questionário para o diagnóstico inicial.			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
3h/aula– 50min	Propor a leitura de um texto e na sequência o debate; Responder a um questionário para identificação da turma.	Num primeiro momento realizar a leitura individual, depois organizarem-se em duplas ou em pequenos grupos para discutirem o que entenderam da leitura, culminando com uma roda de conversa para ser analisado o texto no grande grupo;	Esclarecer e dialogar sobre o entendimento dessas nomenclaturas; Aplicar o questionário para identificar o perfil da turma.

Quadro 2 – Unidade Didática

(continuação)

		Responder a um questionário, individualmente.	
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO I:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			

MÓDULO II			
Nomear lugares e pontos geográficos da cidade em inglês; identificar locais onde diferentes atividades podem ser realizadas.			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
2h/aula – 50min	Identificar os lugares e pontos geográficos da cidade.	Construir com os alunos, através de um <i>brainstorm</i> , quais são os lugares comerciais e institucionais existentes em uma cidade, em português; Solicitar que pesquisem como se diz estes lugares em inglês; Propor exercícios de fixação em que possam aplicar o aprendido, por exemplo: escrever frases em inglês, interpretá-las e dizer de que lugar se está falando : “I have cut myself, I should go to the_____.	Identificar e aplicar o vocabulário apresentado.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO II:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			
MÓDULO III			
Criar um <i>layout</i> que identifique cada lugar, seguido do nome em inglês; Criação de um <i>layout/avatar</i> que o identifique			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
2h/aula – 50min	Criar um <i>layout</i> que identifique cada lugar; Criar um <i>layout / avatar</i> que o identifique.	Em pequenos grupos, relacionar os nomes dos locais estudados e propor que os alunos pesquisem como estes locais são representados na língua inglesa, associando aos nomes em inglês e criando um símbolo para cada local; Em pequenos grupos, cada aluno irá construir seu avatar.	Conhecer os entornos urbanos e suas localizações; Registrar como se vê.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO III:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			
MÓDULO IV			

Quadro 2 – Unidade Didática

(continuação)

Desenhar o mapa da cidade com a turma dividida em pequenos grupos, localizando os bairros existente no município e, em cada bairro, pontuar os lugares previamente aprendidos e o local onde cada um vive (em inglês)			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE

1h/aula– 50min	Exposição do mapa do município de Santana do Livramento ao grupo e identificação dos lugares previamente elencados e bairros.	Apresentar os locais estudados, através da exposição do mapa do município de Santana do Livramento em que estes lugares apareçam devidamente codificados. Expor o mapa do município para comparação e análise pelo grupo. Identificar os diferentes bairros, localizar a escola onde estudam e suas residências, identificando-os no mapa.	Destacar a percepção que cada aluno tem do espaço geográfico da cidade. Contextualizar o trabalho realizado.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO IV:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens			
MÓDULO V			
Construir um <i>flyer</i> com o mapa da cidade e com os locais já identificados pelos alunos.			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
2h/aula– 50min	Exposição do mapa do município de Santana do Livramento ao grupo e identificação dos lugares previamente elencados e bairros.	Apresentar os locais estudados, através da exposição do mapa do município de Santana do Livramento em que estes lugares apareçam devidamente codificados. Expor o mapa do município para comparação e análise pelo grupo. Identificar os diferentes bairros, localizar a escola onde estudam e suas residências, identificando-os no mapa.	Destacar a percepção que cada aluno tem do espaço geográfico da cidade. Contextualizar o trabalho realizado.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO V:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			
MÓDULO VI			
Apresentar as palavras interrogativas “ <i>where</i> ”/ “ <i>how</i> ”, respostas com as expressões <i>It’s/They’re</i> e as preposições “ <i>in, on at</i> ”. Construir diálogos com perguntas sobre a localização de determinado lugar da cidade.			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
3h/aula – 50min	Ensinar o uso das palavras interrogativas	Apresentar o significado da expressão “ <i>where</i> ”, “ <i>how</i> ”, “ <i>It’s/They’re</i> ” e “ <i>in/on/at</i> ”, através de	Compreender a aplicabilidade de perguntas e

Quadro 2 – Unidade Didática

(conclusão)

	“ <i>where</i> ”/ “ <i>How</i> ” os pronomes pessoais “ <i>It</i> ”/ “ <i>They</i> ”, verbo <i>to be</i> “ <i>is</i> ” / “ <i>are</i> ” e as preposições	exemplos e seus usos no cotidiano; Em duplas, criar diálogos perguntando e respondendo onde fica determinado local.	respostas referentes as localizações; Construir diálogos interrogativos e informativos em
--	---	--	--

	"in/on/at"; Construir diálogos com perguntas e respostas sobre onde fica determinado local		inglês
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO VI:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			
MÓDULO VII			
Transpor os diálogos construídos para a ferramenta digital Scratch.			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
5h/aula – 50min	Transpor os diálogos já construídos para ferramenta digital Scratch.	Em duplas, passar os diálogos e os avatares, já construídos anteriormente, para a ferramenta digital Scratch, utilizando o comando voz, disponível no Scratch, para a gravação de suas vozes	Aprender a usar uma ferramenta digital de caráter pedagógico e que auxilie nesse processo desenvolver a oralidade.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO VII:			
Notas de campo e registro fotográfico de imagens.			
MÓDULO VIII			
Visitar os locais de uma cidade			
DURAÇÃO	ATIVIDADE 1	PROCEDIMENTOS PEDAGÓGICOS	OBJETIVOS DA ATIVIDADE
3h/aula – 50min	Visitar os locais, pontos turísticos de uma cidade apontados pelos alunos, assim como suas casas.	Em grupo, organizar um passeio que contemple os lugares de uma cidade, pontos turísticos já trabalhados, assim como suas casas.	Conhecer a cidade onde vive, como também aprender a se situar no espaço físico e geográfico de sua cidade.
PROCEDIMENTOS DE REGISTRO MÓDULO VIII:			
Notas de campo, registro fotográfico de imagens, rubrica e questionário.			
Fonte: Autora (2018).			

4 ANALISANDO O PROCESSO: REFLEXÕES ACERCA DE COMUNIDADES DE PRÁTICA NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Neste capítulo, serão apresentadas reflexões sobre todo o processo de desenvolvimento da Unidade Didática a partir das comunidades de prática, desde a

leitura do texto sobre língua, linguagem, língua adicional e estrangeira, o trabalho com o vocabulário acerca dos lugares de uma cidade, a construção dos avatares e do *flyer*, bem como às questões acerca do Ensino Baseado em Tarefas, a utilização da ferramenta digital Scratch e dos diálogos nele desenvolvidos. Tal esforço se justifica a fim de que possamos relacionar a teoria apresentada com a prática realizada no presente estudo.

Será relatado a participação dos alunos do primeiro ano do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira, no município de Santana do Livramento, as etapas em que essas atividades ocorreram de maneira mais eficiente, as dificuldades, e em que isso contribuiu para o estudo, assim como para as situações de interação e diálogo entre todos os envolvidos com a pesquisa.

Com o objetivo de refletir sobre o que foi ponderado nesta pesquisa, utilizamos os instrumentos de coletas de dados citados na metodologia: notas de campo, questionários e rubricas. Discorreremos sobre as perguntas dos questionários, da rubrica, como também da análise feita em uma roda de conversa após a aplicação dos mesmos, a fim de que consigamos elencar o maior número de informações possíveis com o intuito de tornar esse trabalho pertinente e buscarmos discernir se o projeto atribuiu sentido para os envolvidos.

Ao final, será apresentado a realização de um produto pedagógico, isto é, uma unidade didática na qual desenvolver-se-á sobre o ensino de uma língua adicional a partir de Comunidades de prática, composta por atividades baseadas em tarefas, fazendo uso de uma ferramenta digital e que poderá vir a ser usado por outros docentes que queiram abordar essa temática posteriormente.

Para isso, esse capítulo será dividido em 3 etapas: 1ª) a análise da elaboração da Unidade Didática; 2ª) a análise da implementação da Unidade Didática; e 3ª) a análise da potencialização do ensino de uma língua adicional a partir de comunidades de prática.

4.1 Análise da Elaboração da Unidade Didática: “*How Can I get to...?*”

Na análise da elaboração desta Unidade Didática, respondemos à pergunta inicial desta pesquisa: de que maneira o trabalho com Comunidades de Prática contribui para o ensino de uma língua adicional? Como também, ao fazer a análise

confrontar o objetivo geral, a saber, desenvolver e implantar uma unidade didática para o ensino da língua adicional, nesse caso, inglês, no primeiro ano do Curso Normal, na rede pública estadual de ensino, no município de Santana do Livramento/RS, com os objetivos específicos, a saber, construir uma unidade didática a partir de Comunidades de Prática e Ensino Baseado em Tarefas, fazendo uso de uma ferramenta digital voltada para o ensino da língua adicional, construir o *flyer* e diálogos.

O surgimento da ideia de construirmos uma unidade didática se deu a partir da qualificação. Num primeiro momento, pensamos em organizar as atividades a serem desenvolvidas dentro de uma “sequência didática”, método proposto por Dolz & Schneuwly (2004), definindo como “conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual, oral ou escrito” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Na qualificação, foi sugerido pela banca qualificadora que, de acordo com a proposta do trabalho, caberia desenvolvê-lo em uma unidade didática, visto tratar-se de um conjunto de atividades elaboradas em conjunto, professor e alunos, levando em consideração a ideia de realidade pelo viés do aluno e seus interesses. De acordo com Morrison (1931, p. 24-25): “[...] um aspecto compreensivo e significativo do ambiente, de uma ciência organizada, de uma arte, ou de uma conduta, que, sendo aprendido, resulta numa adaptação da personalidade”.

Na aplicação do projeto-piloto, em 2017, cujo tema era “Santana do Livramento: pelas ruas e pelo mundo”, foram programados cinco encontros, durante cinco aulas, totalizando 5 horas/aula de 50 minutos cada. No entanto, tivemos dificuldades em desenvolvê-lo em um período tão curto, uma vez que o aluno do Curso Normal do Instituto Estadual de Educação tem um período de 50 minutos de língua adicional/inglês por semana.

A partir da experiência com o projeto-piloto, refletimos e repensamos sobre a necessidade de alterar as atividades de hora/aula para módulos. No projeto de intervenção pedagógica, em 2018, a experiência foi desenvolvida durante seis meses (março a agosto de 2018), nas aulas de língua adicional/inglês.

Dessa forma, programamos a Unidade Didática, antes pensada em oito aulas de 50 minutos cada, para módulos, podendo ter duração, dependendo da atividade, de duas a cinco aulas de 50 minutos cada.

Conforme Morrison (1926), uma Unidade Didática deve ter uma sequência de cinco etapas: a) exploração; b) apresentação; c) assimilação; d) organização; e) exposição ou culminância.

Para a construção desta Unidade Didática, buscamos contemplar a sequência das cinco etapas propostas pelo autor, iniciando pela primeira, na forma do Módulo I: Diagnóstico da turma e as demais na sequência, através dos módulos propostos: Módulo II: Denominação dos locais de uma cidade; Módulo III: Construção dos logos desses locais e de seus avatares; Módulo IV: Localização no mapa dos lugares e dos avatares; Módulo V: Construção do *flyer*; Módulo VI: Utilização de palavras interrogativas, preposições e a construção do diálogo, em inglês; Módulo VII: Uso da ferramenta digital: Scratch e Módulo VIII: Passeio pelas ruas, pelos bairros e pontos turísticos.

4.1.1 Análise dos Módulos da Unidade Didática

No início da intervenção, em março de 2018, a turma era composta por 23 alunos (20 mulheres e 3 homens), e, ao final do projeto, haviam 11 alunos (8 mulheres e 3 homens), todos entre 14 e 17 anos.

No módulo I, diagnóstico inicial, ou seja, na fase exploratória da pesquisa-ação, visto que era uma outra turma e não os mesmos alunos aos quais havia sido aplicado o questionário no projeto-piloto, sentimos a necessidade de trabalharmos a respeito de qual era a compreensão deles por língua, língua adicional, língua estrangeira e linguagem – visto que, no final do projeto-piloto, em 2017, no questionário aplicado aos alunos haviam perguntas sobre o que eles compreendiam pelo tema e observou-se que nem todos os alunos tinham clareza a respeito.

O texto proposto foi “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”, de Vilson J. Leffa e Valesca B. Irala, o qual deveriam ler individualmente num primeiro momento, trocar ideias com um colega ou em grupos pequenos na sequência, para, enfim, culminarmos com uma roda de conversa envolvendo a turma toda.

Após a leitura e a roda de conversa, foi proposto aos alunos que respondessem a um questionário, a fim de termos uma noção, enquanto professor pesquisador, do perfil da turma. Conforme Morrison (1931), cabe ao docente sondar

o conhecimento e as atitudes que os discentes já tem em relação ao que será estudado.

O questionário continha questões sobre suas experiências com a língua adicional, inglês, o ensino/aprendizagem da língua adicional-inglês, a escola da qual provinham, idade, a compreensão sobre o que entendem sobre língua, linguagem e língua adicional, e foi aplicado com o objetivo de nortear o trabalho a ser desenvolvido. Os alunos tiveram 50 minutos para responderem a essas questões.

No módulo II, denominação dos locais de uma cidade, observou-se a partir da realidade dos alunos do primeiro ano do Curso Normal, que são alunos provenientes de diferentes bairros do município de Santana do Livramento, com dificuldades em relação ao conhecer o que está no seu entorno, de desbravar “o novo”, de conhecer o “além do bairro”.

Ao propor a intervenção, pensamos em como poderíamos trabalhar com a língua adicional/inglês de maneira que os encorajasse a fazer uso da língua inglesa, despertasse a curiosidade e desafiasse-os a conhecer o que há na cidade além do entorno em que cada um vive. Conforme Freire:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva e amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu” (FREIRE, 2011, p. 42).

Os alunos foram convidados para discorrerem sobre os lugares que têm em uma cidade, nominando-os primeiro em sua língua materna para depois verificar como se dizia na língua adicional/inglês.

Ao discorrer sobre a construção dos logos desses locais e de seus avatares, no módulo III, a intervenção se aplicou, na medida em que propôs auxiliar a dar significado do porquê de trabalhar língua adicional no Curso Normal, propondo a realização de atividades interativas e que envolvessem os alunos. Importante ser ressaltado que é somente no primeiro ano do Curso Normal, composto de três anos, que os alunos têm aulas de língua adicional/inglês. Nessa etapa os alunos foram convidados a criarem uma imagem (logo) que identificasse cada local da cidade por eles elencados, assim como deveriam pensar em um avatar que os identificasse.

Dialogo com Oliveira (2009), quando menciona que se não sustentarmos a importância do ensino de outra língua no currículo das escolas públicas, com objetivos claros, com projetos que embasem a proposta do porquê ensinar e aprender, o mesmo corre um grande risco de ser fadado ao um descaso cada vez maior, tanto pelas autoridades como pela própria comunidade escolar. Notemos que, na escola Carlos Vidal, em Santana do Livramento, a comunidade escolar aceitou passivamente quando da votação do projeto político pedagógico de redução da carga horária das línguas adicionais para ampliação da carga horária de outros componentes curriculares.

Na proposta de elaboração desta etapa da Unidade Didática, módulo IV, localização no mapa dos lugares e dos avatares, pensando trabalhar a língua adicional/inglês a partir de uma Comunidade de Prática, ou seja, de um grupo com um mesmo propósito assim como é definido por Lave & Wenger (2007), “grupo de pessoas que dividem uma preocupação ou uma paixão por alguma coisa que eles fazem e aprendem como fazê-la melhor enquanto interagem regularmente” (LAVE; WENGER, 2007), que convidamos os alunos do Curso Normal a pontuarem no mapa de Santana do Livramento o que há no entorno de suas casas e em seus bairros, trabalhando o vocabulário aprendido, mostrando os logos sugeridos e confeccionados por eles, como também seus avatares, a representação deles criada por eles mesmos.

Buscou-se preconizar nos alunos o além das paredes da escola e fazer com que eles reconhecessem e se reconhecessem, que fizessem a leitura de mundo, lendo-se, levando a uma ressignificação do ensino e da aprendizagem de uma língua adicional, assim como despertar nos alunos a noção de orientação, onde vivem, qual seu bairro, quem mora longe, quem mora perto tendo como ponto de referência o Instituto de Educação Dr. Carlos Vidal de Oliveira.

Na construção do flyer, módulo V, após terem elencado os lugares de uma cidade, seus pontos turísticos, de terem criado um logo para cada lugar, confeccionado seus avatares e localizando-os no mapa da cidade, surgiu a ideia de que pudéssemos proporcionar para comunidade santanense assim como para turistas, um *flyer* com as informações sobre esses lugares.

A proposta foi pensada visto que a cidade não dispõe de um guia de orientação deste cunho, onde ficam os principais restaurantes, hotéis, atrações turísticas, postos de gasolina, locais de alimentação. Também seria uma forma dos

alunos verem sentido, não só de aprenderem o vocabulário pertinente aos lugares, como dar sentido para a aplicação desta nomenclatura, uma vez que Santana do Livramento é uma cidade turística e de passagem de turistas, o que poderia vir ao encontro dessa necessidade, ou seja, informá-los.

A ideia da construção do *flyer* surgiu após termos expandido o mapa físico, nos localizado nele, aprendermos sobre a localização dos bairros, o que havia aonde, suas referências de locais de compras, restaurantes, passeios, enfim. Após essa etapa, pensamos em como poderíamos condensar essas informações de maneira tal que um número maior de pessoas tivesse acesso. Então surgiu a ideia da construção desse material.

Segundo Fontana (2002), envolver os alunos na realização das tarefas em sala de aula, ou fora dela e no desenvolvimento dos projetos propostos como membros responsáveis de um grupo e com a relação com os membros do grupo, transforma a ideia de aprender uma língua para ser usada no futuro.

Quando da etapa do desenvolvimento do módulo VI: Utilização de palavras interrogativas, preposições, e a construção do diálogo, em inglês, a ideia que sustentou a proposta pensada para a intervenção desta etapa da Unidade Didática “*How can I get to...?*”, foi trabalharmos em grupo para que de maneira colaborativa pudessemos aprender e nos fortalecer. A escolha pelo trabalho em grupo vai ao encontro das Comunidades de Prática, uma vez que, na visão de Lave & Wenger (1991, p. 29), a prática se dá a partir de “um conjunto de relações entre pessoas, atividade e mundo”.

Visto que a Unidade Didática a ser implantada era composta por diversas tarefas a serem desenvolvidas a partir de comunidades de prática, buscamos pensar o trabalho com a língua adicional/inglês em uma abordagem baseada no uso de tarefas como unidade central do planejamento e instrução no ensino de línguas.

Ellis (2003) destaca a competência do aluno de lidar com atividades que envolvam comunicação real, na qual a língua é usada para atingir um objetivo e promover a aprendizagem, como também que venha a ser significativa no processo de ensino e da aprendizagem do aluno. Utilizar o Ensino Baseado em Tarefas, para que o aluno pudesse, de alguma forma, fazer uso da língua. O que no Módulo VI, na tarefa da construção dos diálogos foi promovido, embora nem todos os alunos tivessem se sentido à vontade de gravarem suas vozes, realizando somente a tarefa da construção do diálogo em si.

Na participação do Componente Curricular Leituras e Práticas Orientadas I, no Mestrado Profissional em Ensino de Línguas, percebemos da importância que era atender os alunos do Curso Normal também pelo viés das tecnologias, abordar alguma ferramenta digital com a qual os alunos pudessem utilizar as atividades realizadas na língua adicional/inglês da Unidade Didática que viríamos a desenvolver a partir da comunidade de prática formada, utilizarem a tecnologia a favor da sua própria inclusão ao mundo digital.

A partir dessa análise, foi proposto então no módulo VII, o uso da ferramenta digital Scratch. Devo analisar também que como professora-pesquisadora também me senti desafiada ao propor esse tópico, pois percebo da minha dificuldade, como também dos meus colegas de escola quanto ao domínio no uso de aplicativos digitais.

Uma vez elevada essa ideia, tínhamos que levar em conta que a escola não dispunha e ainda não dispõe de rede de Wi-Fi aberta para os alunos, por este motivo pensamos em um software que pudesse ser usado pelos alunos, que, ao usá-lo, não necessitássemos da internet e também que fosse sem custo.

A escolha do software Scratch se deu em função de que é uma ferramenta digital capaz de promover atividades no ambiente virtual de forma criativa e colaborativa, permitindo a criação de histórias, jogos, animações e diálogos, e de que uma vez baixado o software para o computador, não carece de conexão.

No mesmo período sabia da necessidade dos alunos do curso de informática, do subsequente do Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFSul) de Santana do Livramento, de realizarem projetos de extensão. Prontamente perguntei se havia interesse por parte deles de ministrarem aulas aos alunos do curso normal sobre a ferramenta digital Scratch.

Uma vez aceito o convite de ensinar aos alunos do Curso Normal sobre o software Scratch, programamos os encontros. Um encontro semanal de 50 minutos cada, às terças-feiras. Havíamos pensado em 02 encontros, porém necessitou-se de mais aulas para que os alunos passassem a trabalhar com a ferramenta.

A ideia era, após a criação dos diálogos e dos avatares criados por eles, em inglês e em duplas, que perguntassem sobre alguma localização na cidade, passando esses diálogos para o software, fazendo uso do gravador de som e na sequência disponibilizar os diálogos na “nuvem”.

Buzato (2001) discorre sobre a relação sociedade-tecnologia, em especial educação, e convida a pensarmos na importância de sabermos abordar sobre os diferentes letramentos, garantindo às pessoas a oportunidade de fazerem uso das diferentes linguagem e tecnologias nas suas práticas sociais e culturais. Apropriar-se dessas ferramentas digitais de cunho pedagógico, destacando novas formas de ler o mundo, deveriam ser práticas pelo menos tentadas no ambiente escolar.

Dialogo com o pesquisador Buzato (2001), quando propaga que só faremos o elo entre educação, internet e oportunidades quando focarmos na “nova” formação do professor, qual seja, o professor conectado aos novos letramentos digitais que ele precisa dominar, transformando esse conjunto de práticas, habilidades e significados da mesma maneira que novos letramentos os transformam.

Iniciamos o projeto de intervenção com a ideia de ampliar a visão de mundo dos alunos do primeiro ano do Curso Normal. Assim que assinalaram as localidades da cidade, seus pontos turísticos, percebeu-se que realizaram as tarefas muito mais através das informações que tinham sobre essas localidades, do que efetivamente tenham algum dia visitado.

Diante deste fato, propusemos o módulo VIII, passeio pelas ruas, pelos bairros e pontos turísticos. Movidos pela vontade de proporcionar a esses alunos a oportunidade de visitar, *in loco*, os locais por eles apresentados.

No início do projeto havíamos pensado nas etapas da confecção do mapa, da elaboração do *flyer*, e da construção dos diálogos, porém sentiu-se a necessidade de concretizarmos, ou seja, de pôr em prática aquilo que há meses vinha sendo falado em sala de aula e que a maioria dos alunos nunca haviam se quer estado.

Foi nessa ação-reflexão do professor, questionando-se sobre o rumo que o projeto de intervenção tomou, que entendemos que seria uma melhoria de nossa prática se pensássemos na possibilidade de efetivamente visitarmos os locais elencados, se não todos, alguns deles.

De acordo com Tripp (2005, p. 433), o conceito de pesquisa-ação pode ser encarado “como uma das muitas diferentes formas de investigação-ação, a qual é por ele sucintamente definida como toda a tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática”.

A ideia de construirmos as aulas de língua adicional/inglês interativas e participativas passa por ensinar e aprender a língua no local de ensino-

aprendizagem, com seus colegas, com o professor, em suas comunidades buscando promover a emancipação do sujeito.

4.2 Análise de Implementação da Unidade Didática

4.2.1 Análise de Implementação dos Módulos da Unidade Didática

No período do diagnóstico da turma, módulo I, propusemos a leitura do artigo: “O ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas”, de Vilson J. Leffa e Valesca B. Irala. Dividimos a turma em dois grandes grupos, pedimos para que lessem individualmente, trocassem a seguir ideias com seus grupos e depois propusemos, em seguida, uma roda de conversa para debatermos sobre seus entendimentos.

A leitura foi pensada para ser feita naquela aula, mas o tempo não foi suficiente. Então, solicitamos que terminassem em casa que debateríamos na próxima aula. Porém, na aula da semana seguinte, houve uma paralisação e, por conseguinte, os alunos ficaram duas semanas sem aulas de inglês, o que refletiu a dificuldade de engajamento para com a disciplina. Conforme Leffa (1999), o número de horas/aulas direcionadas para o ensino de idiomas começou a ser drasticamente reduzida ao término do período imperial.

Na aula posterior ao feriado que sucedeu a paralisação, foi feita uma roda de conversa. Nesse encontro, alguns alunos tinham esquecido, outros tinham lido, mas não lembravam muito. Num primeiro momento, formamos dois grupos, os quais conversaram entre si e depois abrimos para todos em roda falarmos sobre o que haviam entendido sobre as ideias de língua, língua adicional, língua estrangeira e linguagem. Alguns alunos se sentiram mais à vontade e manifestaram seus entendimentos na grande roda. Outros, por sua vez, abstiveram-se de se manifestar. Como professora-pesquisadora, percebo que ainda prevalece o medo de falar alguma coisa errada, mesmo que estejamos em uma roda para justamente fazer com que as dúvidas, as ideias que temos sejam elencadas, dialogadas, abordadas, a fim de que tentemos, como grupo, aprender. Talvez os discentes estejam preparados para receberem informações e não as debater, tendo a ideia do professor como sujeito detentor da verdade, o que Freire (2005) denomina como a alfabetização na concepção bancária, qual seja, aquela que se dá através da

transmissão do docente para o discente, onde o papel do aluno é só receber as informações emitidas pelo professor (FREIRE, 2005, p. 67).

Figura 10 – Leitura do artigo



Fonte: Autora (2018).

No encontro seguinte, o qual voltou a ocorrer em um intervalo de duas semanas, foi realizada com os alunos a primeira análise diagnóstica. Um questionário (Anexo III) para os alunos com as alterações sugeridas pela banca quando da apresentação da qualificação.

Como os alunos que ingressam no primeiro ano do Curso Normal provêm de diferentes escolas, a pergunta feita no questionário: “Onde você concluiu o Ensino Fundamental?”. Se faz pertinente para saber não só a escola de origem, porque como sendo zona de fronteira, as escolas municipais têm como língua adicional o espanhol e não o inglês. Dos 17 alunos do 1º ano, nove alunos (53%) já eram do Instituto Estadual Dr. Carlos Vidal de Oliveira, portanto já estudavam inglês desde o 6º ano do Ensino Fundamental, porém sofreram a redução de dois períodos semanais para um desde o ano de 2016 – ratificando o que foi ponderado por Leffa (1999), quando cita a redução da carga horária do que diz respeito ao ensino de línguas.

Dos dezessete (100%) alunos entrevistados, onze deles (64%) estudaram inglês no ensino fundamental, porém não tem muita compreensão da língua. Os cinco alunos provenientes de escolas municipais, não tiveram inglês como língua adicional, e sim espanhol. Apenas um aluno (6%) não respondeu à pergunta.

Quando da aplicação do projeto-piloto a seguinte pergunta: “Você percebe o ensino de língua inglesa como adicional ou estrangeira? Justifique”. A questão foi feita sem que tivessem sido trabalhados os conceitos sobre língua estrangeira e língua adicional anteriormente.

Na qualificação, houve a sugestão de que abordássemos com os alunos estes conceitos, o que foi feito através da leitura do artigo outrora mencionado. Dos 17 alunos da pesquisa, 13 alunos responderam que entendem como adicional, justificaram suas escolhas explicando que o inglês está presente no nosso dia a dia, em nossas vidas, na música, em jogos, redes sociais, faz parte do nosso vocabulário e que você vai adicionando ao seu vocabulário. Importante colocação, pois a ideia passada é que não precisamos aprender uma outra língua em detrimento da nossa, o que ajuda na ideia de identidade. Compactuo com a nomenclatura sustentada por Schlatter & Garcez (2012, p. 37) por entender línguas adicionais “como parte dos recursos necessários para a cidadania contemporânea: são úteis e necessárias entre nós, em nossa própria sociedade, e não necessariamente estrangeira”.

Dos 17 alunos, dois definem como língua estrangeira, dizendo: “é uma língua que eu não sei e não estou adicionando, não convivo com ela” e os outros dois alunos nada escreveram. Creio que a leitura do artigo auxiliou para tomada de posição do que seria definido por eles, cada um com seu entendimento por língua, porém com embasamento teórico.

Quando perguntados o que consideravam de maior e menor importância para o ensino de língua adicional/inglês, obtive como respostas que dez alunos consideram “ouvir e entender”, seguido de quatro que consideram “falar”, os mais importantes. Enquanto que oito alunos acreditam que “aquisição de vocabulário” e “regras gramaticais”, os menos importantes. Cabe analisar aqui, como professora-pesquisadora, uma autocrítica: primeiro deveria ter abordado sobre a estrutura de uma língua, visto que o público ao qual foi aplicado o questionário é leigo sobre este assunto. Acredito que deveria ter sido feito o mesmo procedimento sobre definições de língua, linguagem, língua adicional, com esta questão. Visto que, segunda a pesquisadora Souza (2010), pesquisas recentes dão conta que, de fato, o vocabulário é o centro da língua (Lewis, 1993 *apud* Souza, 2010, p. 51). A pergunta faz-se necessária visto que iniciáramos nosso trabalho com a nomenclatura dos locais de uma cidade e contraditoriamente, o vocabulário não é entendido como

essencial em uma língua adicional, sendo apontado, por eles, como o menos importante.

Duas perguntas do questionário referiam-se a como os alunos gostariam que fossem as aulas de inglês e como gostariam de realizar as tarefas nessas aulas e as respostas obtidas respaldam a proposta para a intervenção pedagógica, onze dos dezessete alunos pedem aulas com mais interação, diálogo e que fossem mais leves. O resultado vem de acordo com a fundamentação teórica do projeto, isto é, ensinar uma língua adicional a partir de Comunidades de Prática, através do Ensino Baseado em Tarefas, utilizando-se de uma ferramenta digital para a criação de diálogo envolvendo o localizar-se em uma cidade.

Dos alunos entrevistados, doze acordaram que preferem trabalhar em coletividade, enquanto cinco alunos preferem individualmente. Respeitando as diferenças, as respostas ao questionário ampararam a ideia de trabalharmos em Comunidades de Prática, auxiliando e sendo auxiliado, com objetivos em comum na execução das tarefas.

No encontro seguinte, conversamos sobre a proposta da intervenção, convidando-os a participar, expliquei que faríamos nas aulas de inglês, quais os objetivos desta intervenção e das medidas necessária a serem tomadas para o desenvolvimento do projeto como, as assinaturas dos termos de autorização de imagens, termos de autorização para o passeio, pois se faz necessário uma vez que se trata de menores (na época todos entre 14 a 17 anos). Os alunos concordaram e ficaram de trazer no encontro seguinte.

Neste momento, iniciamos o módulo II, com a denominação dos locais de uma cidade. Nosso ponto de partida foi suscitar os alunos a curiosidade de desbravar o que há em suas comunidades, nos bairros de sua cidade, quantos bairros existem, onde cada um vive, onde fica a escola – enfim, despertar neles a ideia de pertencimento, e trabalharmos isso com o inglês.

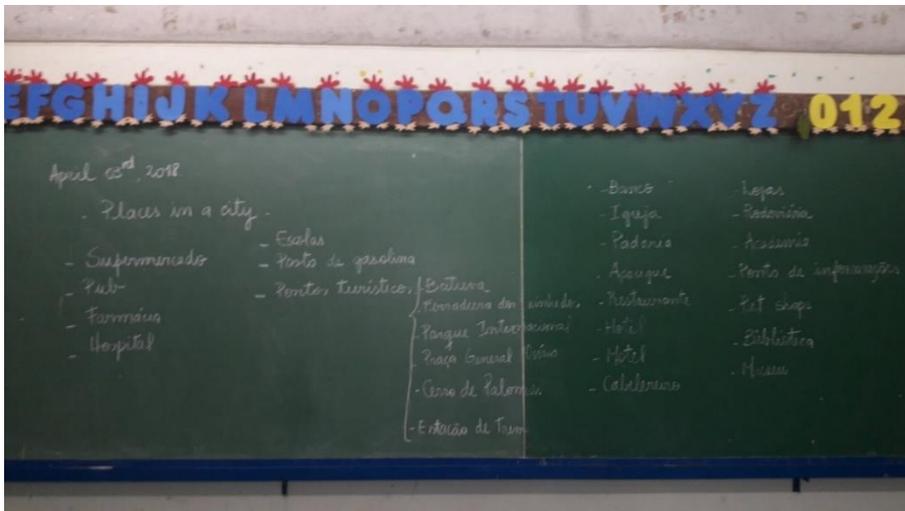
Para tanto, construímos com os alunos, através de um *brainstorm*, quais os lugares comerciais e institucionais existentes em uma cidade, mais especificamente em Santana do Livramento e em seus bairros, em português. À medida que eles falavam, eu escrevia no quadro. Foi mencionado pelos alunos que citássemos também os locais que consideram como pontos turísticos da cidade.

Concordo com Lave e Wenger (1991) quando sugere que o aprendizado deve envolver a interação social, e o conhecimento deve ser apresentado em um contexto

autêntico, ou seja, os alunos, falando sobre os seus entornos. Prosseguindo, foi sugerido que, em duplas e ou grupos, buscassem nos dicionários como se diziam esses lugares em inglês. Rapidamente pude ouvir a fala de um dos alunos: “Teacher, posso usar o celular?” e prontamente respondi: “Sim, podem fazer uso dos celulares quem tiver acesso à internet”.

Observa-se que a escola dispõe de internet, porém nem todos têm acesso, somente alguns alunos que conseguem a senha da escola. O acesso, em minha opinião, deveria ser de fato disponibilizado para toda a comunidade escolar.

Figura 11 – Nomenclatura dos locais de uma cidade e pontos turísticos



Fonte: Autora (2018).

Figura 12 – Fazendo uso dos dicionários e celulares



Fonte: Autora (2018).

Na aula que se seguiu, foram realizados com os alunos exercícios de fixação sobre o nome desses lugares. Por exemplo, deviam dizer de que lugar estavam falando: *“I have a headache, I should go to_____”*; *“I want to buy some bread, I should go to_____”*. A turma, ao realizar a atividade em duplas, fez uso de dicionários. Acreditamos que, quando executamos a atividade em duplas e/ou em grupos, pedindo auxílio ao colega, evitamos a exposição perante a classe, gerando um clima de autoconfiança para resolução da tarefa. Cito Vygotsky (1978) quando se refere à zona de desenvolvimento proximal (ZDP), ou seja, quando um aprendiz mais experiente auxilia outro menos experiente a realizar algo a mais do que o faria sozinho.

Segundo a pesquisadora Souza (2010), é correto afirmar que falamos por intermédio das palavras e elas por si só carregam o significado do que queremos dizer. Muitas vezes, ao cometermos erros gramaticais, como: *“I wants to buy some bread, I should go to_____”*, a comunicação não ficará comprometida, porém se falarmos *“I want to buy some breed, I should go to_____”*, percebe-se que o erro lexical pode vir a comprometer a comunicação, por isso a relevância de trabalharmos o vocabulário.

Partindo desse pressuposto, é necessário que o aluno venha a ser desafiado ao maior número de exposições possíveis, a fim de que aprendam. Pensando nisso, foram realizadas atividades em inglês que propunham trabalhar com o vocabulário aprendido sobre o nome dos lugares da cidade na língua adicional.

Na construção dos logos dos locais e dos avatares (módulo III), iniciamos a aula retomando o vocabulário sobre os locais da cidade. Reescrevemos os locais que eles haviam pontuado na aula anterior, como também os pontos turísticos da cidade. Na sequência, os alunos foram convidados para se dirigir até o quadro e desenhar como poderia ser representado cada um desses lugares. Dessa forma, optamos por chamar a atividade de criação do logo. Também foram todos convidados para confeccionarem os seus avatares, entendendo que poderiam fazê-lo no computador, em casa, com uma foto sua em formato 3x4 ou através da criação de uma figura que os representasse.

Figura 13 – Criação dos logos.



Fonte: Autora (2018).

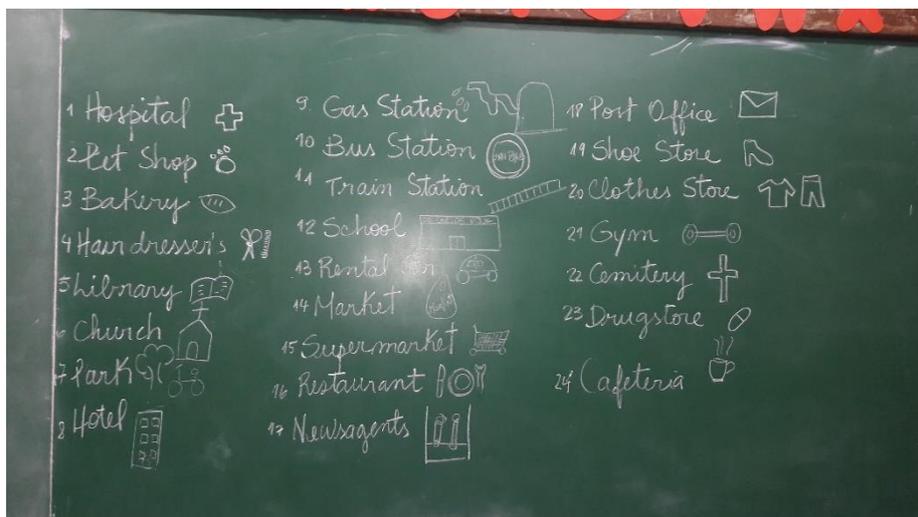
Após o término da atividade dos desenhos no quadro, existiu como que um acordo de concordância em relação aos desenhos feitos, se estavam devidamente representados e se todos aceitavam.

Conforme Lave e Wenger (1991, p. 98) propõe, aprendermos com os outros não somente pontos gramaticais, mas também, aspectos práticos, culturais e históricos situados em uma comunidade específica faz com que aprendizes de uma segunda língua desenvolvam suas identidades e promovam suas cidadanias. Assim, o que a atividade anteriormente descrita propôs, ao criarem os logos, acima de tudo, foi o respeito à opinião do outro, para que juntos construíssem o mapa da cidade de Santana do Livramento/RS.

Visto que o tempo de aula que dispúnhamos era relativamente curto, foi sugerido que multiplicássemos os logós como tarefa de casa. Para tal, fizemos um sorteio de quem multiplicaria os desenhos dos locais da cidade já elaborados por eles no quadro da sala de aula. Realizamos um sorteio, uma vez que haviam mais locais mencionados do que alunos em sala de aula. Nessa época, eram 17 alunos (3 meninos e 14 meninas).

O sorteio foi feito da seguinte forma: cada local citado e desenhado pelos alunos recebeu um número, num total de trinta, entre lugares e pontos turísticos. Colocamos os números em uma sacola e os alunos deveriam retirar dois números cada, e, de acordo com o número correspondente, deveriam reproduzi-lo.

Figura 14 – Sorteio dos lugares e pontos turísticos



Fonte: Autora (2018).

Todos deveriam reproduzir no mínimo dez desenhos de cada, a fim de que pudéssemos localizar no mapa onde havia cada coisa – por exemplo, padaria, poderia existir no meu bairro ou no bairro de um colega. Assim, o objetivo éramos localizar no mapa e nos diferentes bairros da cidade onde havia cada local.

No processo do sorteio de quem faria o logo do que, houve algumas discussões e acordos em relação ao que cada um faria, sendo alegado por uns como sendo o do colega mais fácil de fazer. O critério para a execução da criação do logo era somente que fosse de um tamanho que pudéssemos utilizá-lo no mapa. Foi sugerido pela professora que fizessem os logós das localidades e seus avatares em palitos usados para churrasco.

A ideia, primeiramente, era de que os alunos do Curso Normal passassem a ter uma noção de onde cada colega vinha para estudar na escola, visto que, no primeiro ano, a turma é formada por diversos alunos provenientes de diferentes escolas do município.

Para tanto, no módulo IV, projetamos a localização no mapa dos lugares e dos avatares, organizamos uma ampliação do mapa da cidade de Santana do Livramento, a fim de que uma vez feito os logo e os avatares, os alunos pudessem se localizar no mapa ampliado da cidade. Tínhamos como ponto de referência o Instituto Estadual de Educação.

Dando seguimento ao trabalho, foi solicitado aos alunos que localizassem a escola e, logo depois, para que cada um se localizasse no mapa, localizando suas casas. A identificação seria através de seus avatares.

Figura 15 – Localização dos avatares



Fonte: Autora (2018).

Seguindo a atividade, cada aluno pôde localizar, no seu bairro e no entorno de suas casas, onde havia padaria, supermercado, escola, posto de gasolina, farmácia, dentre outros. Assim que deram como terminada a atividade, iniciaram as constatações: “nossa, esse amontoado de coisa!” (aluna Y, se referindo ao centro da cidade); a minha casa fica tão longe que não aparece no mapa” (aluna L que mora no km 5, na entrada da cidade); “a gente mora longe um do outro” (aluno B, que mora no bairro Planalto); “Tô me perdendo” (aluna F, que vive no bairro

Fluminense); “alguém tem igreja perto da sua casa?” (aluna A, que grita porque havia ficado responsável pela confecção do logo das igrejas), o que obteve a seguinte resposta: “as pequenas contam como igreja? Tem pilhas pro meu lado” (aluno P, que mora no bairro Armour); “onde é o CHS? Na Tamandaré? (aluna D, que vive afastada do centro). Assim, ficamos entre risos e descobertas localizando-nos no mapa da cidade até o término da aula.

Ficou acordado que deixaríamos o mapa em um canto da sala para prosseguirmos na próxima aula, pois uma aluna não havia trazido seu avatar e ficou de trazê-lo na próxima aula.

Figura 16 – Localização dos lugares e avatares no mapa



Fonte: Autora (2018).

Segundo as respostas dos alunos em suas rubricas, a confecção dos seus avatares e a busca pela localização dos lugares no mapa foram os itens que obtiveram unanimidade na resposta de terem sido atividades “legais” e divertidas.

Ratifico a ideia de estarmos em um constante processo de aprendizagem e o quanto é importante se envolver com o aprendizado de uma língua adicional, sendo a sala de aula um lugar privilegiado. Conforme Abeledo (2008, p. 170), “aprendizagem é entendida aqui como uma realização subjetiva, emergente e contingente às ações dos participantes, produzida para dar conta das atividades desenvolvidas em cada interação”.

Figura 17 – Localização dos lugares e dos avatares



Fonte: Autora (2018).

Ao término das localizações no mapa da cidade, passamos para o módulo V, a construção do *flyer*.

Dessa forma, as instituições de ensino devem procurar fomentar o direito ao exercício da cidadania, despertar a curiosidade e o gosto pelo saber através do respeito ao próximo, da colaboração mútua, da resolução de problemas e da ajuda para formação de cidadãos éticos e críticos no meio em que vivem.

No que diz respeito às línguas adicionais, nesse caso, inglês, não poderia ser diferente, tornando-se necessária para a formação do cidadão contemporâneo, mais especificamente, nesse trabalho, para os formandos do Curso Normal, através de práticas pedagógicas que contemplem, cada vez mais, o trabalho em equipe.

Foi pensando nesses aspectos pontuais que tentamos criar juntos, professora e os alunos do Curso Normal, um *flyer* da cidade de Santana do Livramento/RS a partir do vocabulário estudado anteriormente.

Lembrando Bortoni-Ricardo (2007, p. 29), quando diz: “A língua é parte da cultura, ou seja, a língua categoriza o mundo natural e cultural fornece pistas importantes sobre como estudar práticas e crenças culturais particulares”.

Refletindo sobre este aspecto, acreditamos oportuna e de grande valia a disponibilização de um folder informativo e educativo, bilíngue, junto aos pontos de

Figura 19 – Sugestões de restaurantes, hotéis, Atrações turísticas

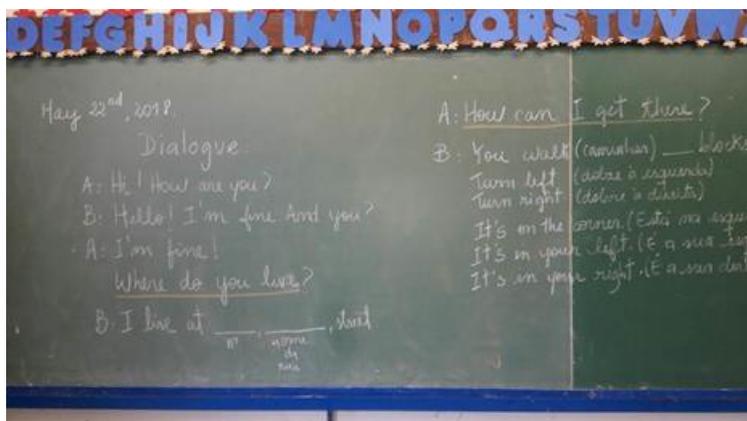
RESTAURANTES RESTAURANTS	Posto Caburé Rua 13 de Maio, 1364 (55) 3242-1694	HOTEIS HOTELS	Almadén Cordilheira de Santana Turismo Campeiro
Restaurante e Churrascaria PAZ Silveira Martins, 840 (55) 3242-3555	Posto Feluma Av. Tamandaré, 1519 (55) 3243-1616	Jandala Turismo Hotel Uruguai, 1452 (55) 3242-2288	HOTÉIS FAZENDA FARM HOTELS
Churrascaria Coisa Nossa Av. Tamandaré, 1758 (55) 3242-1160	Posto Catalan Duque de Caxias, 1265 (55) 3242-1342	Hotel Portal Av. Tamandaré, 2076 (55) 3242-9444	Pousada La Vivenda pousadalavivenda@terra.com.br (55) 3242-3441
Restaurante Palácio do Comércio Av. Tamandaré, 1º andar (55) 3241-2583	Larratea Av. Tamandaré, 1168 (55) 3241-1048	Hotel Acropolis Av. Tamandaré, 1759 (55) 3243-4000	Estância Cerros Verdes (55) 3242-1456 (55) 99938-2841 (55) 99907-8709 atendimento@cerrosverdes.com.br
Costa Café Bistrô Av. Tamandaré, 1759 (55) 3244-1372	MERCADOS E PADARIAS MARKETS AND BAKERIES	Verde Plaza Hotel Manduca Rodrigues, 747 (55) 3242-9300	Estância da Glória: Cavalgadas, Passeios de Charreta, Pesque e Pague, Banho em Rio de Pedra, Trilhas Escológicas, Apreciar a Fauna e Flora Nativas do Pampa. (55) 99973-1663 A 22km do Parque Internacional Estancia@gloriaturismo.com.br
Restaurante A Bruxa R. David Canabarro, 800 (55) 3241-1059	Righi Supermercados R. 13 de Maio, 1200 (55) 3242-3259	Hotel Palace Uruguai, 1177 (55) 3243-4107	Fazenda Palomas As diárias incluem todas as "refeições caseiras" (café, almoço, jantar). Funciona de quinta a domingo, exceto feriados. Reservas através do site fazendapalomas.com (55) 3505-6417 (55) 3242-2551 (55) 99118-2640 (55) 99118-2641
Cia dos Baguetes R. Rivadavia Corrêa, 802 (55) 99804-4728	Big Supermercados Av. João Goulart, 1837 (55) 3968-6601	Hotel Livramento Rua Vasco Alves, 2222 (55) 3242-5444	Autoria do Flyer Teacher Virginia Barbosa Class CN10
Churrascaria Sem Nome Av. Gen. Daltro Filho, 2678 (55) 3243-1003	Padaria Il Forno Sete de Setembro, 388 (55) 3242-2404	Hotel Emirates Rua Hugolino Andrade, 474 (55) 3242-5000	
POSTOS DE GASOLINA GAS STATION	Padaria Mil Delicias Vasco Alves, 962 (55) 3244-5588	PRINCIPAIS ATRATIVOS ENTERTAINEMENTS	
Posto Espigão Matriz Av. João Goulart, 1311 (55) 3241-2121	Padaria e Confeitaria Florense Condé de Porto Alegre, 364 (55) 3241-2253	Casa de José Hernandez Casa do Poeta Santanense Cerro de Palomas Clube Campestre	
Posto Lumax Rua Uruguai, 1898 (55) 3242-2304	Padaria e Confeitaria Nova Real Silveira Martins, 274 (55) 3241-1727	Museu de Arte/Urcamp-Aspes Museu Folha Populair Parque Municipal Lago do Baturo	

Fonte: Autora (2018).

O passo seguinte a ser dado, após termos trabalhado com o vocabulário, a identificação dos lugares e das casas dos alunos no mapa da cidade, foi prover e requerer informações de como chegar a um determinado local da cidade, como perguntar onde há um banco, por exemplo, a fim de dar o suporte para a construção de diálogos sobre coordenadas e direção de como se chegar a um lugar na cidade, o que foi desenvolvido no módulo VI, utilização de palavras interrogativas, preposições, e a construção do diálogo, em inglês.

A própria ideia para o nome dessa unidade didática surgiu a partir desta etapa: “*How can I get to...?*” (Como posso chegar a...?), referindo-se a uma possibilidade para perguntar sobre orientações. Na sequência, trabalhamos outras palavras interrogativas: *Where* (onde); *Is there...? Are there...* (Há: singular e plural), pois havíamos pensado, num primeiro momento, em direcionarmos o diálogo, apresentando um modelo e a partir dele os alunos só trocariam as informações dos seus dados pessoais, porém os alunos tiveram a curiosidade de perguntar “como se diz isso?”, “Como faço para perguntar onde fica?” Conforme as perguntas iam surgindo, como por exemplo, “teacher, como pergunto se há uma farmácia?”, era apresentado a estrutura, “*Is there a drugstore?*”. E, assim, sucessivamente.

Figura 20 – Construção do diálogo



Fonte: Autora (2018).

Nesta época do ano, final de maio de 2018, a aula era composta por treze alunos, três homens e dez mulheres, formando duas duplas e um trio. Cada um deles escolheu o diálogo que iria construir, uns optando por falar sobre lugares turísticos, outros sobre como chegar na sua casa. Vale ressaltar a importância da tarefa ter sido feita em grupos, propondo que um aluno que tivesse estudado inglês no ensino fundamental tivesse contato com outro que não havia tido a mesma possibilidade. Para isso, levou-se em conta a noção de andaime, como sendo a assistência dada ao aluno pelo par mais competente no processo de desenvolvimento cognitivo, como foi desenvolvido por pesquisadores de Vygotsky (HALL, 2001).

Figura 21 – Construção do diálogo



Fonte: Autora (2018).

Apesar das orientações sobre a construção e do modelo proposto de diálogo, percebi, como professora pesquisadora, que existe a dificuldade de construir uma frase se quer criada por eles, o que dificultou o desenvolvimento da tarefa, qual fora, a elaboração do diálogo.

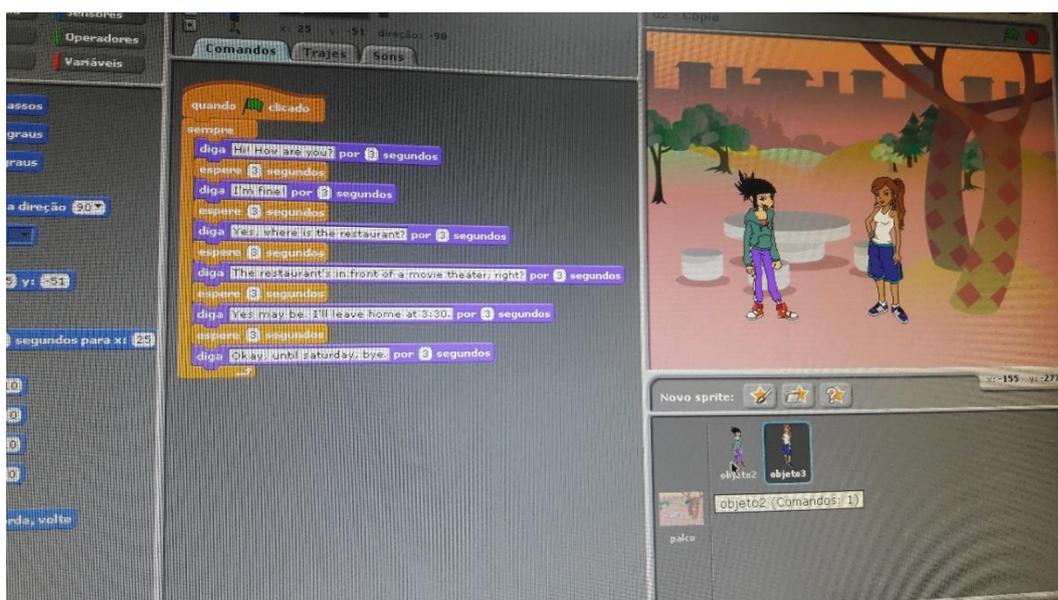
Mesmo que fossem perguntas de cunho relativamente simples, houve a necessidade de auxiliá-los, orientando não só com o vocabulário pertinente, como *right* (direita), *left* (esquerda), *to walk* (caminhar), *blocks* (quadra), *turn right* (dobre à direita), *turn left* (dobre à esquerda), *it's on your left* (está a sua esquerda), *it's on your right* (está a sua direita), *in / at / on* (na / em), mas também na estrutura da língua, a fim de que o diálogo escrito por eles ficasse com sentido.

Tivemos o cuidado também de não nos intrometermos nas decisões que viessem a tomar. Houve também a cautela de explicarmos que não carecia de diálogos demasiadamente longos, que buscassem sim perguntar e responder sobre as localidades da cidade, por eles já trabalhadas. Pode-se observar que a maioria dos alunos lembravam dos nomes dos lugares em inglês, porém, ao aplicar o vocabulário com as palavras interrogativas e estas com as respostas, pareceram, para alguns alunos, um pouco artificial, se é que podemos usar esse termo. Mesmo assim, realizaram a tarefa, porém, foi apontado por eles, em suas rubricas, como sendo dentre as demais tarefas, a que tiveram mais dificuldade de compreender e não tanto prazer em realizar.

Para iniciarmos a implementação dos diálogos no aplicativo digital Scratch, módulo VII, tivemos encontros semanais, durante os períodos de inglês com os alunos do curso de informática do Subsequente do Instituto Federal Sul-Rio-grandense (IFsul). Foi um total de cinco encontros, que se deram no laboratório de informática da escola – o qual fica gradeado quando não está sendo usado. Mesmo dispondo de 25 computadores, não há conexão com a internet.

O ponto de partida para a apresentação deste aplicativo foi a explicação de seu funcionamento, seus comandos – num total de dez (movimento, aparência, som, caneta, variáveis, eventos, controle, sensores, operadores e mais blocos), os quais, o usuário para trabalhar com o aplicativo, deve arrastar e encaixar os blocos, juntá-los de maneira lógica, ativando cada função específica.

Figura 22 – Construção do diálogo no Scratch



Fonte: Autora (2018).

Os dois primeiros encontros, foram de apresentação do software. No primeiro, foi tratado com os alunos a respeito do surgimento do software Scratch, explicando que primeiramente foi pensado para crianças, mas que atualmente é usado por pessoas de todas as faixas etárias em diversos lugares do mundo, pois estimula a criatividade, é interativo e colaborativo.

Na segunda aula, foram explicados os principais movimentos e foi proposto, então, um exercício que deveria ser realizado por eles em duplas, a fim de que

começassem a mexer com o software. Idem o que ocorreu no terceiro e quarto encontro. Como nosso tempo era escasso e o comando de som não funcionava nos computadores da escola, foi solicitado aos alunos que o fizessem em casa.

Como nem todos os alunos dispunham de computador em suas casas, e os que dispunham não sabiam como baixar o Scratch para seus computadores, trouxe meu computador para que gravassem suas vozes neste software.

Na quinta aula, a ideia era de que eles apresentassem o trabalho – o diálogo – por eles desenvolvidos para o grande grupo, porém, com a dificuldade de realizarem as gravações, o projeto de apresentação dos trabalhos já prontos teve que ser estendido.

Uma vez que os computadores da escola não gravavam a voz, nem gravavam os trabalhos desenvolvidos, passaram a serem gravados, um diálogo por aula, na sequência, no computador da professora.

O aluno P encabeçou as atividades, ficando sob sua responsabilidade a organização das falas no software Scratch. Gravou seu diálogo com o colega B e, em seguida, com o seu parceiro de diálogo, colega M, auxiliando-o também na pronúncia.

O aluno B realizou seu diálogo com a colega D sobre como chegar no “Batuva’s lake” (Lago Batuva, um dos pontos turísticos da cidade), porém a aluna saiu da escola neste período, o que restou ao aluno B convidar outro colega para fazer o diálogo com ele, o que o fez, convidando o colega P.

As alunas A e L criaram um diálogo perguntando sobre onde era o “International Square” (Parque Internacional). Começaram e não terminaram as gravações, era uma frase e uma risada, manifestaram que era muito difícil fazer isso: falar em inglês. A aluna L falou: “Detesto a minha voz no computador”.

Figura 23 – Ferramenta Scratch



Fonte: Autora (2018).

Com a aluna J, aconteceu a mesma coisa que o aluno B, sua parceira de diálogo saiu da escola. A aluna J havia criado seu diálogo junto com a colega S, porém a colega foi mais uma a deixar a escola. Para que pudesse gravar o diálogo, a professora fez com ela.

As alunas Y, F e K pediram para que eu gravasse o diálogo no celular delas para que pudessem treinar em casa para depois gravarem.

As alunas A2, A1, e a aluna H não gravaram seus diálogos alegando que não se sentiram à vontade para assim fazê-lo. Construíram o diálogo no papel, criaram no software Scratch, porém não o gravaram.

Das respostas obtidas da pergunta “Utilizou adequadamente os recursos digitais?”, através da rubrica, cinco alunos responderam que entenderam adequadamente os recursos digitais e gravaram sem problemas seus diálogos no Scratch. Dos onze alunos entrevistados, três assinalaram que não entenderam muito como usar o software e outros três marcaram insatisfatório, ambos alegando em função dos computadores da escola não funcionarem bem, não salvarem os trabalhos e de serem horríveis.

Quanto a gravação dos diálogos na ferramenta Scratch, obtivemos de cinco alunos que realizaram sem problemas, o que vem ao encontro da resposta anterior, talvez os mesmos alunos que se sentiram à vontade em mexer na ferramenta, não apresentaram problemas na gravação do diálogo.

Tivemos quatro alunos que não se sentiram muito à vontade de gravarem os diálogos no Scratch, apesar de terem feito o diálogo por escrito, alegando que

tiveram dificuldades de gravar em inglês, outro escreveu que seria melhor se tivéssemos mais carga horária para aprender mais. Os dois que registraram insatisfatório, falaram que ainda não tinham feito a gravação, sem justificar o motivo. Porém, dez alunos acharam importante ter tido a aprendizagem desta ferramenta digital.

Observa-se que os alunos que se sentiram inseguros são os mesmos que estão tendo o contato com a língua inglesa pela primeira vez, visto que são provenientes de escolas municipais. Além disso, mesmo os que vem de escolas onde inglês era a língua adicional ministrada, a carga horária ministrada é relativamente baixa para que transmita segurança, não só na construção de frases, diálogos, como também na exposição da oralidade.

Quando estávamos findando o projeto, final de julho de 2018, surgiu a ideia de então passearmos pelos bairros da cidade, passando pelas casas dos alunos, visitando os locais turísticos de Santana do Livramento, o que foi desenvolvido no módulo VIII: passeio pelas ruas, pelos bairros e pontos turísticos.

Os alunos ficaram bem empolgados, dizendo “bah, vou mandar pintar minha casa”; “vou dar uma limpada”, “quero conhecer tua casa”, enfim, mostraram muito interesse em realizá-lo. Porém esbarramos na questão do custo do passeio. Como viriam as férias de julho, ficou acordado que faríamos nas primeiras semanas de agosto.

Retornamos às aulas e o problema permanecia, como custear o valor do passeio, foi então que ocorreu uma mobilização da turma: faremos a venda de lanches para angariarmos o dinheiro. Houve uma pesquisa de qual seria a van de transporte mais barata, o aluno B falou com um motorista: “eu falei com um senhor que trabalha com vans e fez preço”. Porém, tínhamos que sair depois que ele entregasse as crianças à tarde, ou seja, às 13h30min e tínhamos que retornar até às 16h30min, pois tinha que buscar as crianças na hora da saída de suas escolas.

Proposta aceita, fechamos com Sr. F., para quem ligávamos toda a semana às segundas para dizer se poderíamos fazer o passeio na terça-feira seguinte, pois dependia da arrecadação, até juntarmos o montante necessário. Para tal, foram feitas vendas de merendas por três semanas, começamos comprando uma garrafa de refrigerante, vendemos a bebida em copinhos plásticos. Do dinheiro arrecadado, compramos pipoca e mais refrigerante, uns trouxeram bolo, fizeram pastéis e carrapinhada, a fim de conseguirmos o dinheiro para realizarmos o passeio.

Concomitantemente, a cada aula de inglês, que foram três antes do passeio, fazíamos o roteiro, pensamos em passar pelos bairros e na frente das casas dos alunos, mas como moram muito longe uns dos outros, e com o tempo reduzido, tivemos que repensar o trajeto a ser realizado.

No dia 28 de agosto, o passeio se concretizou e contou com todos os alunos da turma, sem exceção – digo isso porque quando da venda dos alimentos muitos queriam desistir. Paramos, conversamos, estimulamos, incentivamos, que não desistissem e que iríamos conseguir. Acredito que, enquanto professora da turma, e atuando na pesquisa, era muito importante fazer com que eles acreditassem neles mesmos, que era importante se desafiar a conhecerem coisas novas.

Sáimos da escola, visitamos a “Santinha” (ponto turístico em Livramento), localizada no bairro Planalto, passando pela frente da casa de alguns alunos (B e A1), o “Lago Batuva” (ponto turístico), e fomos até a Almadén (Vinícola há 15 km da cidade). Dos onze alunos que fazem parte da turma CN10, dez não conheciam o local. O interessante era que durante o passeio, repetiam o diálogo criado e gravado por eles, falavam palavras dos locais que lembravam em inglês, por exemplo, lembravam que lago é chamado de “*lake*” em inglês, vinho, “*wine*”.

Figura 24 – Ponto Turístico: “A Santinha”



Fonte: Autora (2018).

Figura 25 – Batuva's Lake



Fonte: Autora (2018).

Figura 26 – Vista do Bairro Planalto



Fonte: Autora (2018).

Figura 27 – Almadén



Fonte: Autora (2018).

Figura 28 – Casa de uma das alunas



Fonte: Autora (2018).

Todos os alunos apontaram, na resposta de suas rubricas, como de extrema relevância o passeio que fizeram, todos gostaram muito e ressaltaram como que fomos contemplados com um belo dia de sol. Na chegada à Almadén, fomos recepcionados por um guia que nos explicou sobre a empresa, mostrou os lugares da colheita, o armazenamento, o transporte para o engarrafamento, e ainda ousou em dar dicas sobre o curso de enologia que existe em Dom Pedrito ofertado pela Unipampa. No fim da visitação à Almadén, os alunos fizeram um lanche que haviam trazido.

Concordo com Oliveira (2008), quando diz que a saída da escola não significa uma fuga do ensino, significa uma ampliação do ambiente escolar. Talvez fosse mais um passeio, como pode ser entendido por alguns, mas para essa turma significou se descobrirem como sujeitos participantes da sua própria comunidade, aprendendo com seus colegas que podem realizar seus projetos, desde que planejem, se organizem, se respeitem e assim o fizemos. Conforme Oliveira (2008, p.150), trouxemos o prazer para a sala de aula, e o quanto é necessário que isso aconteça mais vezes.

4.3 A análise da potencialização do ensino de uma língua adicional a partir de comunidades de prática.

As atividades realizadas na discutida Unidade Didática partiram do princípio de construir a partir de uma Comunidade de Prática, entendendo essa como um grupo de pessoas que buscam juntos desenvolver e auxiliar uns aos outros de forma colaborativa, em que a participação de todos viesse a contribuir na realização das tarefas. Desde o primeiro módulo, no qual deveriam ler o texto em pequenos grupos, passou a existir a troca entre a opinião do colega e a de cada membro do grupo, para juntos esclarecerem as dúvidas.

No segundo módulo, quando juntos deveriam decidir os locais a serem mencionados, a ajuda na tradução da língua materna para a língua adicional/inglês, feitas em duplas, assim como seus logos, quando perguntavam se todos estavam de acordo com aquele desenho, ou se fariam diferente, quem faria a multiplicação dos desenhos, as decisões a serem tomadas para a execução da tarefa.

Num terceiro momento, quando da construção do mapa, do *flyer*, as negociações que tiveram que realizar, aprender a respeitar a opinião do outro e juntos decidirem qual ficaria melhor.

Na construção do diálogo, quem faria com quem, uns ajudando os outros, fosse na pronúncia, na escrita, nas decisões de como desenvolvê-lo, assim como na aplicação do mesmo na ferramenta Scratch. No questionário aplicado aos alunos no final da Unidade Didática, perguntamos a eles se lembravam das aulas de inglês dos anos anteriores e que atividades eram desenvolvidas, 45% (cinco alunos), não lembravam e os restantes 54,5% (sete alunos), narraram que lembravam de atividades teóricas, verbo *to be*, aulas didáticas e segundo eles, a maior parte no caderno. O que vem ao encontro da proposta da intervenção, tentar trabalhar a língua adicional através de atividades práticas.

Quando perguntados se haviam gostado de realizar tarefas em duplas e ou grupos, 82% (nove alunos) responderam que sim, alegando que “é mais interessante e menos cansativo”, “porque consegui entender tudo”, “melhorou o desempenho e conseguiu unir a turma”, “podemos desenvolver mais e ajudar uns aos outros”, “proporcionou uma troca de experiências”, “porque me sento bem com as amigas”, “ficou mais interessante”, “porque é melhor para desenvolver o trabalho” e “porque trabalhar em duplas dá outras variadas ideias de confeccionamento dos

trabalhos”. Em contrapartida, 9% (um aluno) respondeu que se sente melhor trabalhando sozinho, mas que não tem problema de trabalhar em grupos se precisar e outro aluno (9%), respondeu que gosta de trabalhar em grupos, mas só quando ele escolhe com quem trabalhar. Retratamos as respostas tal qual foram ditas, o que se percebe é que existe a dificuldade de se expressarem mesmo na língua materna, imaginemos serem expostos à língua adicional, o desafio que é para qualquer pessoa aprender um outro idioma.

Questionamos se haviam gostado de terem aprendido a ferramenta digital, da construção dos diálogos em inglês, as tarefas descritas esclarecendo os passos a serem seguidos, o que a maioria destacou ter sido de grande aprendizado e prazeroso. Por fim, perguntamos sobre o que mais haviam gostado nas aulas de inglês durante o desenvolvimento do projeto, obtivendo como resposta que 37% (quatro alunos) apreciaram a construção do mapa, localizando os lugares e seus avatares; 18% (dois alunos), destacou a união do grupo; outro 18% (dois alunos), aprender palavras novas em inglês; 9% (um aluno), o software Scratch; 9% (um aluno), falar inglês e passear e somente 9% (um aluno), nada respondeu. Entendemos com isso que houve o envolvimento por parte dos alunos no projeto proposto.

Dentro dessa perspectiva, acreditamos que o objetivo da escola pública não é ensinar a língua inglesa de maneira que os alunos saiam entendendo e falando a língua adicional, conforme falado anteriormente, necessitamos de mais tempo de exposição, de prática e interação com pessoas que falem essa língua adicional.

Cabe à escola dar condições básicas para que desperte no aluno o interesse e quando quiserem aprofundar seus conhecimentos tenham referência para tal. Assim como, o ensino de línguas na escola deve, de acordo com os PCN's, priorizar a formação do cidadão e a posteriori, a formação de um falante de língua adicional. Wenger (2007) destaca que o que diferencia comunidades de prática de outras comunidades, são três aspectos: o sujeito se sentir pertencendo ao grupo pelo interesse compartilhado, os membros do grupo construirão relacionamentos que possam desenvolver atividades, discussões, ajuda em aprender um com o outro e a prática em si. Todos os aspectos desenvolvidos ao longo do projeto de intervenção, em alguns momentos com mais afinidade, outros nem tanto, mas acima de tudo, ao participarem do projeto, vivenciaram e aprenderam o que uma comunidade de prática proporciona, desenvolver um senso de compromisso e identidade.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando do início dessa caminhada de 2 anos, acreditava estar ingressando em um programa de mestrado que ajudaria na minha evolução enquanto docente através das propostas do programa. Fato que efetivamente ocorreu, porém, a mudança foi além do esperado. Buscava, *a priori*, melhorias no quesito profissional, mas a mudança se deu em diversas esferas. Superar-se, foi a palavra, tínhamos que não só tentar desvendar as dúvidas das leituras propostas como desbravarmos nas leituras do mundo que, até então, pensava ter a certeza.

O primeiro desafio foi delimitar a minha pesquisa – a princípio trabalhar com o Curso Normal e língua adicional a partir de comunidades de prática. Porém, não me era claro como deveria abordar; se para ensinar ou para aprenderem. Sabe-se que os alunos egressos do Curso Normal podem trabalhar nos anos iniciais do ensino fundamental até o 5º ano e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1971), assim como, mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), determina nas escolas públicas o ensino de uma língua adicional a partir do 6º ano, o que se subentende que fica a cargo dos cursos de graduação em Letras o ensino de uma língua adicional. Qual seria então o propósito de trabalhar a língua adicional no primeiro ano do Curso Normal?

Ciente disso, como dar ênfase para importância de aprender uma língua adicional, sendo você o professor que propõe e se questiona? Quando os alunos têm língua adicional/inglês somente no primeiro ano do curso normal? Como remeter à questão desta pesquisa, de que maneira o trabalho com comunidade de prática contribuiria para o ensino de uma língua adicional?

A partir da auto avaliação da mediadora pesquisadora e das respostas dos alunos em suas rubricas e questionário, pude perceber que alguns deles tem dificuldade com o aprendizado de inglês, uns por pouco contato com o idioma, outros por nunca terem estudado anteriormente, porém todos estavam dispostos a aprenderem e participarem das atividades propostas na unidade didática.

Considero que o presente trabalho atingiu os objetivos propostos quando envolveu os alunos do primeiro ano do Curso Normal, da rede pública estadual no desenvolvimento e na implantação da Unidade Didática para o ensino da língua adicional/inglês. A participação dos alunos nas atividades propostas, mesmo que nem todos tenham tido um aprendizado significativo no idioma tiveram o interesse

de interagirem e desenvolveram conforme seus depoimentos, a consciência da importância de aprenderem uma língua adicional.

Nesse sentido, o resultado atingido reforça a ideia que, quando o ensino-aprendizagem ocorre de uma forma participativa, há a promoção da cidadania e a inclusão social do aluno em seu contexto. Nesse estudo, a construção do conhecimento de inglês como língua adicional foi importante para promover a cidadania através de experiências que mobilizaram e expandiram a visão de mundo dos alunos. Uma coisa é ter ouvido falar sobre determinados locais, pontos turísticos e outra é visitá-los, experimentar, ter sua própria percepção e desenvolver seu próprio entendimento do que foi experimentado.

Mudar das aulas tradicionais para aulas dinâmicas, explorando ambientes autênticos, permitiu aos alunos construir seus pontos de vista sobre o mundo em relação com os outros. Estabelecer essas relações e percepções ajudam a aumentar o entendimento de mundo e desenvolver atitudes de “*scaffolding*” – ou, em português, andaime –, entendido como “um suporte fornecido ao iniciante pelo par mais competente no processo de aprendizagem para que o aprendiz possa transcender suas potencialidades”, Freitas (2012, p. 68 *apud* CAVALCANTI, 2015, p. 10339). Em outras palavras, aprender com pessoas mais competentes linguisticamente pode ajudar os outros a melhorar seus conhecimentos baseados em uma interação pragmática. Tal fenômeno é explicado por Vigotsky (1998) como ZPD, “zona de desenvolvimento proximal”, sendo a relação que há entre aprendizagem e desenvolvimento, isto é, a ZPD é a distância que ocorre nas funções já entendidas pela pessoa e que lhe permite autonomia para realizar, e as outras funções as quais a pessoa tem capacidade para fazer, mas ainda não estão consolidadas.

Este tipo de ensinamento através de experiências *in loco*, focado em uma visão sociointeracionista, de acordo com os PCN's, permitiu aos estudantes experimentarem o vocabulário em cada situação estabelecida.

Considerando as vantagens das tecnologias da informação na aprendizagem de uma língua adicional e as suas contribuições na construção de comunidades de prática, proporcionamos uma nova vivência a esses estudantes sobre o letramento digital, quando da prática do aplicativo Scratch.

Além disso, torna-se relevante planejar observando as possibilidades de prática, permitindo envolver os alunos no processo de aprendizagem participativa, construir novos conhecimentos linguísticos fora da sala de aula.

Quando contextualizado o que é estudado em sala de aula, os alunos são encorajados a desenvolver uma análise e talvez uma visão crítica das diferenças entre suas culturas e o de outra a qual foram expostas. Dessa forma, são motivados a novos desafios e descobertas sobre o mundo onde vivem.

Segundo Santana (2015), essa proposta de trabalho busca promover o ensino de línguas pelo viés político e social, da autonomia, da interatividade, do respeito, da aceitação às diferenças, da colaboração, do repensar e transformar relações. Importante ressaltar que essas constatações surgiram a partir da aplicação desta intervenção, sugerindo o que propõe a Linguística Aplicada Crítica (PENNYCOOK, 2001). Discussões essas que não se encerram por aqui, pois existe a intenção de implementá-las.

Em decorrência da presente pesquisa, apresentamos o produto pedagógico através de uma Unidade Didática composta de oito módulos, voltada ao professor com o objetivo de auxiliar o docente que queira abordar o ensino de uma língua adicional a partir de Comunidades de Prática, composta por atividades baseadas em tarefas, fazendo uso de uma ferramenta digital, possibilitando formar alunos que não somente aprendam questões gramaticais da língua, mas que também diante dos grandes feitos tecnológicos,

[...] sejam sujeitos que interajam em outras esferas do conhecimento, social, política, cultural, mediando e reflexionando o fazer da aprendizagem de uma outra língua que valoriza o sujeito social, nas suas diferenças, nas inclusões, nas desigualdades, em aprendizagens significativas em práticas sociais com a linguagem (SANTANA, 2015, p. 62).

Como professores, temos muitos desafios sempre a enfrentar, desde como poderia ser a melhor maneira de ensinarmos uma língua adicional até como mantermos nossos alunos atentos às mudanças. Quando buscamos melhores resultados, um ensino participativo e interativo são aspectos que deveriam ser fortemente considerados no processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABELEDÓ, Maria de la O López. **Uma compreensão etnometodológica da aprendizagem de língua estrangeira na fala-em-interação de sala de aula**. 2008. 217 f. Tese (Doutorado em Letras) -- Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2008.

ANDRADE, H. G. Using Rubrics to Promote Thinking and Learning. **Educational Leadership: What Do We Mean by Results?**, Alexandria, v. 57, n. 5., p. 13-18, fev. 2000. Disponível em: <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/feb00/vol57/num05/Using-Rubrics-to-Promote-Thinking-and-Learning.aspx1>. Acesso em: 12 nov. 2017.

ANTUNES, I. **Muito além da gramática**: por um ensino de línguas sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

ARAÚJO, E. S. de; CARVALHO, A. da C.; SOARES, A. E. **Alfabetização e letramento na Visão de Paulo Freire**. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/Trabalho_Comunicacao_oral_idinscrito_1892_20512833f49f30e999519f0ff649f63b.pdf. Acesso em: 14 ago. 2017.

BAKHTIN, M. **Estética da Criação Verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O Professor Pesquisador**: Introdução à pesquisa qualitativa. 5. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante**: o saber da partilha. Aparecida: Ideias & Letras, 2006.

BRASIL. Lei nº 9394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Portal da Legislação**, Planalto - Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Decreto Nº 10 , 10 de abril de 1835. Estabelece a criação da Escola Normal. In: **Assembléia Legislativa Provincial**, Rio de Janeiro, RJ, 10 abr.1835. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/99970>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Decreto Nº 1.331-A, 17 de fevereiro de 1854. Aprova o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Côrte. In: **Câmara dos Deputados** – Palácio do Congresso Nacional – Praça dos Três Poderes – Brasília – DF, 17 fev.1854 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 29 out. 2017.

BRASIL. Decreto Nº 27, 12 de março de 1890. Reforma a Escola Normal e converte em Escolas Modelos as Escolas anexas. *In: Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo*, São Paulo, SP, 12.mar.1890. Disponível em: https://www.google.com.br/search?ei=IXVEXJCBOe6i5OUPrJe-yAM&q=Decreto+N%C2%B0+27%2C+12+de+mar%C3%A7o+de+1890.+&oq=Decreto+N%C2%B0+27%2C+12+de+mar%C3%A7o+de+1890.+&gs_l=psy-ab.3...5711.7113..8270...0.0..0.164.164.0j1.....0....1j2..gws-wiz.....0..0i71.eLyL6zPafRo. Acesso em: 29 out. 2017.

_____. Decreto nº 3.810, 19 de março de 1932. Reorganização do Ensino Normal e sua transposição para o plano universitário. *In: Boletim de Educação Pública*. Rio de Janeiro, v.2, n.1/2, jan./jun. 1932. p.110-117. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/reorganizacao.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Decreto Nº 7.247, 19 de abril de 1879. Reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. *In: Câmara dos Deputados* – Palácio do Congresso Nacional – Brasília – DF, 19.abr.1879 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-norma-pe.html>. Acesso em: 30 out. 2017.

_____. Decreto Nº 7.684, 06 de março de 1880. Criação de uma Escola Normal primaria no município da Côrte. *In: Câmara dos Deputados* – Palácio do Congresso Nacional – Brasília – DF, 06.mar.1880 - Publicação Original. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7684-6-marco-1880-546874-norma-pe.html>. Acesso em: 28 out. 2017.

_____. Decreto Nº 8.530, 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. *In: Câmara dos Deputados* – Palácio do Congresso Nacional – Brasília – DF, 02.jan.1946. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-norma-pe.html>. Acesso em: 27 out. 2017.

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. Da responsabilidade dos Ministros e Secretários de Estado e dos Conselheiros de Estado. *In: Portal da Legislação*, Planalto - Brasília, DF, 15 out. 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-15-10-1827.htm. Acesso em: 30 out. 2017.

_____, Ministério da Educação (MEC), Secretaria da Educação Básica. **PCN + Ensino médio**: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2017.

BROCARD, R. O.; COSTA-HÜBES, T. C. A Elaboração do Modelo Didático de Gênero e da Sequência Didática: Uma perspectiva de Trabalho com o Gênero Textual Reportagem Impressa em Sala de Aula. *In: Secretaria de Estado da Educação*, Paraná, 2004. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2004-8.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

BRZEZINSKI, I. Escola Normal de Goiás: Nascimento, apogeu, acaso, renascimento. *In: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B.; LOPES, A. P.C. (Orgs.), As Escolas Normais no Brasil: do Império a República*. Campinas: Editora Alínea, 2008.

BUZATO, M. E. K. Letramentos digitais e formação de professores. **Portal Educared**, São Paulo, 2006. Disponível em: http://www.educarede.org.br/educa/img_conteudo/marcelobuzato.pdf. Acesso em: 04 jul. 2017.

BYGATE, M.; SKEHAN, P.; SWAIN, M. 2001. **Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing**. Harlow: Longman

CARVALHO, M. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CASTRO, M. G. B. Uma Retrospectiva Da Formação De Professores: Histórias E Questionamentos. **VI SEMINÁRIO DA REDESTRADO** – Regulação Educacional e Trabalho Docente 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro - RJ Disponível em: http://www.fae.ufmg.br/estrado/cd_viseminario/trabalhos/eixo_tematico_1/uma_retro_spec_form_prof.pdf . Acesso em: 07 out. 2017.

CAVALCANTI, E. O Andaime como estratégia pedagógica para o ensino de Língua Estrangeira na Educação Infantil. EDUCERE – **XII Congresso Nacional de Educação** – PUCRS, 2015. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18361_10389.pdf. Acesso em: 12 out. 2018.

CHAGAS, R.V.C. **Didática especial de línguas modernas**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

COOK, V. **Second language learning and language teaching**. London: Hodder Education, 2008.

DAMIS, O.T. **Unidade Didática: uma técnica para a organização do ensino e da aprendizagem**. *In: VEIGA, I.P.A. (Org.) Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas, SP: Papirus, 2006.

DEWEY, J. **Democracia e Educação**. 3 ed. São Paulo: Nacional, 1959.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)**. 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.

DUARTE, G. D. Reflexões sobre a teoria do desenvolvimento da inteligência humana, de Jean Piaget. In: **PGIE/UFRGS** - PIE00027 - Trabalho 3, 2003. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/34872003/DUARTE_G_D-2003d.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1509104501&Signature=nwPaG6rhmnpbQWxbAivAGKd5UK8%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReflexoes_sobre_a_teorica_do_desenvolvime.pdf. Acesso em: 27 out. 2017.

ELLIS, R. Task-Based language teaching: Sorting out the misunderstandings. In: **International Journal of Applied Linguistics**. v. 19, n.3, p. 221-246, 2009. Disponível em: <http://unacunningham.com/tecs351/misunderstandings.pdf>. Acesso em: 19 ago. 2017.

FERREIRA, A. B. H. **Dicionário do Aurélio**. Ícone gráfico para o termo “avatar”. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/avatar>. Acesso em: 29 ago.2018.

FONTANA, B. **Material Autêntico e Educação em Língua Estrangeira**. São Leopoldo, RS: Unisinos, 2004. Disponível em: http://www.geniodalampada.com/index.php?option=com_content&view=article&id=117:reflexoes-sobre-o-ensino-da-lingua-estrangeira-atraves-da-cultura&catid=47:letras&Itemid=67. Acesso em: 22 dez. 2018.

FRANCO, M. A. S. Pesquisa Ação-Pedagógica: Práticas de Empoderamento e Participação. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP v. 18, n. 2, p. 511-530, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, Vera Aparecida de Lucas. Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In: BORTONI-RICARDO, Stella Maria et al. (Org.). **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

GADOTTI, M. Alfabetização e letramento: Como negar nossa história. **Cultura Digital**, 2010. Disponível em: <http://culturadigital.br/obviuss/2010/07/22/alfabetizacao-e-letramento-como-negar-nossa-historia/>. Acesso em: 15 set. 2017.

GERALDI, J. W. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Editora Atlas S.A., 2008.

GOIÁS. Lei N° 2.580, 17 de setembro de 1959. Organização geral do Ensino Normal. *In: Assembléia Legislativa do Estado de Goiás*, GO, 17.set.1959. Disponível em: http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1959/lei_2580.pdf. Acesso em: 27 out. 2017.

HALL, J. K. The role of oral practices in the accomplishment of our everyday lives: The sociocultural dimension of interaction with implications for the learning of another language. **Applied Linguistics**, n. 14, p. 145-65, 1993.

HEDGE, T. **Teaching and learning in the language classroom**. Oxford. UK: OUP, 2000.

INDIGO. [Infográfico] 7 decisões que você precisa tomar antes de implantar uma comunidade de prática. *In: Gestão Consciente*, 2016. Disponível em: <http://gestaoconsciente.com.br/infografico-7-decisoes-que-voce-precisa-tomar-antes-de-implantar-uma-comunidade-de-pratica/>. Acesso em: 08 set. 2017.

KLEINMAN, A. B. (Org). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre prática social da escrita**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

LADO, R. **Language Teaching**. New York: McGraw-Hill, 1964.

LAMBERTO, V. V. **La rubrica y la lista de cotejo**. Departamento de Educacion y ciencias sociales. Universidad Interamericana de Puerto Rico, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. (Ed.). **Digital Literacies: Concepts, Policies and Practices**. Nova York: Peter Lang, 2008.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. Nuevas Alfabetizaciones: tecnologías y valores. **Teknokultura**. Madrid, v. 9, n 2,p. 307-336, 2012. Disponível em: <http://www.teknokultura.net/index.php/tk/article/view/113/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LATOUR, B. (1999) **Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

LEE, J. **Tasks and communicating in language classrooms**. Boston: McGraw-Hill, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. *In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

LEFFA, V. F.; IRALA, V.B. O Ensino de outra(s) língua(s) na contemporaneidade: questões conceituais e metodológicas. *In*: V. J. LEFFA; V. B. IRALA. (Orgs.). **Uma espiadinha na sala de aula: ensinando línguas adicionais no Brasil**. Pelotas: Educat, 2014, p. 21-48.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *In*: **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p.13-24, 1999. Disponível em: <http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2018.

LEWIS, M. **The lexical approach: the state of ELT and a way forward**. London: LTP, 1993.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria Histórico-Cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, 2004.

LUCE, M. S. **O Ensino de língua estrangeira por tarefas: um projeto com críticas de filmes**. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21488/000736727.pdf> Acesso em: 13 out. 2017.

MANIFESTO DOS PIONEIROS. O Manifesto dos pioneiros da educação nova. (1932). **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, no. Especial, agosto de 2006, p. 188-204.

LÜDKE, M.; ANDRE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986

MACHADO, M. **Elaboração e desenvolvimento de uma unidade didática sobre os conceitos de transmissão de calor e radiação do corpo negro**. 235 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física). Universidade Federal de Lavras, MG, 2016. Disponível em: http://repositorio.ufla.br/bitstream/1/12207/1/DISSERTACAO_Elabora%C3%A7%C3%A3o%20e%20desenvolvimento%20de%20uma%20unidade%20did%C3%A1tica%20sobre%20os%20conceitos%20de%20transmiss%C3%A3o%20de%20calor%20e%20radia%C3%A7%C3%A3o%20do%20corpo%20negro.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

MALAN, D.J., LEITNER, H.H. **Scratch for Budding Computer Scientists**. Article in ACM SIGCSE Bulletin · March 2007 DOI: 10.1145/1227310.1227388 · Source: OAI. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/38413358_Scratch_for_Budding_Computer_Scientists. Acesso em: 26 out. 2018.

MALONEY, J., RESNICK, M., RUSK, N. **The Scratch Programming Language and Environment**. **ACM Transactions on Computing Education**, v. 10, n. 4, article 16, nov., 2010. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/234820368_The_Scratch_Programming_Language_and_Environment . Acesso em: 27 set. 2018.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. *In*: KARWOSKI, A. M. GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. **Gêneros Textuais: Reflexão e ensino**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2006.

MARJI, M. A **Visual introduction to programming with games, art, Science, and math**. Free ebook edition, 2014. Disponível em: <https://nostarch.com/learnscratch>. Acesso em: 22 ago. 2017.

MARTINS, V. A lei de 15 de outubro de 1827. *In*: **Portal de e-governo, inclusão digital e sociedade do conhecimento**. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/30476-31865-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 out. 2017.

MORAN, J.M. **Os novos espaços de atuação do educador com as tecnologias**. Texto publicado nos anais do 12º Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, in ROMANOWSKI, Joana Paulin et al (Orgs). Conhecimento local e conhecimento universal: Diversidade, mídias e tecnologias na educação. vol 2, Curitiba, Champagnat, 2004, páginas 245-253 - jmmoran@usp.br . Disponível em Acesso em: 12 set. 2018.

MOREIRA, V; MONTEIRO, D. C. O uso de instrumentos e procedimentos de pesquisa sobre crenças: promovendo formação reflexiva. *In*: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 49, n. 1, Campinas, jan./ jun., 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132010000100014. Acesso em: 06 out. 2017.

MORRISON, H. C. **The practice of teaching in the secondary school**. Chicago: The University of Chicago Press, 1931.

MOTA, S. S. **Línguas, Sujeitos e Sentidos: O Jornal nas Relações Fronterizas no Final do Século XIX, Início do Século XX**. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Santa Maria, RS, 2010.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: NÓVOA, A. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, 1992.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia brasileira da literatura inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, 1999.

OLIVEIRA, K. A.; MARQUES, N. L. P.; LIMA, M. de C. A Trajetória da Escola Normal: História da Formação de Professores no Brasil e no Estado de Goiás. Anais do II Encontro de Licenciaturas e Pesquisas em Educação (ELPED). *In*: **Ciclo Revista: Experiências em formação no IF Goiano**, 2016.

OLIVEIRA, L. A. (Org.) **Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

PACHECO, M. M.; AMORIM, S. S. **Percurso Histórico do Ensino de Inglês no Brasil: A Abordagem Comunicativa e o Livro Didático do Yázigi.** *In: Anais do XI Congresso Nacional de Linguística e Filologia.* Cadernos do Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos, v. 11, n. 10., ago. 2007. Disponível em: http://www.filologia.org.br/xicnlf/10/percurso_historico.pdf. Acesso em: 15 set. 2017.

PAIVA, V.L.O. **Ensino de língua inglesa no ensino médio: teoria e prática.** São Paulo: Edições SM, 2012

_____. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. *In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil.* Brasília: UnB, 2003, p.53-84. Disponível em: <http://veramenezes.com/ensino.htm>. Acesso em: 18 ago. 2017.

POPP, J. **Journalist, a dangerous job in Brazil.** *In: www.brazzil.com*, April 2005. Disponível em: <https://brazzil.com/16740-journalist-a-dangerous-job-in-brazil/> Acesso em: 17 set. 2018.

PORTO, T. M. E. (Org.) **Práticas de ensino: a pesquisa como reflexão na e sobre a ação docente.** Pelotas: Ed. Seiva, 2008.

PENNYCOOK, A. **Critical applied linguistics: a critical introduction.** New Jersey,U.S: Lawrence E. Associates Inc. Publishers, 2001.

PRAHBU, N. **Second language pedagogy: a perspective.** Oxford: Oxford University Press, 1987.

ROJO, R.H.R.; BARBOSA, J.P. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos.** São Paulo: Parábola Editorial, 2015.

ROMANCINI, R. O que é, afinal, letramento digital?. **Plataforma do letramento**, São Paulo, 08 maio 2014. Disponível em: <http://www.plataformadoletramentoorg.br/em-revista/559/o-que-e-afinal-o-letramento-digital.html>. Acesso em: 14 ago. 2017.

ROSENFELD, A. Por onde começar a desenvolver jogos?. **Ludo Educativo Blog**, 2014. Disponível em: <http://blog.ludoeducativo.com.br/por-onde-comecar-a-desenvolver-jogos/>. Acesso em: 14 set. 2017.

SANTANA, M. O. de S. Linguística aplicada crítica e ensino de línguas com blog: diálogos possíveis. *In: Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 4,n. 2, p. 53-63, jul./dez. 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. *In: Poíesis Pedagógica*, v. 9, n.1 jan./jun., 2011; p. 07-19.

_____. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *In: Revista Brasileira de Educação*, v. 14 n. 40 jan./abr. 2009.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P.M. **Línguas adicionais na escola: aprendizagem colaborativas em inglês – Anos Finais.** Col. Entre Nós. Erechim. Edelbra, 2012.

SCRATCH. **O que é scratch?** Disponível em: <http://programacaoscratchupf.blogspot.com/2012/05/ola-pessoal-bem-vindos-esse-blog.html>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, A. M. dos S.; MONTANÉ, F. A. T. O uso do scratch para produção textual no processo de ensino e aprendizagem. *In: XIII EVIDOSOL e X CILTEC-Online*, 2016. Disponível em: <http://evidosol.textolivre.org/papers/2016/upload/55.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

SILVA, R. N. **Formação de professores no Brasil**: um estudo analítico e bibliográfico. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, REDUC, 1991.

SILVA, S. P.; PESSANHA, A. P. B. A produção textual e as novas tecnologias: o uso de blogs para a escrita colaborativa. **Revista Escrita**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 1-14, 2012. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20856/20856.PDF>. Acesso em: 24 ago. 2017.

SIMÕES, L.J. **Leitura e autoria: planejamento em Língua Portuguesa e Literatura**. Erechim, Edelbra, 2012.

SOARES, M. Novas Práticas de Leitura e Escrita: Letramento na Ciberultura. *In: Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002.

SOUZA, L.F. **Um novo olhar sobre o ensino de vocabulário**. *In: Práticas de Ensino e Aprendizagem de Inglês com Foco na Autonomia / Vera Lúcia Menezes do Oliveira e Paiva (Org.)*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010, p.51-82.

STREET, Brian V. **Letramentos sociais**: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2014

STURZA, E. R. **Línguas de Fronteira e Políticas de Línguas**: uma história das ideias linguísticas. 2006. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas, SP, 2006. 159 f.: il. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/270606/1/Sturza_ElianaRosa_D.pdf. Acesso em: 20 maio 2018.

TEIXEIRA, W. da S. A instrução pública em São Paulo: do Império à República. *In: Revista Alpha*. Centro Universitário de Patos de Minas, 2012.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TITONE, R. **Metodologia didática**. Madrid: Rialp, 1981.

TRIPP, D. Pesquisa-Ação: uma introdução metodológica. *In: Revista Educação e Pesquisa*. São Paulo, v.31, n.3, p.443-466, set./dez., 2005.

URUGUAI, **Ley Nº 18.437, 16 de enero de 2009**. Administración Nacional de Educación Pública Consejo Directivo Central Secretaría de Compilación y Sistematización de Normas. Disponível em: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/18437-ley-general-de-educacion.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

VAN EK, J.A.; TRIM, J.L.M. (Orgs.). **Across the threshold**. Oxford: Pergamon, 1984.

VIGOTSKY, L. **A Formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VILLELA, H. de O. S. A primeira escola normal do Brasil. *In*: ARAUJO, J.C.S. FREITAS, A.G.B.; LOPES, A. P.C. (Orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império a República**. Campinas: Editora Alínea, 2008.

ZABALA, A. **A prática educativa: Como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WILLIS, J. **A framework for task-based learning**. Harlow: Longman, 1996.

APÊNDICES

APÊNDICE I - QUESTIONÁRIOS – ALUNOS (2017)

Questionário sobre as aulas de inglês no Curso Normal, em contexto de escola pública, no município de Santana do Livramento/RS. As respostas serão coletadas para pesquisa do Mestrado Profissional em Ensino de Língua.

1. Você é proveniente de qual escola?

2. Qual sua idade?

3. Já estudou inglês? () Sim () Não
Se sim, onde? () escola pública () escola particular () Instituto de Idiomas

4. O que você entende por língua?

5. Você percebe o ensino de língua inglesa como adicional ou estrangeira? Por quê?

6. Você considera importante aprender língua adicional/inglês para sua formação? Justifique

7. Para você, uma aula semanal de língua adicional é suficiente? () sim () não

8. Numere de (1) a (6), sendo o (1) o mais importante e o (6) o menos importante para o ensino de língua adicional/ inglês:
() regras gramaticais
() leituras
() ouvir e entender
() escrever
() falar
() aquisição de vocabulário

9. Para você a maneira de ensinar do professor, ajudou a você a aprender?

Justifique:

10. A aprendizagem de uma língua deve ser divertida?

11. Que tipos de atividades você gostaria de fazer nas aulas de inglês?

12. Você acha que é possível ensinar língua adicional/ inglês com o que aprendeu na escola pública?

10. Numere de (1) a (4), sendo o (1) o mais importante e o (4) o menos importante.

Para você o mais importante para um aprendizado eficaz de língua adicional/ inglês é:

() o material didático/ pedagógico

() o uso de TIC (tecnologia de informação)

() o uso de estratégia de aprendizagem

() a formação (habilidades e competências) do professor

11. Como você prefere realizar as tarefas nas aulas de língua adicional:

() individualmente

() coletivamente

APÊNDICE II – RUBRICA (2017)

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Instituto Estadual de Educação

Dr. Carlos Vidal de Oliveira – Língua Adicional / Inglês -

Rubrica – Proposta para avaliação do Planejamento de aula

Nome: _____

Data: _____

Dimensões da performance discente	Satisfatório	Necessita melhoras	Insatisfatório
Participou da atividade nomenclatura dos lugares da cidade			
Criou o logo correspondente ao seu objeto			
Criou seu avatar			
Participou na atividade de localização no mapa			
Compreendeu com segurança o conteúdo trabalhado (Perguntas interrogativas e preposições)			
Utilizou adequadamente os recursos digitais			
Apresentou o resultado final na ferramenta Scratch			
Foi importante a aprendizagem desta ferramenta digital			

Espaço destinado para apontamentos do discente, os quais julgue necessário para complementar a sua percepção acerca da própria participação ao longo das aulas:

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIOS I – ALUNOS – (2018)

1. Onde, você conclui o Ensino Fundamental?

2. Ano:

2. Qual a sua idade?

3. Já estudou inglês? () Sim () Não

Se sim, onde? () escola pública () escola particular () Instituto de Idiomas

4. O que você entende por língua?

5. Você percebe o ensino de língua inglesa como adicional ou estrangeira? Por quê?

6. Você considera importante aprender língua adicional/inglês para sua formação? Justifique

7. Para você, uma aula semanal de língua inglesa língua adicional é suficiente? ()sim () não

8. Numere de (1) a (6), sendo o (1) o mais importante e o (6) o menos importante para o ensino de língua adicional/inglês:

() regras gramaticais

() leituras

() ouvir e entender

() escrever

() falar

() aquisição de vocabulário

9. Para você a maneira de ensinar do professor, de que maneira auxilia no aprendizado de uma língua adicional? Justifique:

10. Como deveria ser, para ti, a aprendizagem de uma língua?

11. Como você gostaria que fossem as aulas de inglês?

12. Você acha que é possível ensinar língua adicional/ inglês com o que aprendeu na escola pública?

10. Numere de (1) a (4), sendo o (1) o mais importante e o (4) o menos importante. Para você o mais importante para um aprendizado eficaz de língua adicional/ inglês é:

- () o material didático/ pedagógico
- () o uso de TIC (tecnologia de informação)
- () o uso de estratégia de aprendizagem
- () a formação (habilidades e competências) do professor

11. Como você prefere realizar as tarefas nas aulas de língua inglesa adicional:

- () individualmente
- () coletivamente

APÊNDICE IV – QUESTIONÁRIOS II – ALUNOS (2018)

Questionário II

1. Qual a sua idade? _____

2. Você lembra das aulas de inglês dos anos anteriores? Que atividades eram desenvolvidas? _____

3. Você gostou de trabalhar em duplas, grupos? Por quê? _____

4. Você gostou de ter as tarefas descritas com antecedência, esclarecendo os passos a serem seguidos? Por quê? _____

5. Você gostou de aprender a ferramenta digital Scratch? O que você aprendeu com esse aplicativo? _____

6. Você gostou de construir diálogos, em inglês, em grupos, e aplicá-los no Scratch? Por quê? _____

7. O que você mais gostou nas aulas de inglês durante o desenvolvimento do projeto? _____

APÊNDICE V – Rubrica (2018)

Mestrado Profissional em Ensino de Línguas - Instituto Estadual de Educação

Dr. Carlos Vidal de Oliveira – Língua Adicional / Inglês -

Rubrica – Proposta para avaliação do Planejamento de aula

Nome: _____ **Data:** _____

Dimensões da performance discente	Satisfatório	Necessita melhoras	Insatisfatório
Participou da atividade nomenclatura dos lugares da cidade			
Criou o logo correspondente ao seu objeto			
Criou seu avatar			
Participou na atividade de localização no mapa			
Compreendeu com segurança o conteúdo trabalhado (Perguntas interrogativas e preposições)			
Utilizou adequadamente os recursos digitais			
Apresentou o resultado final na ferramenta Scratch			
Foi importante a aprendizagem desta ferramenta digital			
Participou da organização do passeio (planejamento do roteiro, atividades para arrecadação do pagamento)			

Espaço destinado para apontamentos do discente, os quais julgue necessário para complementar a sua percepção acerca da própria participação ao longo das aulas: