



**ADRIANA WEIGEL  
TATIANA RESCHKE**

# **MODERNA EM FORMAÇÃO INGLÊS**

**LIVRO DO PROFESSOR**

**LIVRO DE FORMAÇÃO  
CONTINUADA**

**CAMPO DE SABER:  
LÍNGUA INGLESA**

**Área do conhecimento:  
Linguagens e suas Tecnologias**



**MODERNA**

## **ADRIANA WEIGEL**

Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.  
Bacharela em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade de Filosofia, Letras  
e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Licenciada em Letras (Inglês)  
pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Professora.

## **TATIANA RESCHKE**

Mestra em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos (SP).  
Bacharela em Letras (Tradutor e Intérprete: Português/Inglês) pela Faculdade Ibero-Americana  
de Letras e Ciências Humanas (SP). Licenciada em Letras (Português/Inglês) pela Faculdade  
Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas (SP). Professora.

# **MODERNA EM FORMAÇÃO INGLÊS**

## **LIVRO DO PROFESSOR**

### **CAMPO DE SABER: LÍNGUA INGLESA**

Área do conhecimento: **Linguagens e suas Tecnologias**

1ª edição

São Paulo, 2021



**Coordenação geral:** Maria do Carmo Fernandes Branco  
**Edição executiva:** Olivia Maria Neto  
**Edição de texto:** Ana Paula Landi  
**Gerência de design e produção gráfica:** Everson de Paula  
**Assistência editorial:** Beatriz Hrycylo  
**Coordenação de produção:** Patricia Costa  
**Gerência de planejamento editorial:** Maria de Lourdes Rodrigues  
**Coordenação de design e projetos visuais:** Marta Cerqueira Leite  
**Projeto gráfico:** Narjara Lara  
**Capa:** Daniela Cunha  
*Ilustração:* Daniela Cunha  
**Coordenação de arte:** Aderson Oliveira  
**Edição de arte:** Narjara Lara  
**Editoração eletrônica:** Narjara Lara  
**Edição de infografia:** Giselle Hirata, Priscilla Boffo  
**Coordenação de revisão:** Camila Christi Gazzani  
**Preparação de texto:** Márcio Della Rosa, Renato da Rocha Carlos  
**Revisão:** Daniela Uemura, Lilian Xavier, Sirlene Prignolato  
**Coordenação de pesquisa iconográfica:** Sônia Oddi  
**Pesquisa iconográfica:** Angelita Cardoso, Vanessa Trindade  
**Suporte administrativo editorial:** Flávia Bosqueiro  
**Coordenação de bureau:** Rubens M. Rodrigues  
**Tratamento de imagens:** Joel Aparecido, Luiz Carlos Costa, Marina M. Buzzinaro  
**Pré-impressão:** Alexandre Petreca, Everton L. de Oliveira, Marcio H. Kamoto, Vítória Sousa  
**Coordenação de produção industrial:** Wendell Monteiro  
**Impressão e acabamento:**

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

Weigel, Adriana  
Moderna em formação : inglês : livro do professor / Adriana Weigel, Tatiana Reschke. -- 1. ed. -- São Paulo : Moderna, 2021.

"Campo de saber: Língua inglesa.  
Área do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias".

1. Inglês (Ensino médio) I. Reschke, Tatiana.  
II. Título.

20-51688

CDD-420.7

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Inglês : Ensino médio 420.7

Maria Alice Ferreira - Bibliotecária - CRB-8/7964

Reprodução proibida. Art. 184 do Código Penal e Lei 9.610 de 19 de fevereiro de 1998.

Todos os direitos reservados

**EDITORA MODERNA LTDA.**

Rua Padre Adelino, 758 - Belenzinho  
São Paulo - SP - Brasil - CEP 03303-904  
Vendas e Atendimento: Tel. (0\_11) 2602-5510  
Fax (0\_11) 2790-1501  
www.moderna.com.br

2020

Impresso no Brasil

1 3 5 7 9 10 8 6 4 2

# Carta ao professor

É com alegria que compartilhamos esta obra com você, colega professor, fruto de estudo e anos de prática docente no ensino de Língua Inglesa e, principalmente, da nossa experiência em cursos de formação continuada com professores de Língua Inglesa em diferentes contextos de ensino e, de modo especial, com o público.

Para nós, trata-se de um desafio e uma responsabilidade enormes, dada a diversidade de contextos escolares no Brasil, de histórias de formação e de expectativas em relação ao desenvolvimento profissional, sobretudo considerando o novo Ensino Médio. Pensar uma obra que possa conversar com tal diversidade e, ao mesmo tempo, proporcionar com flexibilidade, a cada professor, o apoio necessário para qualificar seus saberes profissionais e personalizá-los talvez tenha sido nosso maior desafio. Quanto à responsabilidade, ela se impõe na medida em que é absolutamente necessário desenvolver novas práticas pedagógicas, refletir sobre o que significa ensinar e aprender a língua inglesa na contemporaneidade por meio de um percurso de formação que possibilite a investigação, a reflexão, a experimentação e a (re)criação de práticas pedagógicas em diálogo com as necessidades de aprendizagem dos estudantes do Ensino Médio em uma nova configuração, com novos currículos organizados segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Por fim, ecoam nesta obra as vozes de muitos dos docentes que nos formaram e de nossos colegas professores; suas experiências foram fundamentais na construção de nossos saberes e de nossa identidade profissional. Reconhecemos o valor do encontro, do diálogo, da troca de experiências com cada um deles e acreditamos ser desse modo que podemos nos tornar não apenas profissionais-educadores, mas também pessoas melhores.

**As autoras**

# Sumário

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>5</b>
I – O novo Ensino Médio e os desafios da formação.....	5
II – Competências e habilidades: a formação dos estudantes e a formação dos professores.....	6
III – Objetivos e justificativa.....	8
IV – Abordagem teórico-metodológica e estrutura da obra.....	9
V – Orientações específicas.....	11
VI – Referências bibliográficas comentadas para ampliação e aprofundamento.....	32
<b>MÓDULO 1 Identidade(s) em construção</b> .....	<b>35</b>
<b>Tema 1 – Identidade e autoconhecimento</b> .....	<b>36</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	36
Ampliando ideias e conceitos.....	38
1. Identidade e autoconhecimento.....	38
2. Identidade na pós-modernidade e a ideia de projeto de vida.....	39
Estabelecendo conexões.....	40
(Re)criando fazeres e práticas.....	42
Projeto de vida – esfera pessoal: primeiros passos.....	43
<b>Tema 2 – Identidade profissional em foco</b> .....	<b>45</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	45
Ampliando ideias e conceitos.....	47
1. O papel dos valores na nossa identidade profissional.....	47
2. O papel das crenças em nossa identidade docente.....	49
3. O diário reflexivo como instrumento de autoconhecimento e desenvolvimento profissional.....	51
Estabelecendo conexões.....	53
(Re)criando fazeres e práticas.....	55
<b>MÓDULO 2 Saberes profissionais em foco</b> .....	<b>57</b>
<b>Tema 3 – A língua inglesa no mundo contemporâneo: problematizando o campo de saber</b> .....	<b>58</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	58
Ampliando ideias e conceitos.....	59
1. “A” língua inglesa ou “ingleses” do mundo?.....	59
2. ILF: conceito em transformação e implicações pedagógicas.....	61
Estabelecendo conexões.....	65
(Re)criando fazeres e práticas.....	68
<b>Tema 4 – O componente Língua Inglesa e seus objetos de conhecimento</b> .....	<b>69</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	69
Ampliando ideias e conceitos.....	70
1. Sobre a ideia de competência no processo de aquisição/aprendizagem de línguas.....	70
2. Os campos de atuação social e as práticas de linguagem: contextualizando algumas noções.....	72
3. Competências e habilidades de linguagens no Ensino Médio: práticas de linguagem e implicações para o ensino de ILF.....	74
Estabelecendo conexões.....	76
(Re)criando fazeres e práticas.....	77
<b>MÓDULO 3 O ensino da língua inglesa em área(s)</b> .....	<b>87</b>
<b>Tema 5 – Compreendendo o “outro”: os jovens do Ensino Médio em foco</b> .....	<b>79</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	80
Ampliando ideias e conceitos.....	80
1. Motivação e aprendizagem: problematizando algumas ideias.....	80
2. Construção da autonomia e o protagonismo do estudante: implicações pedagógicas.....	82
Estabelecendo conexões.....	85
(Re)criando fazeres e práticas.....	86
<b>Tema 6 – Pedagogia dos multiletramentos e o trabalho com ILF</b> .....	<b>88</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	88
Ampliando ideias e conceitos.....	90
1. A noção de letramento e multiletramentos: algumas considerações.....	90
2. Pedagogia dos multiletramentos: por uma visão integrada das práticas de linguagem.....	91
Estabelecendo conexões.....	95
(Re)criando fazeres e práticas.....	96
<b>Tema 7 – Metodologias ativas e ensino de língua inglesa: foco na integração interáreas</b> .....	<b>97</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	97
Ampliando ideias e conceitos.....	98
1. Abordagens pedagógicas: o trabalho com a pedagogia de projetos.....	98
2. Metodologias ativas: tipos e estratégias pedagógicas em comum.....	100
Estabelecendo conexões.....	103
(Re)criando fazeres e práticas.....	105
<b>MÓDULO 4 Saberes procedimentais em foco: a avaliação</b> .....	<b>107</b>
<b>Tema 8 – Avaliação de aprendizagens na escola: perspectivas gerais para o Ensino Médio</b> .....	<b>108</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	108
Ampliando ideias e conceitos.....	109
1. A avaliação e seus diferentes aspectos.....	109
2. Avaliar competências e habilidades: algumas questões.....	111
Estabelecendo conexões.....	113
(Re)criando fazeres e práticas.....	114
<b>Tema 9 – A avaliação das aprendizagens de língua inglesa: a perspectiva dos multiletramentos e do ILF</b> .....	<b>116</b>
Mobilizando experiências e saberes.....	116
Ampliando ideias e conceitos.....	117
1. A avaliação de aprendizagens em língua inglesa: um olhar para os multiletramentos.....	117
2. Avaliação e devolutiva: construindo a autonomia para a aprendizagem.....	120
Estabelecendo conexões.....	122
(Re)criando fazeres e práticas.....	123
<b>COMENTÁRIOS E RESPOSTAS DAS ATIVIDADES</b> .....	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>137</b>

# Introdução

## I - O novo Ensino Médio e os desafios da formação

As transformações ocorridas ao final do século XX e intensificadas no início do século XXI foram impulsionadas, em grande parte, pelos avanços tecnológicos e pelo processo de globalização. Tais transformações nos impõem a necessidade de repensar processos educacionais para que a escola possa efetivamente garantir aos estudantes uma formação que os prepare para a vida neste “admirável mundo novo”. São mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais que têm alterado as formas de interação social e de convívio com o outro e, especialmente, os modos de produção, o trabalho e a noção de “empregabilidade”. Se, por um lado, essas transformações ampliam as possibilidades de inserção dos jovens no mundo, por outro, explicitam problemas sociais que afetam a vida de todos no planeta, revelando a desigualdade social e a pobreza, por exemplo.

Educar nossos jovens para viver no século XXI significa capacitá-los a enfrentar tais problemas e criar soluções que permitam diminuir as diferenças. Etapa final da formação, o Ensino Médio pode ser o espaço em que, com maior capacidade cognitiva e protagonismo, os jovens qualifiquem e aprofundem essas capacidades, em especial as socioemocionais e afetivas, a capacidade de trabalhar colaborativamente, de tomar decisões em equipe, de aprender a aprender, de comunicar-se de maneira assertiva e respeitosa, de gerenciar emoções, entre outras. Isso significa que o Ensino Médio também precisa consolidar sua identidade em uma nova configuração, superando a tensão existente entre, conforme explicam Neubauer *et al.* (2011, p. 13), “o ensino de formação geral e outro voltado para a profissionalização”. Entendido como “etapa de consolidação da educação básica, de aprimoramento do educando como pessoa humana, de aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental para continuar aprendendo e de preparação básica para o trabalho e cidadania” (Lei 9.394/96, artigo 35), é preciso repensar o Ensino Médio de modo a atender às necessidades e aos interesses dos jovens do século XXI, das culturas juvenis e garantir não apenas o acesso, mas também a permanência e a conclusão dessa etapa de ensino.

Depois de um período de evolução de matrículas no Ensino Médio, observado logo no início do século XXI, houve queda geral de matrículas, explicada, segundo Castro (2009), por um conjunto de causas, entre elas, um currículo fragmentado e repleto de conteúdos de diversas áreas, o tempo reduzido para aprender todo esse conteúdo e a falta de professores com formação qualificada (com particular atenção para os professores das Ciências Exatas), sem falar na questão da evasão escolar nessa etapa. O novo Ensino Médio procura justamente enfrentar esses problemas, imprimindo também a essa etapa um caráter mais “jovem”, uma vez que possibilita aos estudantes escolherem percursos formativos diferenciados, mais sintonizados com seus desejos e projetos de vida.

Para enfrentar a questão da falta de formação qualificada, entendemos que a formação continuada deve voltar-se para as práticas pedagógicas, tendo a escola como centro de investigação (NÓVOA, 2009) e o grupo de professores como protagonistas no trabalho de realizar transformações e, nesse sentido, enxergamos grandes possibilidades. Ao pensar em novos processos de ensino-aprendizagem (mais colaborativos, mais horizontalizados, menos hierárquicos) para desenvolver as aprendizagens dos estudantes (como veremos ao longo do estudo nesta obra),



também é preciso entender nossa formação – mais colaborativa entre professores (da mesma área e de áreas diferentes), mais cooperativa com os estudantes (permitindo-se aprender com eles e deixando-os “nos ensinar”) – e desenvolver o que já tem sido apontado por diversos pesquisadores educacionais: a investigação “curiosa” como fazer pedagógico essencial em nossa profissão.

Em pesquisas sobre o ensino-aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas no Brasil, é recorrente o que Graves (1996) chama de síndrome do “Se”: “Se eu tivesse menos alunos...”; “Se eles não tivessem níveis de proficiência tão diversos...”; “Se eles fossem mais interessados...” etc. Embora ninguém discuta a importância da aprendizagem da língua inglesa para a inserção dos sujeitos em um mundo cada vez mais globalizado, parece que dúvidas ainda pairam sobre a validade (ou eficiência) desse ensino-aprendizagem na escola pública, uma vez que tais condicionantes parecem corroborar com mitos, como “Não se aprende inglês na escola.”; “O inglês da escola é fraquinho.”, ou “Para aprender inglês tem de morar fora, né?”. São crenças que tensionam a compreensão que temos sobre nosso trabalho e o modo como reconhecemos sua validade, sua eficiência e sua relevância.

Por isso, e ecoando o pensamento de Duboc (2012), deslocamos nosso olhar não para o que falta (embora conscientes de que melhorias em diversos níveis são necessárias e para as quais precisamos agir), mas para enxergar “as brechas”, as potencialidades de desenvolver aprendizagens de língua inglesa em uma visão que favoreça o trabalho integrado com outras linguagens/línguas, ou seja, em uma visão de área. Entendemos que esse olhar e esse modo de fazer nos fortalecem como professores de línguas/linguagens e possibilitam desmistificar a crença de que “Não se aprende inglês na escola.” (LEFFA, 2011). Muitas práticas pedagógicas nesse sentido já têm sido construídas<sup>1</sup> e concretizam um desejo de mudanças por parte de professores comprometidos com sua qualificação e capacitação profissional. No caso da Língua Inglesa, são profissionais que buscam aproximar o ensino desse idioma da realidade dos estudantes e de seus projetos de vida.

## II - Competências e habilidades: a formação dos estudantes e a formação dos professores

Ao longo de suas diferentes etapas, a Educação Básica no Brasil visa ao desenvolvimento de dez competências gerais que abrangem as dimensões cognitiva, socioemocional e atitudinal da formação humana: o conhecimento (competência 1), o pensamento científico, crítico e criativo (competência 2), o repertório cultural (competência 3), a comunicação (competência 4), a cultura digital (competência 5), o trabalho e o projeto de vida (competência 6), a argumentação (competência 7), o autoconhecimento e o autocuidado (competência 8), a empatia e a cooperação (competência 9) e a responsabilidade e a cidadania (competência 10).

Para garantir, no Ensino Médio, a consolidação dessas competências, é preciso pensar novos contextos de uso/aplicação de conhecimentos, saberes e habilidades; ampliar e complexificar as relações entre eles em novos recortes temáticos, posicionando os estudantes em situações de aprendizagem que lhes possibilitem ver outras perspectivas; e descobrir novas relações, nas entre-fronteiras disciplinares, para de fato exercitar a criatividade, a imaginação, a inventividade, e transformar suas realidades, com responsabilidade e participação cidadã. Contudo, isso não pode ser feito sem considerar os interesses dos jovens, sem a escuta e a participação deles nas decisões coletivas, que envolvem a vida *da* e *na* escola. É por meio de práticas pedagógicas que refletem nosso discurso, concretizado em nossas ações pedagógicas, nossos comportamentos e nossas atitudes, que podemos ser referência e inspiração para os estudantes, a fim de que

---

1 Conferir o relatório da Unesco sobre Protótipos Curriculares de Ensino Médio. Unesco. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo. *Debates ED*, n. 1, maio 2011. Disponível em: <<https://inee.org/system/files/resources/192271por.pdf>>. Acesso em: 1 dez. 2020.



eles também possam valorizar as experiências de aprendizagem no Ensino Médio, bem como o estudo e o aprimoramento para além da escola, ao longo da vida.

Como consequência, também se trata em nosso processo de formação continuada de refletir sobre o modo como tais competências podem ser pensadas no âmbito dos saberes profissionais e procedimentais, independentemente do campo do saber no qual somos especialistas, com vistas a aprimorar e dar sentido a nosso fazer profissional. Trata-se, sobretudo, de pensarmos em nossa formação profissional em uma perspectiva integral, que contemple as competências gerais docentes da formação continuada, a saber:

1. Compreender e utilizar os conhecimentos historicamente construídos para poder ensinar a realidade com engajamento na aprendizagem do estudante e na sua própria aprendizagem, colaborando para a construção de uma sociedade livre, justa, democrática e inclusiva.

2. Pesquisar, investigar, refletir, realizar análise crítica, usar a criatividade e buscar soluções tecnológicas para selecionar, organizar e planejar práticas pedagógicas desafiadoras, coerentes e significativas.

3. Valorizar e incentivar as diversas manifestações artísticas e culturais, tanto locais quanto mundiais, e a participação em práticas diversificadas da produção artístico-cultural para que o estudante possa ampliar seu repertório cultural.

4. Utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar e fazer com que o estudante amplie seu modelo de expressão ao partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos, produzindo sentidos que levem ao entendimento mútuo.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas docentes, como recurso pedagógico e como ferramenta de formação, para comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e potencializar as aprendizagens.

6. Valorizar a formação permanente para o exercício profissional, buscar atualização na sua área e afins, apropriar-se de novos conhecimentos e experiências que lhe possibilitem aperfeiçoamento profissional e eficácia e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania, ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

7. Desenvolver argumentos com base em fatos, dados e informações científicas para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns, que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental, o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana, reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com estas, desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado nos estudantes.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza, para promover ambiente colaborativo nos locais de aprendizagem.

10. Agir e incentivar, pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários, para que o ambiente de aprendizagem possa refletir esses valores.

(BRASIL, 2020, p. 8)

Escolas do Ensino Médio que têm obtido resultados positivos em diferentes regiões do país apresentam práticas pedagógicas semelhantes, no sentido do desenvolvimento das competências que acabamos de descrever. Em pesquisa realizada pela Fundação Carlos Chagas com 35 escolas de Ensino Médio de diferentes regiões do país, Neubauer *et al.* (2011) concluíram que o sucesso dos estudantes nessas escolas estava associado a princípios comuns, a saber:

- a. aprendizagem como foco central da escola;
- b. expectativas elevadas sobre o desempenho dos estudantes;
- c. elevado senso de responsabilidade profissional dos docentes em relação ao sucesso dos estudantes;
- d. trabalho em equipe e lideranças reconhecidas;
- e. preservação e otimização do tempo escolar para as aprendizagens;
- f. normas de convivência claras, aceitas e incorporadas à dinâmica da escola;
- g. clima harmonioso, tendo a escola como um lugar agradável para ensinar e aprender;
- h. autonomia e criatividade por parte da equipe escolar.

Como podemos perceber, o trabalho colaborativo e protagonista dos professores, voltado para altas expectativas de aprendizagem dos estudantes, é decisivo para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Considerando as ideias apresentadas, cabe perguntar agora, no contexto das aprendizagens de línguas/língua inglesa no Ensino Médio: quais aprendizagens podem ser relevantes nas especificidades do contexto escolar onde atuamos? Como desdobrar tais aprendizagens, articulando-as com saberes envolvidos nos componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias? Como otimizar o tempo de trabalho, favorecendo experiências de aprendizagens significativas por meio da língua inglesa e que atendam à diversidade de estudantes e a suas necessidades particulares? Essas são algumas das perguntas que vão nortear o percurso de formação proposto nesta obra.

### III - Objetivos e justificativa

Para atender às necessidades de trabalho com o novo Ensino Médio e os currículos reorganizados em cumprimento do que se apresenta na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio, esta obra tem por objetivos propiciar aos professores de Língua Inglesa:

- a análise e a reflexão críticas sobre o contexto de ensino no qual atuam, compreendendo a complexidade das relações entre os diversos elementos que o compõem (o perfil e as necessidades dos estudantes, a cultura escolar, as características da comunidade), de modo a dialogar com documentos institucionais que lhes possibilitem tomar decisões pedagógicas mais adequadas e implementar mudanças necessárias;
- o mapeamento e a conscientização reflexiva sobre o processo de construção de sua identidade profissional, identificando interesses e necessidades de qualificação, para planejar a continuidade de estudos tanto do ponto de vista das práticas pedagógicas como do ponto de vista do domínio da língua inglesa;
- a ampliação, o aprofundamento e a resignificação de conhecimentos pedagógicos (abordagens pedagógicas, estratégias e procedimentos) para o ensino da língua inglesa, com ênfase em princípios e conceitos apresentados pela área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC do Ensino Médio, em especial a compreensão da linguagem como prática social, a visão do inglês como língua franca, a perspectiva de trabalho com multiletramentos, o conceito de competência e metodologias ativas;
- o desenvolvimento de atitudes, comportamentos e habilidades socioemocionais que permitam assumir maior protagonismo para compartilhar, dialogar, colaborar, propor e

construir – coletivamente – relações pedagógicas saudáveis (com os estudantes, com os colegas professores) e projetos intra e/ou interáreas de ensino-aprendizagem voltados para o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, com ênfase no protagonismo dos estudantes;

- o incentivo à participação e/ou à criação de comunidades de prática profissional, com ênfase na ideia de “cultura colaborativa”, e, assim, mais atuante, protagonista, por parte do professor.

Tais objetivos se justificam uma vez que concretizam as melhores práticas evidenciadas em estudos científicos de escolas do Ensino Médio, conforme descritas anteriormente, e possibilitam ao professor vivenciar aprendizagens por meio de fazeres que ele também espera ensinar aos estudantes. É no aprender fazendo que também desenvolvemos nossos saberes profissionais, assim como atitudes e comportamentos que possibilitam a construção de uma escola como centro de produção de conhecimento para todos os seus agentes, uma escola em que se aprende junto e na qual todos, professores e estudantes, sentem-se motivados; que é inspiradora e atuante nas comunidades em que está inserida e que se torna referência para elas.

## IV - Abordagem teórico-metodológica e estrutura da obra

Para concretizar os objetivos descritos no item III, utilizamos a abordagem da prática reflexiva (SCHÖN, 1984, 2003; FREEMAN, 1998; LIBÂNEO, 2004) voltada para a formação, que considera o professor como um intelectual, pesquisador de sua própria prática e, em razão disso, essa formação deve estar centrada na escola. No contexto específico da formação de professores de línguas/língua inglesa, inspiramo-nos na proposta de Kumaravadivelu, que, ao pensá-la no contexto de uma sociedade globalizada, dá ênfase não apenas à prática reflexiva, mas também a um conjunto de ações e procedimentos que compreende a escola como sistema cultural complexo, construído por sujeitos social, histórica e culturalmente marcados, e que por vezes envolve dinâmicas conflituosas.

No modelo proposto por Kumaravadivelu, três princípios orientadores para o processo de formação de professores de línguas devem ser observados: o princípio da **praticidade** (que destaca a necessidade de o professor relacionar teoria e prática e de automonitorar suas ações pedagógicas), o da **particularidade** (que enfatiza a necessidade de produção de sentidos locais para as práticas pedagógicas, considerando as especificidades dos contextos de ensino) e o da **possibilidade** (que ressalta a relevância do ensino de línguas para a compreensão problematizadora das realidades, com o objetivo de construir uma sociedade mais justa e comprometida com a formação de sujeitos conscientes de seu papel social em um mundo cada vez mais globalizado). Tais princípios, e outros aspectos que envolvem esse modelo, serão vistos ao longo dos módulos e orientam a proposição de atividades dentro dos temas selecionados.

É nesse sentido que o pesquisador (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 127) também advoga em favor de um processo de *design thinking* que se vale da identificação de desafios, da “ideação” e da proposição de soluções, com o planejamento de experimentações (protótipos) e documentação em um *continuum* de formação. A prática reflexiva, nesse sentido, é uma atividade essencial que possibilita – a partir da observação da realidade cotidiana da sala de aula, da reflexão disciplinada, alimentada pelo estudo e pela pesquisa, e da experimentação – a promoção de transformações em busca do aperfeiçoamento da prática pedagógica.

De modo particular, e para fundamentar cada uma das quatro dimensões da formação docente contempladas nesta obra (o conhecimento de si, do outro e do nós; o saber disciplinar e a questão do isolamento; o trabalho em área e a interdisciplinaridade; e os novos processos de avaliação), consideraram-se estudos sobre:

- 1) a identidade docente do professor de língua inglesa e aspectos relacionados a crenças, a autoestima (BARCELOS & ABRAHÃO, 2006) e a modos de desenvolver o autoconhecimento e o aprimoramento, tanto do ponto de vista pessoal quanto profissional, para apoiar o professor a pensar um projeto de vida que traga um sentido de realização para si;
- 2) a visão do componente curricular Língua Inglesa como língua franca (SIQUEIRA, 2011; JENKINS, 2015) e a reflexão sobre implicações pedagógicas voltadas para superar o isolamento disciplinar e explicitar sua articulação com os componentes da área de Linguagens e suas Tecnologias, por meio da compreensão das possibilidades de trabalho com competências e habilidades que considerem essa visão;
- 3) diferentes estratégias, procedimentos e abordagens pedagógicas que propiciem a articulação das práticas de linguagem ao mesmo tempo que possibilitem o aprofundamento e a consolidação de conhecimentos da língua inglesa, com ênfase no desenvolvimento de multiletramentos (ROJO & MOURA, 2012; COPE & KALANTZIS, 2000) e que possam articular áreas de conhecimento, segundo perspectivas inter e transdisciplinares pautadas no protagonismo dos estudantes e nas metodologias ativas (BACICH & MORAN, 2017; HERNANDEZ, 1998; JORDÃO, 2014b);
- 4) o repertório de estratégias e procedimentos avaliativos, que possam também estar alinhados à perspectiva do trabalho com multiletramentos (DUBOC, 2007, 2015), a uma perspectiva mais protagonista, ao desenvolvimento da responsabilidade, a uma postura mais participativa e colaborativa dos estudantes em seu próprio processo de aprendizagem (ROLDÃO & FERRO, 2015; LUCKESI, 2012), para construir uma “cultura avaliativa” que possibilite aos estudantes aprender a aprender e monitorar-se.

Posto isso, esta obra foi estruturada em quatro módulos que abrangem saberes voltados para: a construção da identidade e do projeto de vida (Módulo 1); os saberes profissionais, com foco no domínio de nosso campo de saber – a Língua Inglesa – e no contexto de ensino (Módulo 2); os saberes procedimentais, com foco nas abordagens pedagógicas (Módulo 3); e os saberes procedimentais, com foco na avaliação (Módulo 4).

Cada módulo, por sua vez, apresenta **temas**, que são abordados em um percurso organizado em quatro seções:

Seção	Objetivo
Mobilizando experiências e saberes	Mapeamento/reconhecimento de saberes, crenças e experiências pedagógicas que possibilite revelar também o desconhecido e fomentar o desejo de conhecimento, bem como tomar consciência da necessidade de reconstrução de práticas que dialoguem com o contexto atual de formação integral dos estudantes no novo Ensino Médio.
Ampliando ideias e conceitos	Apresentação de ideias e conceitos para permitir a compreensão e/ou a (re)significação de saberes em alinhamento com o componente curricular Língua Inglesa na perspectiva da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme apresentado pela BNCC do Ensino Médio.
Estabelecendo conexões	Exercício do pensamento relacional, que instiga o professor a relacionar experiências e conceitos por meio de excertos de documentos legais (a BNCC, por exemplo) e de situações contextualizadas para possibilitar a (re)construção de novas relações de ensino e aprendizagem, com ênfase no trabalho em área(s).
(Re)criando fazeres e práticas	Síntese das reflexões e dos estudos realizados para permitir a (re)criação e a experimentação prática voltadas para seu contexto de atuação e que possibilitem ao professor maior protagonismo e autonomia no (auto)monitoramento da própria prática pedagógica.

Nesse percurso ao longo de cada tema, há ainda a inserção dos boxes *Para refletir* e *Para aprofundar*, que visam, respectivamente, oportunizar a reflexão crítica sobre determinados aspectos apresentados na seção e estender o repertório de recursos com os quais o professor pode ampliar e aprofundar o estudo dos temas. No final da obra, o professor também encontra a seção *Comentários e respostas das atividades*, que oferece mais subsídios para sua reflexão e experimentação prática.

### MÓDULO

# 1

## Identidade(s) em construção

### CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Os temas deste módulo promovem o desenvolvimento de competências e habilidades relativas à dimensão 1, voltada para o conhecimento de si, do outro e do nós, com ênfase na construção de nossa identidade profissional e no planejamento de nosso aprimoramento na perspectiva de um projeto de vida. Para isso, apresentam atividades de leitura, reflexão e experimentação prática que culminam, ao final, com a produção de um projeto de aprimoramento pessoal (Tema 1) e profissional (Tema 2).

As atividades propostas têm por objetivo possibilitar ao professor:

- compreender aspectos relativos a sua identidade para identificar características de sua personalidade, seus interesses e suas qualidades, tanto no âmbito pessoal como no profissional;
- retomar sua trajetória profissional e refletir sobre sua prática docente para planejar um projeto de vida que contemple suas necessidades de aprimoramento e seus sonhos, com vistas a buscar um sentido de realização para si;
- experimentar estratégias que possibilitem o autoconhecimento e a busca de metas para atingir objetivos;
- compreender a importância da participação em comunidades de prática para agir de modo coletivo e promover o aprimoramento pessoal e profissional.

Tais objetivos justificam-se uma vez que, do mesmo modo que pensamos a formação integral dos estudantes ao longo da Educação Básica, também nossa formação continuada deve ser tratada em sua integralidade, propiciando nosso aprimoramento pessoal, profissional e como cidadão, participante e ativo em nossa comunidade.

### Abertura

A imagem de abertura é uma reprodução da obra da artista sueca Hilma af Klint (1862-1944) intitulada *Evolution n. 15*, considerada precursora do abstracionismo. Explore a obra reproduzida, observando o título, a riqueza de detalhes, as cores e as formas, o modo como esses elementos se combinam e, nesse exercício, permita-se pensar sobre sua “evolução”. Essa dinâmica tem por objetivo provocar a imaginação e possibilitar uma aproximação acolhedora do leitor-professor com a temática do módulo.

**Hilma af Klint** (Estocolmo, 26 de outubro de 1862 - Estocolmo, 21 de outubro de 1944) foi uma artista sueca e pioneira do abstracionismo. Influenciada pelos movimentos espirituais da época, tais como a teosofia e, mais tarde, a antroposofia, Klint pintava mundos invisíveis. Em 1906 desenvolveu imagens abstratas, bem antes de alguns dos mais célebres artistas associados ao movimento da arte abstrata, tais como Wassily Kandinsky e



Piet Mondrian. Foi empregada no Instituto Veterinário de Estocolmo como desenhista científica, e nesse período teve oportunidade de fazer numerosos estudos e trabalhos gráficos sobre a Teoria da Evolução, de Darwin, o que também influenciou sua obra, na qual vemos uma terminologia dessa teoria e um modo de organização, por exemplo, em séries, como se a artista estivesse fazendo trabalhos de investigação científica.

Adaptado de: HILMA AF KLINT. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://pt.wikipedia.org/wiki/Hilma\\_af\\_Klint#Biograf%C3%ADa](https://pt.wikipedia.org/wiki/Hilma_af_Klint#Biograf%C3%ADa)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Para saber mais sobre a artista, acesse:

- GUGGENHEIM. Group VI, Evolution, No. 15 (1908) by Hilma af Klint. *Guggenheim*. Disponível em: <<https://www.guggenheim.org/audio/track/group-vi-evolution-no-15-1908-by-hilma-af-klint>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

Leia:

- PINHEIRO, L. *As cores da alma: a vida de Hilma af Klint*. São Paulo: Civitas Solis, 2020.

**Recursos necessários:** material (impresso) ou ferramenta digital para registrar e organizar anotações, incluindo a produção do diário reflexivo; acesso à internet para pesquisa e *download* dos artigos sugeridos (Tema 2, atividade 4, p. 54).

## TEMA 1 Identidade e autoconhecimento

### Mobilizando experiências e saberes

#### Atividades 1, 2 e 3 (p. 36-37)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos (atividade 1); 20-30 minutos (atividades 2 e 3).

**Procedimentos:** procure ser detalhista ao anotar suas respostas para as atividades 2 e 3. O objetivo é reconhecer características e interesses para mapear, sobretudo, desejos de mudança que possam depois ser transformados em metas/objetivos e, ao longo do processo em busca de alcançá-los, alimentar nossa autoestima e autoconceito. Também podemos descobrir o valor do que já alcançamos, reconhecendo nossas qualidades. Para a atividade 3 é importante reservar um tempo para escolher tranquilamente a pessoa (ou pessoas) com a(as) qual(quais) quer conversar, para que você possa sentir-se realmente confortável com a interação. Lembre-se de que a atividade também favorece o exercício consciente da escuta do outro, e é importante fazê-lo com a mente aberta e com disposição para acolher percepções e opiniões que podem nos causar desconforto ou ser totalmente imperceptíveis para nós. Trata-se de experimentar a possibilidade de conhecer mais sobre si mesmo por meio do outro.

### Ampliando ideias e conceitos

#### Para refletir (p. 39)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** de posse de suas anotações, pode ser interessante compartilhá-las com um colega professor e conversar articulando suas respostas com as ideias apresentadas no item 1, especialmente focando no modo como nossa percepção e avaliação do outro e/ou de aconteci-

mentos vividos podem se transformar e, assim, conscientes dessa possibilidade, podemos ficar mais bem preparados, por exemplo, para não incorrer em julgamentos, estereotipando pessoas.

## Para refletir (p. 40)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** pondere sobre os questionamentos aqui propostos, buscando exemplificar o que pensa de acordo com suas experiências e percepções. Conforme as circunstâncias, as opções dentre as quais escolher são muito limitadas ou desprovidas de qualidade, considerando o bem-estar físico, mental e social. Essa reflexão possibilita pensar com maior senso de realidade as possibilidades e estratégias para cumprir metas e objetivos.

## Estabelecendo conexões

### Atividade 1 (p. 40)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao anotar suas respostas, destaque visualmente suas justificativas e as características dos eventos descritos, especialmente no item **b**. Mais adiante, ao longo do trabalho com o Tema 2 e no módulo seguinte, você será convidado a produzir um diário reflexivo e desenvolverá um projeto de aprimoramento pessoal e profissional, e esse destaque pode ajudá-lo a definir assuntos, temas de estudo e de investigação para aprofundamento, bem como apoiá-lo na compreensão mais consciente de sua prática pedagógica.

### Atividade 2 (p. 40)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** se desejar, você pode anotar suas respostas em esquemas visuais. O objetivo aqui é transformar em objeto de estudo os eventos/acontecimentos vividos por meio da produção de narrativas. Essas histórias servirão de subsídio para alimentar seu processo de análise e reflexão crítica (problematizadora) sobre procedimentos, modos de agir pedagógicos, possibilitando que você se conheça como profissional docente, o que será foco de trabalho no Tema 2. Aqui se trata de um exercício para o estabelecimento de relações iniciais.

### Atividade 3 (p. 40-41)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao estudar os excertos, observe as palavras que vêm antes e depois do termo *identidade*, para facilitar o estabelecimento de relações entre os textos (excertos e o item estudado). Nos excertos a ideia de identidade é abordada em diferentes aspectos (linguístico, étnico, cultural), o que corrobora a noção apresentada no item, uma vez que ela é um conceito complexo. Assim, nos trechos reproduzidos, a ideia de diversidade (excertos I a III) tem destaque, assim como a de construção (excertos IV e V), e ambas são igualmente mencionadas no texto de estudo.

### Atividade 4 (p. 41)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** as perguntas instigam a pensar o conceito de projeto de vida como uma possibilidade de realização não apenas para os estudantes, mas também para nós, professores. Não se trata de vê-lo como mais uma tarefa a ser incluída e cumprida na rotina diária, mas como uma brecha para encontrar um tempo para si e explorar desejos, vontades, muitas vezes deixados para trás/esquecidos e que talvez, com mais planejamento e organização, possam ser concretizados.



## (Re)criando fazeres e práticas

### Projeto de vida – esfera pessoal: primeiros passos (p. 43)

O projeto a ser planejado nessa seção deverá prosseguir ao longo do Tema 2 e nos próximos módulos, uma vez que se trata de um projeto de aprimoramento pessoal e profissional. Assim, em razão das atividades e do estudo subsequente, naturalmente poderá sofrer mudanças e ser reorientado.

**Tempo estimado:** variável, dependendo do item e.

**Procedimentos:** os itens a a d com as orientações para o planejamento do projeto podem ser feitos na sequência. O item e convida você a desenvolver uma pesquisa mais ampla para utilizar recursos digitais e, nesse sentido, também pretende motivá-lo a descobrir, escolher e experimentar ferramentas digitais de modo personalizado.

## TEMA 2 Identidade profissional em foco

### Mobilizando experiências e saberes

#### Atividade 1 (p. 45)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos.

**Procedimentos:** as respostas às questões podem ser elaboradas como um relato de memórias ou narrativa, que pode combinar ilustrações, fotografias ou imagens – por exemplo, de objetos de recordação que você tenha guardado e que o ajudem a lembrar e contar sua história. O uso de narrativas como instrumento de formação docente tem sido pesquisado na área da Educação há bastante tempo; caso você se interesse pelo assunto, segue sugestão de leitura:

- REIS, P. R. dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em Educação. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/174/244>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

#### Atividade 2 (p. 46)

**Tempo estimado:** 10 minutos.

**Procedimentos:** para realizar a atividade, também é possível escolher uma mídia específica (jornal impresso, por exemplo) e buscar, ao longo de um ou dois meses, reportagens, artigos e/ou charges relacionadas à educação para verificar que ideias circulem e analisá-las com o objetivo de mapear possíveis mitos, estereótipos e crenças subjacentes que afetam a identidade docente. Esse mapeamento também pode propiciar conversas e debates com toda a comunidade – escolar e externa. Caso se interesse, sugerimos a leitura dos seguintes artigos:

- CARMAGNANI, A. M. G. Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola. *RBLA*, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, p. 499-514, 2009. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v9n2/07.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- GURGEL, M. C. O professor no discurso da mídia: representações discursivas sobre o ser e o agir docentes. *Travessias Interativas*, n. 12, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/10983>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

## Atividades 3 e 4 (p. 47)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** pode ser interessante consultar um dicionário para verificar diferentes significados/sentidos para o verbo “reconhecer” e imaginar diferentes relações entre tais sentidos e os elementos que a imagem (atividade 3) apresenta. As respostas para a atividade 4 serão retomadas nas atividades finais deste tema, e você poderá tanto qualificar seu projeto de aprimoramento profissional (caso já trabalhe para concretizar seus desejos e expectativas) como iniciar esse processo, com a prática de produção de um diário reflexivo.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 48-49)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** pode ser interessante compartilhar suas anotações com um colega professor e conversar sobre elas, articulando suas respostas com as ideias apresentadas no item 1, em especial sobre o modo como nossa percepção e avaliação do outro são culturalmente marcadas para que, mais conscientes desse fato, possamos desenvolver a empatia, colocando-nos no lugar do outro e disponibilizando-nos para a escuta e o diálogo.

**Sugestão:** para aprofundar a reflexão, articulando-a ao conceito de alteridade no contexto de estudantes imigrantes/multilíngues na Alemanha, sugerimos a você assistir a:

- EDUCAR para alteridade – Karl Schurster – TEDxEspinhoED. [S. l.: s. n.], 2018. Vídeo (ca. 18 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8L-GvqAUDIs&t=115s>>. Acesso em: 26 nov. 2020.

### Para refletir (p. 50 e p. 53)

**Tempo estimado:** 30 minutos para cada bloco/boxe.

**Procedimentos:** na produção das respostas, é importante que você busque em sua experiência prática exemplos que possam ajudá-lo a elaborar suas ideias, por exemplo, retomando suas anotações para a atividade 1 da seção *Mobilizando experiências e saberes*.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 53-54)

**Tempo estimado:** 1 hora.

**Procedimentos:** algumas das perguntas podem exigir maior elaboração, do ponto de vista da complexidade de aspectos envolvidos, e, por isso, sugerimos a você fazer um *brainstorming*, para poder organizar as ideias e rascunhar uma resposta inicial, utilizando procedimentos da escrita processual. Esse é um modo de exercitar também o que ensinamos aos estudantes, já que escrever é uma atividade que envolve complexas habilidades de pensamento.

### Atividades 3 e 4 (p. 54)

**Tempo estimado:** 1 hora (atividade 3), 2 a 3 horas (para leitura do artigo e realização da tarefa na atividade 4).

**Procedimentos:** na atividade 3, você pode acrescentar a cada item descrito em sua lista uma justificativa de cada procedimento. Uma sugestão para a atividade 4 é convidar professores co-

legas de língua inglesa/línguas para fazer um *jigsaw reading*, em que cada professor lê um dos artigos, compartilha as ideias do texto e suas reflexões com um colega para depois sintetizarem, em uma discussão com todo o grupo, as reflexões e encaminharemos propostas de continuidade de estudo.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 55-56)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos (atividade 1), variável (atividades 2 e 3), dependendo do interesse e da experiência prévia do professor.

**Procedimentos:** as atividades o convidam a estabelecer relações com as respostas para as atividades iniciais do tema, de modo que você perceba questões que eventualmente não tenham sido notadas, obtendo maior conscientização e percepção sobre o modo como sua prática pedagógica tem sido desenvolvida – o que a alimenta –, e assim desconstruí-la em alguns aspectos e reconstruí-la em busca de maior sentido e coerência. Na atividade 2, você pode recorrer ao grupo de professores e gestores da escola, bem como à rede de ensino (*site* institucional da rede, por exemplo), para sugestões de recursos que apoiem esse trabalho.

**Observação:** a produção do diário reflexivo será um instrumento usado ao longo do processo de aprimoramento profissional, no decorrer do trabalho com os módulos.

**Sugestões:** para aprofundar o conhecimento sobre narrativas e relatos de memória na formação docente, leia:

- FREITAS, L. M.; GHEDIN, E. L. Narrativas de formação: origens, significados e usos na pesquisa-formação de professores. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 19, jan./jun. 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1929>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- TELLES, J. A. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, v. 34, p. 79-92, jul./dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639299/6893>>. Acesso em: 26 nov. 2020.
- ZEMBYLAS, M. Emotions and Teacher Identity: A poststructural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, v. 9, n. 3, p. 213-231, 2003. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/240532041\\_Emotions\\_and\\_Teacher\\_Identity\\_A\\_poststructural\\_perspective](https://www.researchgate.net/publication/240532041_Emotions_and_Teacher_Identity_A_poststructural_perspective)>. Acesso em: 26 nov. 2020.

### Atividade 4 (p. 56)

**Tempo estimado:** variável, dependendo das escolhas do professor e de sua experiência prévia.

**Procedimentos:** a atividade oferece sugestões para que você também assuma papel protagonista e colaborativo no trabalho de formação dos colegas em comunidades profissionais. Essa dinâmica também lhe possibilitará aprimoramento, ao vivenciar outros papéis no processo complexo de “tornar-se” professor. Avalie que tipo de experiência pode ser mais confortável para iniciar as atividades ou, caso já tenha bastante experiência em alguns dos contextos de atuação sugeridos, experimente outros. Você pode descobrir capacidades “escondidas” e surpreender-se de maneira positiva com o que é capaz de obter profissionalmente com as práticas sugeridas.

## CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Os temas deste módulo enfatizam saberes profissionais relativos ao domínio do nosso campo de saber, no caso, a Língua Inglesa, no modo como ela é entendida na BNCC (como língua franca) e em articulação com a visão de área, com ênfase para o perfil dos estudantes e suas necessidades.

Assim, as atividades propostas têm por objetivo possibilitar aos professores:

- dominar os objetos de conhecimento do componente Língua Inglesa na perspectiva da BNCC para o Ensino Médio;
- compreender como se estruturam tais objetos e como se relacionam, em diferentes níveis de complexidade;
- mobilizar o repertório de estratégias e procedimentos pedagógicos para pensar situações didáticas em sintonia com a visão de Língua Inglesa e da área de Linguagens e suas Tecnologias, conforme apresentada pela BNCC;
- refletir sobre alguns aspectos do contexto de ensino para adequar as aprendizagens de língua inglesa à realidade local (da comunidade escolar e dos estudantes), considerando suas próprias capacidades e o desenvolvimento contínuo na profissão;
- relacionar aspectos do contexto de ensino e da organização dos objetos de conhecimento da área de Linguagens e suas Tecnologias (conforme apresentada na BNCC) às aprendizagens previstas no currículo do estado para o Ensino Médio, considerando o perfil e as necessidades de aprendizagem dos estudantes.

Tais objetivos justificam-se uma vez que as práticas pedagógicas precisam ser pensadas, criadas e/ou recriadas na perspectiva da complexidade que envolve a tomada de decisões, a seleção, o planejamento, a organização e o desenvolvimento de situações didáticas que ofereçam as melhores oportunidades de aprendizagem e vivências significativas de uso da língua inglesa aos estudantes.

### Abertura

A imagem é de um mural de Joel Artista, produzido por ocasião do Street Child Summit realizado em Londres, em 2015. Para sua produção, foram convidados artistas locais e seis “jovens embaixadores” (do Brasil, do Paquistão e de Burundi), que experimentaram a vida nas ruas. A imagem central, do garoto com o megafone, foi feita pela jovem brasileira Jéssica Medeiros e, nela, é possível ler mensagens em português, em inglês e em árabe, por exemplo. Todo esse contexto – e a própria imagem em si – convidam à reflexão sobre os usos da língua inglesa como língua de comunicação global, em especial para conectar culturas e povos em torno de interesses e causas comuns, dando voz aos jovens do mundo.

**Joel Bergner** (aka Joel Artista) is a muralist/street artist and educator who creates large-scale works of art with the participation of young people and communities around the world. Bergner is the co-founder and co-director of the non-profit organization

Artolution, which organizes community-based public art initiatives with those who have experienced armed conflict, trauma and social marginalization. [...] In 2014, Joel Bergner was a featured artist with the global event *Street Child World Cup* in Rio de Janeiro, where he worked with former and current street children from around the world to create public art, followed by the Street Child Summit in London in 2015.

Disponível em: JOEL BERGNER. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Joel\\_Bergner](https://en.wikipedia.org/wiki/Joel_Bergner)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

Para saber mais sobre o artista-educador, acesse: <<https://joelartista.com/2015/10/19/mural-for-street-child-summit-on-londons-village-underground/>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

**Recursos necessários:** material (impresso) ou ferramenta digital para registrar e organizar anotações; acesso à internet para pesquisa.

## TEMA 3

# A língua inglesa no mundo contemporâneo: problematizando o campo de saber

## Mobilizando experiências e saberes

### Atividade 1 (p. 58)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos.

**Procedimentos:** suas respostas às questões na atividade 1 também podem ser redigidas em forma de narrativa (como na atividade 1 do Tema 2) e compor, se desejar, um item da sua autobiografia profissional, em conjunto com a escrita do seu diário reflexivo. As perguntas aqui têm por objetivo identificar aspectos relativos à sua aprendizagem de língua inglesa e de que maneira determinadas visões e variedades com as quais ela foi estudada influenciam suas práticas pedagógicas, sobretudo sua concepção de língua inglesa e o modo como avalia seu conhecimento e sua proficiência.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 61)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** em sua resposta, você pode incluir exemplos de sua experiência como falante não nativo e a dos próprios estudantes, e articulá-los à sua interpretação sobre a tirinha; ou ainda lembrar outros gêneros textuais (charges, por exemplo) em que a mesma temática seja abordada.

### Para refletir (p. 64)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** nessa atividade, é possível selecionar, por exemplo, os itens do perfil que mais se distanciam de suas crenças e questionar as razões pelas quais isso acontece, recorrendo às suas respostas da atividade 1, da seção *Mobilizando experiências e saberes* (p. 58). Do mesmo modo, você pode ponderar sobre o item que mais lhe chamou a atenção para (caso faça sentido para você) investigar mais sobre seus aspectos e pensar em como desenvolvê-lo.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 65-67)

**Tempo estimado:** 50-60 minutos.

**Procedimentos:** ao realizar a atividade 1, observe com atenção o contexto no qual o termo *língua franca* é apresentado nos excertos, lembrando o estudo feito na seção anterior. Essa articulação lhe fornecerá mais elementos para analisar os livros e materiais didáticos que você tem utilizado (atividade 2), bem como pensar possibilidades de recriar atividades, inserir ou selecionar enfoques que podem passar despercebidos e que têm potencial para explorar aspectos da língua inglesa como língua franca, em maior sintonia com temáticas a ser problematizadas com os estudantes e/ou práticas de linguagem mais alinhadas às competências e às habilidades previstas na BNCC, bem como com os currículos do estado.

### Atividade 3 (p. 67)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** se desejar, você pode pesquisar e contrastar o termo *multiculturalismo* com o termo *interculturalidade*, presente no texto de apresentação de Língua Inglesa na BNCC, tanto no Ensino Fundamental – Anos Finais como no Ensino Médio. O conceito de interculturalidade de fato aparece como eixo da organização dos objetos de conhecimento e habilidades do Ensino Fundamental, e é importante compreender como eles enfatizam perspectivas diferentes.

### Atividade 4 (p. 67)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao responder às questões, considere a existência de comunidades multilíngues presentes em sua região ou estado e como elas são atendidas em seus direitos linguísticos. Pode ser interessante discutir esse tema na escola e com outros agentes (gestores, a rede), caso seja considerado relevante, para pensar possibilidades de oferecer o estudo de outras línguas, inspirando-se, por exemplo, em políticas já existentes em outros estados da federação.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1 e 2 (p. 68)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** ao realizar sua pesquisa (atividade 1), você pode priorizar estudos e publicações feitas pela sua rede, bem como por institutos e universidades federais em sua região, uma vez que eles podem apresentar dados e pesquisas locais, oferecendo-lhe subsídios para o aprimoramento de seu trabalho, localmente situado. Essa pesquisa deve, inclusive, contribuir com a releitura de suas anotações no diário reflexivo, de modo a aprofundar sua reflexão crítica e levá-lo a enxergar necessidades de estudo e redirecionamento da prática pedagógica.

### Atividades 3 e 4 (p. 68)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** ao planejar sua intervenção, é importante descrever e documentar todo o processo. Para isso, é possível utilizar diferentes modos de registro, descrição detalhada do planejamento, registro fotográfico das produções da turma e dos processos em sala de aula – com a devida autorização dos estudantes –, e outros instrumentos que você queira utilizar. Todo esse material é importante para a realização da atividade 4, considerando que uma documentação consistente lhe possibilita selecionar dados, interpretar eventos e planejar modos de apresentação e comunicação de seu trabalho para colegas professores e, se julgar pertinente neste momento, para os estudantes e a comunidade.



## Mobilizando experiências e saberes

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 69-70)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos.

**Procedimentos:** ao responder às perguntas, você pode julgar necessário listar, especialmente na atividade 1, conhecimentos específicos relativos às quatro habilidades comunicativas (*speaking, listening, reading, writing*) – em geral associados a conteúdos como vocabulário, pronúncia, sintaxe ou ortografia – para pensar como a aplicação desses conhecimentos pode revelar, por exemplo, o que os estudantes precisam saber “fazer” em inglês para comunicar-se. Essas ideias podem ajudá-lo a responder à pergunta 2, retomando a tirinha estudada no Tema 3, e, por meio do conjunto de respostas à atividade 3, problematizar a necessidade de outros conhecimentos para avaliar a competência de uso da língua inglesa. Para conhecer os fundamentos e ampliar a problematização sobre o que significa a competência comunicativa, leia *O ensino de línguas para a comunicação*, de H. G. Widdowson. Campinas: Pontes, 1996.

### Atividade 4 (p. 70)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** é importante anotar suas respostas para os itens **a** e **b** de modo detalhado para que você possa, ao longo do estudo do tema, revisitar suas anotações e compreender seu modo de organização e os princípios que fundamentam suas escolhas e práticas. Ao longo do estudo nos módulos, você poderá verificar se determinados tipos de “conteúdos” são priorizados, repensar e avaliar se esses conteúdos de fato são adequados ao contexto em que atua, às necessidades dos estudantes e suas aprendizagens e se estão em sintonia com o projeto político-pedagógico da escola e o currículo do estado onde reside.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 72)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** se julgar pertinente, proponha uma discussão com os colegas da área de Linguagens e suas Tecnologias para pensar como cada componente curricular entende as possibilidades de contextualização das habilidades de linguagem propostas para cada competência específica da área. Dessa conversa podem surgir ideias interessantes para planejar propostas de trabalho integradas.

### Para refletir (p. 73)

**Tempo estimado:** 30 minutos.

**Procedimentos:** em suas reflexões, procure lembrar-se do modo como são escolhidos os assuntos ou temas sobre os quais você e os estudantes conversam, leem, escrevem etc., ou como são abordados nos recursos didáticos (livros, por exemplo) com os quais você trabalha. Considere também quais aspectos são enfatizados desses temas e assuntos, sobretudo da língua. As questões aqui apresentadas também podem ser levadas para uma conversa coletiva com os professores de área.



## Para refletir (p. 75)

**Tempo estimado:** 30 minutos.

**Procedimentos:** ao responder às questões, também é possível lembrar experiências com o estudo da língua em contextos nos quais certas metodologias de ensino são muito marcadas (em institutos de língua, por exemplo) e utilizar essa experiência para ampliar sua reflexão sobre os dizeres; reflita se em sua prática pedagógica essa visão de simplificação linguística ainda não está bastante presente e se, conforme o que você concluir, ela não precisa ser “desafiada”.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 76-77)

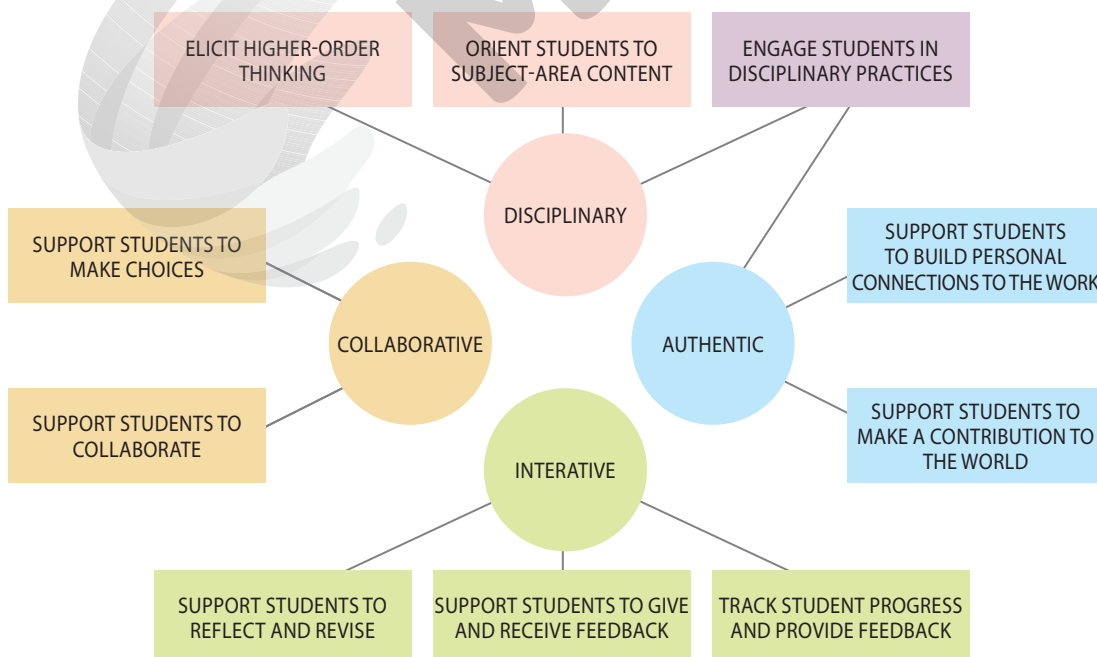
**Tempo estimado:** 1 hora (atividade 1), 20-30 minutos (atividade 2).

**Procedimentos:** suas respostas à atividade 1 são um primeiro estudo que possibilitará o planejamento de atividades e/ou seqüências didáticas no Módulo 3, por ocasião do estudo sobre abordagens pedagógicas que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, de modo mais protagonista e ativo. Na atividade 2, pode ser interessante pensar em uma conversa com outros professores de línguas que atuam na escola onde você leciona (ou nos centros de línguas, caso o estado onde reside ofereça essa possibilidade aos estudantes) para discutir, por exemplo, como aspectos culturais marcam os usos e a construção de gêneros discursivos e de que modo pode ser realizado um trabalho que conscientize os estudantes sobre tais aspectos, em uma perspectiva intercultural mais ampla.

### Atividade 3 (p. 77)

**Tempo estimado:** 40-50 minutos.

**Procedimentos:** suas anotações para essa atividade funcionam como um mapeamento importante para pensar e propor, durante o trabalho coletivo com os professores da área, diferentes arranjos para o desenvolvimento de atividades ou projetos de trabalho com os estudantes. De modo especial, suas ideias para o item c e a possibilidade de discutir o currículo podem desdobrar-se no aprimoramento não apenas curricular, mas de todo o trabalho da escola. A imagem a seguir traz elementos de um arranjo possível no trabalho em projetos (a ser enfatizado no Módulo 3):



GROSSMAN, P. et al. Preparing teachers for project-based teaching. *Phi Delta Kappan*, v. 100, n. 7, p. 43-48, 2019. Disponível em: <<https://kappanonline.org/preparing-teachers-project-based-teaching-grossman-pupik-dean-kavanagh-herrmann/>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 77-78)

**Tempo estimado:** 1-2 horas.

**Procedimentos:** ao planejar a sequência didática, é importante que você pense em atividades que possibilitem aos estudantes, por exemplo, interagir com o poema conforme suas experiências prévias (considerando, por exemplo, estratégias de leitura e conhecimentos de língua inglesa que desenvolveram no Ensino Fundamental – Anos Finais). Essas atividades devem proporcionar uma dinâmica de aproximações sucessivas que lhes possibilite abordar diferentes aspectos da composição do texto, que situe o autor e sua perspectiva discursiva, seu lugar de fala, e, assim, articular ideias, interpretar e extrapolar o texto. Do ponto de vista das habilidades de pensamento, esse é um importante movimento de progressão de complexidade para o estudante do Ensino Médio. Considere também aspectos linguísticos (recursos, estilo de composição) que devem ser destacados para apoiá-los na interpretação e na compreensão crítica do texto, ainda que seja somente um esboço de ideias.

## TEMA 5 Compreendendo o “outro”: os jovens do Ensino Médio em foco

## Mobilizando experiências e saberes

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 80)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao pensar sobre as perguntas da atividade 1, pode ser interessante rever instrumentos que você eventualmente utilize para mapear conhecimentos e experiências prévias dos estudantes com a língua inglesa (em um processo de avaliação diagnóstica, por exemplo). Compreender como os estudantes se sentem mais ou menos motivados para a aprendizagem da língua (atividade 3) também permite que o planejamento de situações de aprendizagem seja feito em sintonia com as necessidades e expectativas deles, bem como com suas experiências de uso da língua inglesa fora da escola. Por isso, é importante registrar, com detalhes, suas respostas para as atividades; elas poderão ser retomadas por você em seu processo de reflexão sobre a prática e a experimentação de novas estratégias pedagógicas.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 82)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** é importante, durante sua reflexão, atentar para a frase “Isso depende *da* gente, não depende *só* da gente” para problematizar a aproximação necessária aos interesses dos jovens e às práticas socioculturais em que estão envolvidos. Vislumbrar e construir essas relações de aproximação são um desafio para nós, mas que pode ser facilitado pelo trabalho em área. Pode-se usar como referência para essa reflexão projetos e atividades já desenvolvidos pela escola em que você leciona a fim de identificar como as aprendizagens de língua inglesa estão inseridas nessas propostas e como os estudantes se engajam (mais ou menos) nelas, e, assim, pensar em possibilidades de maior envolvimento deles, e, conseqüentemente, maior aprendizagem.

### Para refletir (p. 84)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao refletir sobre a questão proposta, pense no perfil aprendiz dos estudantes não apenas na perspectiva de preferências ou estilos, mas, principalmente, na de diferentes capacidades e potencialidades que cada um possa desenvolver – em especial, aqueles com necessidades especiais. Também pode ser proveitoso pensar em estratégias de mapeamento das aprendizagens que ocorrem fora da escola (em conversas com as famílias, por exemplo), com o objetivo de desenvolver, com o apoio de outros professores, procedimentos que auxiliem a aprendizagem da língua inglesa de modo mais efetivo. A esse respeito, sugerimos a seguinte leitura:

- TONELLI, J. R. A.; ROCHA, E. P.; FERREIRA, O. H. S.; OLIVEIRA, T. R. R. O currículo adaptado: (re)pensando o ensino de línguas estrangeiras para aprendizes com necessidades educacionais especiais a partir da sequência didática. *Revelli*, v. 9, n. 2, jun. 2017. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6070>>. Acesso em: 1 dez. 2020.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 85)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao elaborar suas respostas, é importante considerar de que maneira as aprendizagens de língua inglesa permitem produções coletivas e individuais mais autorais por parte dos estudantes. Isso implica realizar ações pedagógicas (conforme veremos no Módulo 3) mais orientadoras do trabalho deles e menos verticalizadas (de transmissão de conhecimentos, que não envolvem o diálogo e a escuta dos aprendizes).

### Atividades 3 e 4 (p. 86)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao anotar suas ideias, você pode usar como exemplos atividades que desenvolve em sala de aula (de sua autoria, ou presentes em livros didáticos), cujo objetivo seja desafiar os estudantes intelectualmente, *por meio* da língua inglesa *em uso*, e que criem com eles vínculos sociais, afetivos. Do mesmo modo, seria interessante enriquecer sua resposta pensando nas estratégias que apoiam as aprendizagens deles, sobretudo as que envolvam o uso de ferramentas tecnológicas e digitais, tanto para a aprendizagem da língua em si, como para a produção de conhecimentos diversos, integrados a diferentes áreas do conhecimento.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 86)

**Tempo estimado:** 1-2 horas.

**Procedimentos:** as atividades convidam à retomada de reflexões e do estudo feito anteriormente para sintetizar ideias, contrastá-las, ampliar as perspectivas e possibilitar a (re)criação de ações pedagógicas, de atitudes e comportamentos relacionados à nossa atuação profissional que sejam coerentes com aprendizagens que colocam o estudante como protagonista do processo de aprendizagem. Assim, para a nossa formação continuada, fazer o registro e a documentação desse processo é bastante importante.

### Atividade 4 (p. 86)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** nesse exercício, os estudantes podem colaborar intensamente, orientando você com relação a questões desafiadoras do cotidiano e da comunidade em que vivem e as quais gostariam de enfrentar, e também com relação a práticas socioculturais que desenvolvem. Com a sua orientação, eles podem pensar em maneiras de comunicar, em língua inglesa, o conhecimento que são capazes de produzir e modos pelos quais gostariam de expressar suas identidades para o mundo.

## O ensino da língua inglesa em área(s)

### CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Os temas deste módulo tratam de questões sobre o ensino das línguas/da língua inglesa com foco (1) no trabalho com multiletramentos e em práticas de linguagem organizadas em campos de atuação social (elemento organizador da área de Linguagens e suas Tecnologias) e (2) em abordagens pedagógicas que possibilitem esse trabalho e que coloquem os estudantes como protagonistas no processo de aprendizagem.

As atividades propostas ao longo dos temas têm por objetivo possibilitar aos professores:

- aprofundar a compreensão de como se estruturam os objetos de conhecimento para a língua inglesa e como eles podem se relacionar, considerando a noção de complexidade;
- ampliar o repertório de estratégias e procedimentos pedagógicos a fim de desenvolver situações didáticas/de aprendizagem que contemplem diferentes competências e habilidades, na perspectiva dos multiletramentos e da multimodalidade;
- refletir sobre a relação entre os diferentes fazeres nos usos da língua inglesa (voltados para a compreensão, a análise linguística e a produção de textos) e os fazeres dos componentes da área, especialmente de Língua Portuguesa, de modo a potencializar articulações em área;
- pensar diferentes formas de transpor, didaticamente, objetos de conhecimento da língua inglesa, considerando o contexto escolar, sobretudo as especificidades e necessidades dos estudantes em situações didáticas em articulação com outras áreas do conhecimento.

Tais objetivos justificam-se na medida em que é preciso compreender os objetos de conhecimento da língua inglesa em uma perspectiva de área e, nesse sentido, pensar em como articular esses objetos, selecionando e priorizando aprendizagens de língua inglesa que permitam consolidar e aprofundar os conhecimentos dos estudantes, ampliando conexões intra e interáreas.

### Abertura

A cena retratada na imagem de abertura é de uma banda de *jazz* na representação de Jean Dufy, *Orchestre de Jazz*. A imagem possibilita relacionar a expressão artística por meio da linguagem musical (pensando o trabalho de sincronia entre os músicos e, ao mesmo tempo, de destaque individual de um ou outro músico, na composição artística) com o trabalho dos professores, em área, que também precisa “sincronizar” competências e habilidades de linguagens e, ainda assim, garantir a identidade e o aprofundamento de saberes específicos de cada componente curricular.

**Jean Dufy** (March 12, 1888 - May 12, 1964) was a French painter of Parisian society, country scenes, circuses, horse races, stages, and orchestras. His work was featured in both gallery and museum exhibitions throughout his career. [...]

JEAN DUFY. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2020. Disponível em: <[https://en.wikipedia.org/wiki/Jean\\_Dufy](https://en.wikipedia.org/wiki/Jean_Dufy)>. Acesso em: 29 nov. 2020.

**Recursos necessários:** material (impresso) ou ferramenta digital para registrar e organizar anotações; acesso à internet para pesquisa.

## Mobilizando experiências e saberes

### Atividades 1 e 2 (p. 88-89)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao anotar suas respostas, você pode querer revisitar o livro didático, caso você utilize, e a concepção teórico-metodológica que o embasa, pois ela pode abordar fundamentos do trabalho com multiletramentos (item **b** da atividade 1). Com relação à atividade 2, pode ser interessante descrever a que ideias cada um dos ícones se relaciona; isso ajudará você a pensar categorias e, ao longo do estudo do módulo, ampliar as relações entre campos de atuação, mídias, suportes, gêneros discursivos e práticas de linguagem, para pensar situações de aprendizagem de língua inglesa que contemplem multiletramentos.

### Atividades 3 e 4 (p. 89)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao responder às questões da atividade 3, procure analisar a complexidade que envolve diferentes fazeres quando, por exemplo, produzimos linguagem e participamos de redes sociais diversas; reflita também sobre como desaparecem ou surgem determinados fazeres (bem como novos gêneros digitais), ligados ao uso de novas tecnologias digitais, as quais conferem um dinamismo muito grande ao modo como usamos e criamos linguagem no mundo contemporâneo. Você pode utilizar suas respostas para a atividade 3 como ponto de partida para realizar a atividade 4.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 91)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao responder às questões, inclua descrições de situações concretas que expliquem suas escolhas (primeira questão) ou justificativas para suas respostas (terceira questão). Esses elementos o ajudarão a compreender como se constitui sua prática pedagógica e a avaliá-la.

### Para refletir (p. 92-93)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao contrastar os verbos/as categorias, pode ser pertinente visualizar uma versão atualizada da taxonomia de Bloom, indicada no boxe *Para aprofundar*, para qualificar sua reflexão. Suas respostas poderão indicar, por exemplo, a relevância de incluir *process knowledge verbs* para além da dimensão mental-cognitiva e considerando categorias organizadas a partir de uma outra lógica de conhecimento.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 95)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** as duas atividades podem ser realizadas em colaboração com os professores de Língua Portuguesa e/ou outras línguas que a escola em que você leciona oferece e podem ser ampliadas/recontextualizadas com base em outras habilidades específicas desse componente, dado o detalhamento com que ele é apresentado na BNCC.

### Atividades 3, 4 e 5 (p. 95)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** do mesmo modo que as atividades 1 e 2, as atividades 3 e 4 podem ser realizadas em colaboração com os professores de Educação Física e de Arte. Para a atividade 5, pode ser interessante (e lhe oferecer mais subsídios) estudar algumas das sugestões do boxe *Para aprofundar*, especialmente os vídeos que tratam de multiletramentos e multimodalidade.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1 e 2 (p. 96)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** as atividades o convidam a revisitar produções feitas em atividades anteriores para ressignificar, ampliar, modificar, incluir estratégias e procedimentos baseando-se no estudo realizado neste tema. É importante, sempre, considerar os três princípios operadores mencionados na atividade 1, para que a prática pedagógica possa fazer sentido e ser aprimorada.

### Atividade 3 (p. 96)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** a proposta dessa atividade envolve diferentes produções que podem ser entendidas como miniprojetos (sugestões dos itens **a-c**) e ser realizados ao longo do estudo dos Módulos 3 e 4, envolvendo outros professores da escola ou, ainda, de outras escolas da rede.

## TEMA 7

## Metodologias ativas e ensino de língua inglesa: foco na integração interáreas

## Mobilizando experiências e saberes

### Atividades 1 e 2 (p. 97)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos.

**Procedimentos:** em suas respostas, você pode, por exemplo, lembrar propostas de projetos que eventualmente componham os livros didáticos com os quais trabalha (atividade 1), bem como outras estratégias e procedimentos de estudo bastante comuns no contexto escolar, como a realização de seminários e apresentações de diversos tipos (atividade 2), e que podem, dependendo do modo como são realizados, ser incluídos nas abordagens apresentadas no quadro.



### Atividade 3 (p. 97-98)

**Tempo estimado:** 15-20 minutos.

**Procedimentos:** ao anotar suas respostas, é possível também se lembrar de eventos descritos em seu diário reflexivo e retomar alguns deles para descrever com mais detalhes o que é solicitado no item **b**.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 100)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** em suas anotações, é possível relacionar sua releitura sobre as práticas pedagógicas descritas na atividade 3 com crenças sobre o ensino-aprendizagem de línguas/ língua inglesa que podem sustentar tais práticas, retomando e aprofundando o estudo realizado no Módulo 1.

### Para refletir (p. 102)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao anotar suas reflexões, é possível incluir, além dos desafios, modos de enfrentamento que tanto você como o grupo de professores e a escola têm utilizado para responder a eles. Tais respostas aos desafios podem estar relacionadas tanto ao acesso a tecnologias como ao uso apropriado de ferramentas e ao desenvolvimento do letramento digital, por exemplo.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1, 2 e 3 (p. 103-105)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** as atividades podem ser realizadas como um estudo para todos os professores da área de Linguagens e suas Tecnologias e envolver reuniões de trabalho interáreas. O desafio maior é, de fato, combinar aprendizagens dentro de propostas alinhadas, nas quais diferentes áreas (e seus componentes) possam ter relevância e/ou destaque, em função das necessidades de aprendizagem dos estudantes e observando as competências gerais da Educação Básica a serem desenvolvidas.

### Atividade 4 (p. 105)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** ao pensar em sua resposta, e se desejar, você pode fazer (ou refazer) a leitura do texto de Prabhu (PRABHU, N. S. There is no best method: why? *Tesol Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-176, 1990). É importante ter em mente que as especificidades ou particularidades locais dos contextos de ensino, em conjunto com nossa história de formação e identidade profissional, devem ser observadas para construirmos um sentido de coerência em nossa prática pedagógica, sempre em uma perspectiva de atender, com mais qualidade, às aprendizagens a que os estudantes têm direito de desenvolver.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1 e 2 (p. 105)

**Tempo estimado:** 30 minutos.



**Procedimentos:** em suas respostas, se julgar adequado, é possível priorizar os pontos divergentes para analisá-los com mais criticidade e tomar decisões. Por exemplo, você pode avaliar se de fato determinadas ações precisam ser redirecionadas, ressignificadas ou recriadas por você, ou se, por outro lado, elas envolvem práticas mais amplas, do ponto de vista da cultura e de práticas pedagógicas específicas da escola e, por isso, merecem ser discutidas de modo mais aprofundado.

### Atividade 3 (p. 106)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** nesse exercício, a ênfase é dada ao processo de planejamento e, como se pode observar na imagem, este deve ser entendido como um processo investigativo que é desenvolvido com mais qualidade se for realizado de modo coletivo e colaborativo (e não como um fazer “solitário”). Se achar interessante, esta também é uma atividade que pode ser levada para discussão com o grupo de professores da área.

## MÓDULO

# 4

## Saberes procedimentais em foco: a avaliação

### CONTEXTUALIZAÇÃO, OBJETIVOS E JUSTIFICATIVA

Os temas deste módulo abordam questões sobre a avaliação e propiciam a reflexão sobre diferentes aspectos, enfatizando (1) o desenvolvimento da autonomia dos estudantes para automonitorar e autoavaliar suas aprendizagens e (2) pensar novos processos, estratégias e procedimentos que assegurem maior qualidade no trabalho com competências e habilidades em área, especialmente aqueles voltados para o desenvolvimento de multiletramentos e das capacidades de uso da língua inglesa como língua franca.

As atividades propostas ao longo dos temas têm por objetivo possibilitar aos professores:

- ampliar o repertório de estratégias, procedimentos e processos avaliativos para articulá-los, com coerência, ao planejamento de ensino e aos objetivos de aprendizagem definidos para os estudantes;
- refletir sobre a construção de critérios de avaliação de modo dialogado com os estudantes, assumindo-os como parceiros legítimos nesse processo;
- qualificar as práticas avaliativas com o uso de instrumentos diversificados para acompanhar com eficiência as aprendizagens dos estudantes;
- refletir a respeito do processo de devolutiva/*feedback* sobre o processo de aprendizagem dos estudantes, de modo claro, assertivo, ético e acolhedor, com o objetivo de motivá-los e orientá-los para continuar a aprender e progredir;
- conhecer diferentes registros de acompanhamento das aprendizagens, a fim de usá-los para (re)planejar o processo de ensino e, especialmente, favorecer a autonomia dos estudantes para continuarem a aprender inglês ao longo da vida.

Tais objetivos justificam-se na medida em que é preciso compreender a avaliação em diferentes perspectivas, sobretudo como um processo complexo que se desenvolve com a participação dos estudantes, na tomada de decisões sobre procedimentos, na elaboração e na definição de critérios, visando promover uma mudança de atitude em relação à avaliação.

## Abertura

A cena retratada na imagem de abertura é de uma das salas temáticas do museu permanente Leonardo da Vinci Experience, em Roma, Itália. Na imagem, a sala “Perspectives room” convida o usuário a olhar-se e explorar sua imagem a partir de diferentes pontos de vistas, em uma experiência que possibilita ver-se, descobrir-se e avaliar-se.

**Leonardo da Vinci**, (Italian: “Leonardo from Vinci”) (born April 15, 1452, Anchiano, near Vinci, Republic of Florence [Italy] - died May 2, 1519, Cloux [now Clos-Lucé], France), Italian painter, draftsman, sculptor, architect, and engineer whose genius, perhaps more than that of any other figure, epitomized the Renaissance humanist ideal. His *Last Supper* (1495-98) and *Mona Lisa* (c. 1503-19) are among the most widely popular and influential paintings of the Renaissance. His notebooks reveal a spirit of scientific inquiry and a mechanical inventiveness that were centuries ahead of their time.

HEYDENREICH, L. H. Leonardo Da Vinci. *Britannica*. Disponível em: <<https://www.britannica.com/biography/Leonardo-da-Vinci>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

Para saber mais sobre diferentes obras do artista, acesse: LEONARDO DA VINCI. *Google Arts and culture*. Disponível em: <<https://artsandculture.google.com/entity/leonardo-da-vinci/m04lg6>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

Leia: ISAACSON, W. *Leonardo Da Vinci*. London: Simon & Schuster, 2018.

**Recursos necessários:** material (impresso) ou ferramenta digital para registrar e organizar anotações; acesso à internet para pesquisa.

## TEMA 8

### Avaliação de aprendizagens na escola: perspectivas gerais para o Ensino Médio

#### Mobilizando experiências e saberes

##### Atividade 1 (p. 108)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** a atividade o convida a fazer um exercício de pesquisa inicial, que deve ser rápido, para um primeiro reconhecimento e a verificação dos termos com base, por exemplo, em definições dicionarizadas.

##### Atividades 2 e 3 (p. 108)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao realizar a atividade 2, é importante fazer uma coleta inicial de instrumentos avaliativos que você utiliza para, ao longo do módulo, poder analisá-los e avaliá-los, em função do estudo, das reflexões e das propostas de recriação/transformação de práticas pedagógicas realizadas nos módulos anteriores. Suas respostas a essa atividade também podem orientar redirecionamentos de investigação e estudo que serão propostos nas seções *(Re)criando fazeres e práticas* deste tema e do Tema 9.

## Ampliando ideias e conceitos

### Para refletir (p. 110)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao elaborar sua resposta, é possível considerar também procedimentos, estratégias ou instrumentos que são construídos pela escola ou rede para a avaliação docente, se for o caso. Pode ser, por exemplo, que o procedimento de *feedback* sobre seu trabalho seja feito colaborativa e horizontalmente, no formato de uma conversa entre colegas, e não necessariamente como algo formalizado, institucional. Vale a pena detalhar sua resposta para depois, se achar interessante, propor uma discussão sobre a avaliação do trabalho docente com todos os professores da escola, bem como com os estudantes e a comunidade.

### Para refletir (p. 112)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** em suas anotações, você pode querer enfatizar a dimensão ética do processo de avaliação e, no caso da língua inglesa, isso também remete a questões afetivas, a habilidades socioemocionais e ao modo como nos comunicamos com os estudantes, o que deve ser feito com sensibilidade e assertividade, encorajando-os a vencer desafios.

## Estabelecendo conexões

### Atividades 1 e 2 (p. 113)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao elaborar sua resposta para a atividade 1, inclua todo tipo de procedimento que você utilize, mesmo que seja o mais informal ou espontâneo, para pensar, posteriormente, se seria interessante torná-lo um procedimento formal, em razão do estudo que tem sido realizado ao longo dos módulos. Na atividade 2, sugerimos a você que observe a questão da temporalidade e como ela tem desdobramentos importantes para avaliar, especialmente no caso do desenvolvimento de competências para o uso de uma língua, a aprendizagem/*performance* dos estudantes.

### Atividade 3 (p. 113-114)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos.

**Procedimentos:** ao pensar em sua resposta, procure se lembrar de experiências vividas com seus estudantes nas quais você usou mais sua sensibilidade pedagógica para perceber se determinadas aprendizagens aconteceram; algo de intuitivo, que não necessariamente passa pela suposta obrigação de “objetividade”, a qualquer custo, no processo de avaliação das aprendizagens dos estudantes.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1 e 2 (p. 114)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** as atividades o convidam a retomar as anotações e o estudo sobre o tema, organizando uma síntese e preparando o terreno para que você possa, na atividade seguinte, ampliar e aprofundar tópicos de seu interesse com base em procedimentos de uma investigação/pesquisa-ação.

### Atividade 3 (p. 114-115)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** a proposta dessa atividade envolve o estudo inicial sobre tipos de investigação-ação (entre elas, a pesquisa-ação) e o planejamento de uma pesquisa nessa abordagem, que será continuada no Tema 9. Se achar interessante, você pode levar essa proposta para o grupo de professores da área e desenvolver um estudo colaborativo, em parcerias, envolvendo também outras escolas, a rede e/ou instituições parceiras, como universidades e centros de pesquisa presentes em sua região.

## TEMA 9

## A avaliação das aprendizagens de língua inglesa: a perspectiva dos multiletramentos e do ILF

### Mobilizando experiências e saberes

#### Atividades 1 e 2 (p. 116-117)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** em suas respostas, sugerimos que você detalhe a descrição dos instrumentos avaliativos que utiliza, como a prova ou tabelas específicas com objetivos de aprendizagem e descritores/critérios indicadores de desempenho, e como eles são criados. Na atividade 2, e de modo especial para o item que trata da devolutiva (*feedback*), é importante pensar no modo como você comunica aos estudantes sua avaliação e como, ou em que medida, eles respondem a essa prática e seguem sugestões para melhoria das aprendizagens.

### Ampliando ideias e conceitos

#### Para refletir (p. 120 e 121)

**Tempo estimado:** 20-30 minutos para cada boxe.

**Procedimentos:** em sua resposta para a questão proposta no primeiro boxe (p. 120), você pode retomar suas anotações para a atividade 2 da seção *Mobilizando experiências e saberes* e também considerar o instrumento avaliativo da imagem apresentada na atividade 1 para refletir sobre o tópico, uma vez que ele apresenta uma proposta na qual o estudante é colocado como participante ativo do processo de avaliação de aprendizagens ao final de uma aula, por exemplo. Para a reflexão proposta no segundo boxe (p. 121), é importante entender o modo como questões são formuladas em um exame como o Enem, considerando os objetivos que um teste desse porte e amplitude tem.

### Estabelecendo conexões

#### Atividades 1, 2 e 3 (p. 122)

**Tempo estimado:** 50-60 minutos.

**Procedimentos:** as atividades permitem retomadas e articulações com suas respostas para atividades desenvolvidas anteriormente e a comparação nesse processo lhe possibilita observar o que pode ser implementado, redirecionado ou modificado a fim de promover, com mais coerência e qualidade, as aprendizagens dos estudantes por meio do processo avaliativo.

## Atividade 4 (p. 122)

**Tempo estimado:** 30-40 minutos.

**Procedimentos:** ao pensar em sua resposta, você pode priorizar, por exemplo, a elaboração e a problematização, com mais profundidade, da questão da escolha dos estudantes sobre as produções pelas quais gostariam de ser avaliados, incluindo uma perspectiva mais sensível, por parte do professor de línguas, às questões multiculturais. A esse respeito, e embora voltado para testes internacionais, sugerimos a leitura do seguinte artigo:

- CANAGARAJAH, S. Changing Communicative Needs, Revised Assessment Objectives: Testing English as an International Language. *Language Assessment Quarterly*, v. 3, n. 3, p. 229-242, jul. 2006. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/228354703\\_Changing\\_Communicative\\_Needs\\_Revised\\_Assessment\\_Objectives\\_Testing\\_English\\_as\\_an\\_International\\_Language](https://www.researchgate.net/publication/228354703_Changing_Communicative_Needs_Revised_Assessment_Objectives_Testing_English_as_an_International_Language)>. Acesso em: 2 dez. 2020.

## (Re)criando fazeres e práticas

### Atividades 1 e 2 (p. 123)

**Tempo estimado:** 40-50 minutos.

**Procedimentos:** ao realizar a atividade 1, enfatize o aprimoramento da investigação/pesquisa iniciada no Tema 8, exercitando o processo de avaliação sobre sua prática pedagógica. O exercício proposto na atividade 2 lhe permitirá ter mais clareza sobre aspectos da avaliação que merecem ser aprofundados, estudados e aprimorados, observando, por exemplo, o ciclo proposto na atividade 4.

### Atividades 3 e 4 (p. 123)

**Tempo estimado:** variável.

**Procedimentos:** o exercício nessas atividades exige uma retomada mais ampla do seu percurso de estudo e formação, voltando às propostas do Módulo 1, na perspectiva de revisitar seu projeto de aprimoramento. A ideia é que você reconheça e valorize seu percurso, e se sinta motivado a continuá-lo.

## VI - Referências bibliográficas comentadas para ampliação e aprofundamento

### Artigos

- CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (org.). *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

O artigo oferece subsídios para a discussão sobre as relações entre educação e cultura(s), em particular nas sociedades multiculturais em que vivemos.

- GRAZZI, E.; LOPRIORE, L.; SIQUEIRA, S. (ed.). Special Issue: New Trajectories in Teacher Education: ELF awareness and pedagogical implications in ELT classrooms. *Revista Estudos Linguísticos e Literários*, n. 65, 2020. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/issue/view/2001>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

Buscando responder a algumas das questões desafiadoras trazidas pelo ILF no cenário de ensino-aprendizagem de inglês, esse estudo revisita algumas das crenças de professores e estudantes e oferece perspectivas possíveis para práticas de sala de aula, avaliação e desenvolvimento de materiais.

- PAULA, M. V. G. de; SUANO, J. H.; REIS, M. B. de F. Educação, diversidade e transdisciplinaridade. *Revelli*, v. 9, n. 2, jun. 2017. Dossiê Educação Inclusiva e formação de professores. Disponível em: <<https://www.revista.ueg.br/index.php/revelli/article/view/6004>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O trabalho discute a intolerância à diferença que marca a sociedade do século XXI e a importância de se repensarem valores necessários para a convivência humana e para a harmonia social. Além disso, busca refletir a respeito dos conceitos de diversidade, interculturalidade e alteridade de modo articulado ao conceito de transdisciplinaridade.

- SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. *Trab. Ling. Aplic.*, Campinas, n. (58.1), p. 158-176, jan./abr. 2019. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v58n1/0103-1813-tla-58-01-0158.pdf>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O artigo busca discutir a importância do ensino intercultural de língua inglesa na Educação Básica a partir da análise das respostas de estudantes do segundo ano do Ensino Médio regular de um colégio estadual localizado do município de São Gonçalo (RJ).

- SILVA, L. S.; LADEIA, S. R.; CRUZ, G. F. Interculturalidade, ensino de inglês como Língua Franca e a Base Nacional Comum Curricular. *Nascentes Fólio - Revista de Letras, Vitória da Conquista*, v. 10, n. 1, p. 599-616, jan./jun. 2018. Disponível em: <<https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/4061/3424>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O estudo busca discutir as propostas para língua inglesa da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e analisar com especial atenção o uso de termos como “língua”, “cultura”, “inglês como língua franca” e “interculturalidade” nesse documento.

- SILVA, M.; TOASSI, P.; HARVEY, M. Metodologias Ativas e Ensino de Língua Estrangeira. *Revista Linguagem em Foco*, v. 12, n. 2, p. 227-247, 21 set. 2020.

Trata-se de um artigo cujo objetivo é investigar como as práticas docentes, em especial a de língua estrangeira (LE), podem ensejar aplicações metodológicas inovadoras quando mediadas pelos recursos digitais, para propor sugestões didáticas que potencializem a autonomia dos estudantes.

- SIQUEIRA, D. S. P.; BARROS, K. S. Por um ensino intercultural de inglês como Língua Franca. *Estudos Linguísticos e Literários*, Salvador, n. 48, p. 5-39, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/estudos/article/view/14536>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

O artigo explora o conceito de inglês como língua franca (ILF) e suas principais acepções, e destaca a interculturalidade como elemento central na pedagogia contemporânea de língua inglesa.

## Filmes e vídeos

- BRINKS-LOCKWOOD, R. Flipped classroom use critical thinking to benefit students and teachers. Cambridge University Press ELT. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=afF5R\\_S4qnc](https://www.youtube.com/watch?v=afF5R_S4qnc)>. Acesso em: 1 dez. 2020.

Nesse webinar, a Profa. Robyn Brinks-Lockwood, da Universidade de Stanford, faz uma apresentação sobre a sala de aula invertida, sua relação com pensamento crítico e as maneiras pelas quais professores de ESL podem usar esse método em suas salas de aula.

- ENTRE os muros da escola. Direção: Laurent Cantet. França: Imovision, 2008. (128 min).

O filme narra a história de um professor de língua francesa que trabalha em uma escola na periferia de Paris e luta para fazer com que os estudantes aprendam e se desenvolvam. No entanto, a diversidade cultural e a resistência dos alunos acabam gerando conflitos e obrigando-o a rever seus métodos e suas convicções.



- **ESCRITORES da Liberdade.** Direção: Richard LaGravenese. EUA: Paramount Pictures, 2007. (122 min).  
Nesse filme, uma professora determinada assume uma nova turma em uma escola problemática e usa o diário como um instrumento para educar alunos criados em um contexto de violência e marginalidade.
- **MINICURSO: Como se aprende uma língua estrangeira – Aula 1.** [S. l.: s. n.], 2020. Vídeo (ca. 15 min). Publicado pelo canal Parábola Editorial. Coletânea de 5 miniaulas. *Link* para a aula 1 disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=iKX5GcCaxxU>>. Acesso em: 1 dez. 2020.  
Nesse minicurso, a Profa. Dra. Vera Lúcia Menezes (UFMG) aborda temas como língua e aquisição de língua, métodos de ensino, uso de tecnologia na educação, entre outros.
- **UM conto chinês.** Direção: Sebastián Borensztein. Argentina: Pampa Films/ Tornasol Films/ Telefe, 2011. (93 min).  
A comédia conta a história do encontro entre Roberto, um veterano de guerra, e Jun, um chinês que está perdido na cidade de Buenos Aires (Argentina) à procura do único familiar vivo, um tio que emigrou para a Argentina. Por meio dessa trama inusitada, a película propõe uma interessante discussão sobre noções como identidade, alteridade e empatia.

## Livros

- **ANTUNES, C.** *Avaliação da aprendizagem escolar*. Petrópolis: Vozes, 2013.  
O livro aborda aspectos interessantes sobre o tema da avaliação e propõe reflexões pertinentes aos educadores sobre essa questão, instigando-os a buscar melhores práticas para o processo avaliativo.
- **BENDER, W. N.** *Aprendizagem Baseada em Projetos: educação diferenciada para o século XXI*. Porto Alegre: Penso, 2014.  
A obra explora a Aprendizagem Baseada em Projetos como abordagem de ensino diferenciado, com base em aplicações atuais dessa metodologia em sala de aula.
- **CITELLI, A. (org.).** *Educomunicação: Imagens do professor na mídia*. São Paulo: Paulinas, 2012.  
O livro contém artigos de oito pesquisadores da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), os quais constroem um panorama dos modos pelos quais diversos meios de comunicação apresentam os professores do Ensino Básico brasileiro.
- **HOFFMANN, J.** *Avaliar para promover*. Porto Alegre: Mediação, 2001.  
Nesse livro, a autora apresenta os princípios da avaliação mediadora e discute temas como mediação, a questão do tempo em avaliação, a elaboração de testes, a correção das tarefas avaliativas, as ações de intervenção, os registros de avaliação, entre outros.



## 1

## Identidade(s) em construção



HILMA AF KLINT – FUNDAÇÃO HILMA AF KLINT, ESTOCOLMO

KLINT, Hilma af. *Evolution, nº 15, Group VI: The seven-pointed star*. 1908. Óleo sobre tela, 99 cm × 130 cm. Fundação Hilma af Klint, Estocolmo, Suécia.

## Apresentação

Os temas deste módulo o ajudarão a pensar sobre sua trajetória de vida pessoal e profissional, e também sobre aspectos relativos à constituição e à construção de sua identidade.

Esse questionamento possibilita pensar em um projeto de vida que proporcione maior sentido de realização e aprimoramento, tanto pessoal como profissional.

### OBJETIVOS

Neste módulo, você refletirá sobre aspectos relacionados aos temas **Identidade** e **Projeto de vida** para:

- identificar aspectos de sua identidade no âmbito pessoal e profissional para pensar em como eles se retroalimentam;
- compreender aspectos do conceito de identidade no contexto da pós-modernidade para pensá-lo em relação ao que ocorre consigo mesmo, com a formação dos estudantes e com o ensino-aprendizagem de língua inglesa;
- experimentar estratégias para promover o autoconhecimento e refletir sobre sua identidade profissional docente, de modo a retomar e analisar sua trajetória profissional;
- compreender a relevância das comunidades de prática no desenvolvimento de saberes profissionais e no fortalecimento da identidade profissional;
- planejar um projeto de vida nos âmbitos pessoal e profissional por meio da identificação de sonhos, desejos e necessidades de aprimoramento em busca de realização pessoal e profissional.

## 1

# Identidade e autoconhecimento

## Introdução

Somos seres individuais, únicos, e, ao mesmo tempo, convivemos com outras pessoas, conhecidas e desconhecidas, em nosso trabalho, nossa família, nos locais que frequentamos etc. Nosso comportamento, seja ele intencional ou não, afeta nosso entorno, facilitando ou dificultando nosso trabalho e nossas relações.

O projeto Educação 2030, *The Future of Education and Skills*, publicado em 2015 pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) – dedicada ao desenvolvimento econômico, da qual o Brasil faz parte –, discute novas competências (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) que a escola deve levar em consideração ao construir seu currículo, a fim de ajudar os estudantes a lidar com conflitos, desenvolver empatia e outras habilidades socioemocionais, tornando-se cidadãos conscientes de seu papel no mundo e dos valores éticos necessários para viver bem em sociedade.

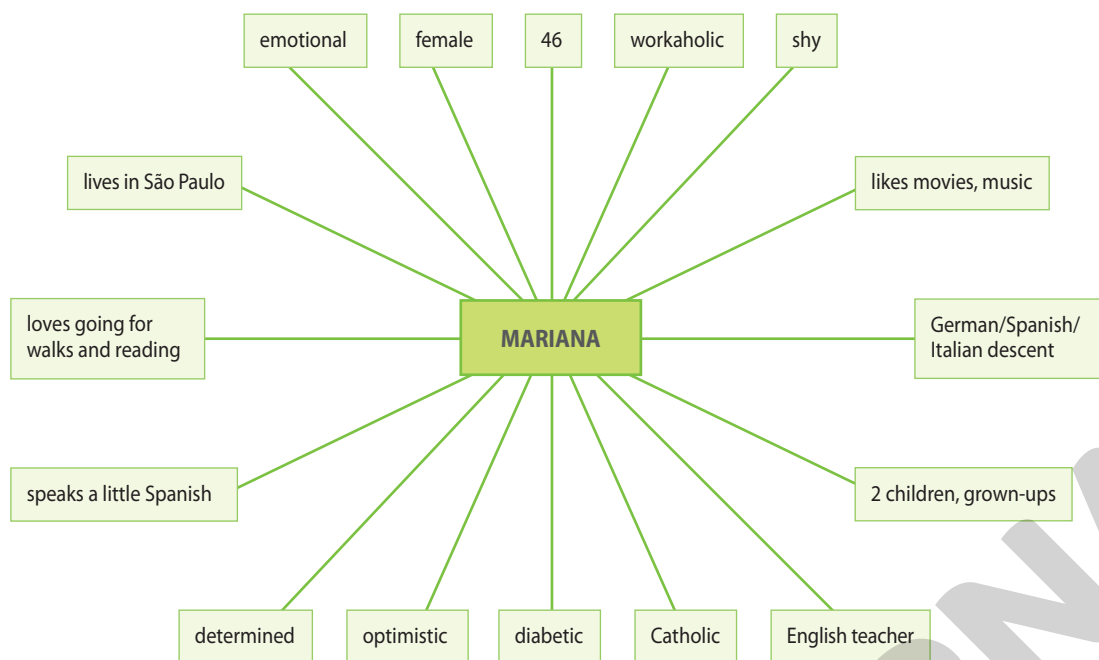
E quanto a nós, professores e professoras? Como podemos desenvolver a consciência de nós mesmos, de nossas qualidades, potencialidades, de nossos pontos fortes e frágeis? Como podemos ter consciência de nossa influência no ambiente de trabalho, com os estudantes, colegas e funcionários? Quais dessas competências presentes no documento nós possuímos e quais não? Como podemos fazer para desenvolvê-las e, assim, colaborar com o bem comum e o desenvolvimento ético dos estudantes?

Estamos sempre olhando para o estudante: como ajudá-lo a aprender, aprimorar seus conhecimentos, desenvolver valores etc. Nossa proposta para esse tema é fazer o contrário: que olhemos para nós. Para fazer isso, propomos que você realize atividades de reflexão e estudo em um movimento que, primeiramente, mobilize suas experiências e saberes prévios, instigue a curiosidade (na seção *Mobilizando experiências e saberes*) e envolva a apresentação e a análise de algumas ideias e conceitos sobre o tema em foco (*Ampliando ideias e conceitos*). Em um segundo momento, buscaremos promover a articulação entre conhecimentos, saberes e experiências com foco na Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (*Estabelecendo conexões*). Por fim, na seção (*Re*)criando fazeres e práticas, nosso intuito será possibilitar e encorajar a experimentação de estratégias e recursos, a recriação e a ressignificação de modos do agir e a transformação de comportamentos, atitudes e práticas.

## Mobilizando experiências e saberes

1. Que aspectos moldam nossas identidades? Produza uma teia de palavras que vêm à sua mente utilizando o diagrama a seguir como referência. Depois, analise o que você escreveu para:
  - a. verificar semelhanças e diferenças;

b. perceber categorias nas quais suas ideias possam ser agrupadas.



2. O conceito de **identidade** é bastante complexo e é investigado por diferentes áreas do conhecimento (Filosofia, Sociologia, Antropologia e Psicologia, por exemplo), e desdobra-se em diferentes discussões e concepções correlatas, como a de **autoconceito**. Considere a seguinte definição e anote suas respostas para as perguntas abaixo.

Soma total dos modos como o indivíduo se vê. Em geral, considera-se que o autoconceito tem duas principais dimensões: um componente descritivo (autoimagem) e um componente avaliativo (autoestima), mas na prática o termo é mais empregado para referir-se à dimensão avaliativa da autopercepção.

(HAYES; STRATTON, 1994, p. 164)

- a. Como você se vê, considerando sua autoimagem e sua autoestima?
  - b. Que aspectos de sua personalidade<sup>1</sup> você mais valoriza? De que você mais gosta no seu jeito de ser?
  - c. Há algum aspecto que o incomoda ou que pessoas de sua convivência reiteram que você “precisa mudar”? Você concorda com elas?
  - d. Consegue perceber as razões desse incômodo?
  - e. Você gostaria de mudar algo em si? Já tentou e teve sucesso? Se não tentou, o que o impede?
3. Escolha uma pessoa com quem você tenha uma relação bem próxima e na qual você confie para realizar as atividades a seguir:
- a. Pergunte-lhe como ela definiria você, ressaltando, em sua opinião, seus pontos fortes e fracos.
  - b. Escreva o que essa pessoa lhe disse e reflita: algo do que foi dito lhe causou surpresa ou estranhamento? Você tinha essa percepção de si mesmo? Faz sentido para você?
  - c. Escreva sua reflexão. Ela será retomada mais adiante.

1 Não há consenso sobre o que seja a personalidade, mas sim teorias da personalidade, por ser este um conceito bastante complexo. De modo geral, pode-se dizer que ela é um padrão de traços relativamente permanentes, características únicas que marcam com consistência a individualidade. (Ver: O que é personalidade – série Conceitos em Psicologia. [S. l.: s. n.], 2018. Vídeo (ca. 3 min). Publicado pelo canal Didatics. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=QmnQ-p7JHa4>>. Acesso em: 5 out. 2020.)

### 1. Identidade e autoconhecimento

Como vimos anteriormente, a identidade é um conceito complexo, investigado por diferentes disciplinas, sem que haja um consenso. Na Psicologia, ela é entendida como a consciência de si e de características de uma realidade única, a do indivíduo, diferente de todos os outros, em um processo de subjetivação, termo preferido por muitos psicólogos da corrente histórico-cultural (SILVA, 2009). Ao mesmo tempo que remete também a aspectos da personalidade e engloba nossas características físicas e étnicas, ela também se relaciona a outra ideia, a de **identificação**; por isso, encontramos o termo *identidade* adjetivado com outras palavras, como *nacional, cultural, linguística, profissional, pessoal, individual* ou *coletiva*, para nomear apenas algumas delas.

Nossa identidade é socialmente construída mediante nossa identificação com grupos, comunidades e ideais: todas essas relações desenvolvem em nós um sentimento de **pertencimento**. Elas são criadas já na infância, com a família; na escola, com as amizades que fazemos; no trabalho e nas relações pessoais que estabelecemos – de maior ou menor proximidade. Nas vivências em grupos e comunidades, desenvolvem-se hábitos, modos de fazer específicos (dentro daquela cultura específica), criam-se relações, cultivam-se tradições, enfim, são vivenciadas experiências que se retroalimentam e constituem nossa identidade.

Segundo Dubar (1997), o que está justamente em jogo na formação da identidade é a identificação ou não com o que ele chama de **atos de atribuição** (o que os outros dizem ao sujeito que ele é) e **atos de pertença** (em que o sujeito se identifica com as atribuições recebidas e adere a elas), e que acontece, no entender de Chiampa (1987, *apud* FARIA e SOUZA, 2011, p. 36), nos múltiplos cruzamentos entre “a história da pessoa, seu contexto histórico e social e seus projetos”.

De fato, dada a impermanência das coisas, é preciso entender-se em constante processo de transformação, mas ainda assim reconhecer-se, para não “perder a identidade”, como comumente se diz. Trata-se de uma tensão e um dilema constantes: como não perder a essência de quem se é e, ao mesmo tempo, aceitar transformações (emocionais, psicológicas, biológicas)? Além disso, como agir em relação a essas transformações, para direcioná-las ou conscientemente planejá-las (no caso de uma mudança em âmbito profissional, por exemplo) em um processo mais consciente de busca por um sentido na vida?

Desenvolver o **autoconhecimento** é a competência fundamental para responder a tal desafio, sobretudo ao vivenciar, ao longo da vida, situações de crise em decorrência de fatores externos. Para descobrir novos interesses, novos talentos; mudar de opinião, mudar hábitos ou incorporar novos; aprender outras coisas; apreciar o diálogo com pessoas muito diferentes de nós são necessários comportamentos e atitudes socioemocionais que podem ser aprendidos, mas que exigem um esforço de conscientização, de monitoramento e de autorregulação.

Em momentos de crise é bem comum que as pessoas revelem características que não imaginavam possuir. Parte da percepção que temos de nós mesmos é alimentada e reforçada pela mídia, pelos diferentes grupos aos quais pertencemos, pela família; há uma grande pressão no sentido de nos encaixarmos e sermos encaixados em rótulos. Por esse motivo, podemos ter uma visão distorcida de nós mesmos (a autoimagem), prejudicando nossa **autoestima**, o que colabora para a criação de estigmas e estereótipos.

Ao refletir sobre o contexto dos profissionais da educação, Acampora (2013) nos alerta que, para desenvolver nos estudantes habilidades socioemocionais (por exemplo, liderança, criatividade, proatividade e resiliência), o professor precisa tê-las desenvolvido em si, e isso pode ser iniciado no cuidado com a autoestima.

Desenvolver o autoconhecimento e cuidar da autoestima colaboram para a construção de nossa identidade e nos auxiliam a enfrentar os desafios do cotidiano da vida e da escola, uma vez que é impossível separar a pessoa do profissional. Nesse processo, exercitar o que o



educador John Dewey (2007) chamou de “mentalidade aberta” e investir no desenvolvimento de nossa inteligência emocional são ações que podem nos ajudar a lidar com as questões da vida no mundo pós-moderno, enfrentar o medo de novos desafios e, ao vencê-los, conhecer melhor nossas potencialidades, na busca de um sentido de realização pessoal e profissional.

#### PARA REFLETIR

- Você já viveu algum tipo de situação em que tenha se surpreendido, positivamente, com sua reação? Descreva, em detalhes, essa experiência.
- Conhece alguém que o tenha surpreendido (positiva ou negativamente) pela maneira como lida com alguma dificuldade ou situação de crise na vida? De que modo isso fez você reavaliar a imagem que tinha dessa pessoa?
- Leia a seguir o que Acampora (2016) apresenta sobre o desenvolvimento da autoestima no espaço escolar. Em que medida a sugestão que ela faz está presente em sua escola? Em caso positivo, que resultados têm sido alcançados? Em caso negativo, como implementar tais espaços em sua escola?

É importante criar espaços de convivência e discussão para compreender os próprios pensamentos, sentimentos e atitudes para que se possa viver em sociedade com qualidade, utilizando as emoções como instrumentos de crescimento. E a escola tem um papel fundamental no desenvolvimento da autoestima de todos os atores envolvidos no processo educacional.

(ACAMPORA, 2016, s. p.)

## 2. Identidade na pós-modernidade e a ideia de projeto de vida

Entende-se a pós-modernidade como o período que sucede os anos 1950 e que se caracteriza por profundas transformações em diversos âmbitos: nas relações econômicas e no desenvolvimento dos mercados, nas relações culturais e sociais em nível local e global e nos movimentos políticos e ideológicos, ocasionados, em parte, pelo processo contínuo de globalização e pela criação e uso de tecnologias de informação e comunicação (GRADDOL, 2006).

Tempos de rupturas de fronteiras, de conflitos e contradições em um mundo que, segundo Bauman (2004, p. 18), se *liquefaz*. Segundo esse filósofo, redefinir identidades é a questão central de nosso existir na pós-modernidade, e esse processo pode ser extremamente amedrontador. Se, para os jovens, tomar decisões em meio à profusão de informações e possibilidades em um mundo cada vez mais complexo e sem fronteiras é um desafio, imagine para nós, professores.

Ao tratar da formação de professores de línguas para uma sociedade globalizada, Kumaravadivelu reforça a condição da identidade no mundo pós-moderno, lembrando que:

the fragmented identity takes on a life of its own through a process of becoming – a process that is continuous, non-linear and unstable. It is less preoccupied with the formation of a durable identity. Instead, it embraces the idea that identity is fluid and amorphous, one that is constantly and endlessly invented and reinvented.

(KUMARAVADIVELU, 2012, p. 57)

Pensar na ideia de invenção ou reinvenção de identidades coloca ênfase em uma noção importante, a de **agência**. A agência é um construto da Sociologia que em linhas gerais pode ser entendido como a capacidade que todos temos de compreender o que vivenciamos socialmente e pensar em modos de lidar com essa experiência, mesmo que em condições extremas (de coerção, de opressão, de restrição), orientados pela própria vontade. Em outras palavras, é saber agir diante de determinada situação-problema, planejar um modo de intervenção que considera o modo de (re)ação dos outros, os elementos inesperados e a constante observação do nosso próprio modo de agir (GIDDENS, 1984, p. 1-6).

A agência é fortemente influenciada por esquemas cognitivos de crenças e saberes culturalmente construídos ao longo da vida (SMITH e CONREY, 2009; HALL, 1997, 2006), pelos valores de determinada sociedade e o lugar que se espera que o indivíduo ocupe nela.

É possível relacionar a ideia de agência com outro conceito importante, o de **projeto de vida**. Concebido pelo filósofo José Ortega y Gasset (1983), a ideia de um projeto de vida nasce da possibilidade de escolha e necessariamente implica a condição do indivíduo de direcionar sua vida a partir da descoberta de sua *vocação*. De acordo com o pensador, o projeto seria mais bem entendido como uma vocação única, singular, e o ser humano seria resultado daquilo que faz com suas circunstâncias. As circunstâncias são colocadas, as possibilidades abrem-se como um leque e a liberdade de escolha é dada a cada indivíduo.

#### PARA REFLETIR

- Em sua avaliação, até que ponto os sujeitos conseguem efetivamente construir seus projetos de vida com liberdade de escolha?
- E você? Sente que tem liberdade de escolha diante de suas circunstâncias? Vê possibilidades de que isso ocorra?

## Estabelecendo conexões

1. Considere o estudo e as atividades que você desenvolveu até agora para responder às questões.
  - a. Como os aspectos de sua identidade pessoal (de sua personalidade, de seus interesses, por exemplo) se refletem em sua prática pedagógica?
  - b. Relembre experiências de sala de aula, com seus estudantes, que produziram em você um sentimento de “satisfação” ou de “realização”. Descreva pelo menos um deles em detalhes. A que você atribui esse sentimento? Que características estavam presentes naquela experiência que resultaram nesse sentimento?
2. Uma das dez competências gerais da Educação Básica prevista pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é aquela que se refere ao autoconhecimento e ao autocuidado (competência geral 8):

8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.

(BRASIL, 2018, p. 10)

Retome o que ela apresenta e avalie:

- a. Você se acha competente para “reconhecer suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas”? Em caso positivo, como construiu essa competência? Que estratégias utiliza? Em caso negativo, como imagina construir essa competência para si?
  - b. De que modo os assuntos abordados neste tema podem desdobrar-se em sua prática pedagógica ao trabalhar com essa competência?
3. O termo *identidade* aparece nos excertos a seguir, todos extraídos do texto da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio. Faça uma breve leitura para localizar as ocorrências do termo e analise o contexto no qual ele está inserido. De que modo é possível relacioná-lo ao que você estudou nesta seção?

I.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

(Do item “Competências gerais da Educação Básica”. BRASIL, 2018, p. 10.)



II.

No Brasil, um país caracterizado pela autonomia dos entes federados, acentuada diversidade cultural e profundas desigualdades sociais, os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais.

(Do item “Base Nacional Comum Curricular: igualdade, diversidade e equidade”.  
BRASIL, 2018, p. 15.)

III.

[No Ensino Médio,] trata-se, portanto, de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do inglês na sociedade contemporânea – permitindo, por exemplo, problematizar com maior criticidade os motivos pelos quais ela se tornou uma língua de uso global. Nas situações de aprendizagem do inglês, os estudantes podem reconhecer o caráter fluido, dinâmico e particular dessa língua, como também as marcas identitárias e de singularidade de seus usuários, de modo a ampliar suas vivências com outras formas de organizar, dizer e valorizar o mundo e de construir identidades. [...]

(Do texto de apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias,  
no que se refere ao componente Língua Inglesa.  
BRASIL, 2018, p. 485.)

IV.

5. Compreender os processos de produção e negociação de sentidos nas práticas corporais, reconhecendo-as e vivenciando-as como formas de expressão de valores e identidades, em uma perspectiva democrática e de respeito à diversidade.

6. Apreciar esteticamente as mais diversas produções artísticas e culturais, considerando suas características locais, regionais e globais, e mobilizar seus conhecimentos sobre as linguagens artísticas para dar significado e (re)construir produções autorais individuais e coletivas, de maneira crítica e criativa, com respeito à diversidade de saberes, identidades e culturas.

(Das Competências específicas de Linguagens e suas Tecnologias  
para o Ensino Médio. BRASIL, 2018, p. 490.)

V.

O campo da vida pessoal organiza-se de modo a possibilitar uma reflexão sobre as condições que cercam a vida contemporânea e a condição juvenil no Brasil e no mundo e sobre temas e questões que afetam os jovens. As vivências, experiências, análises críticas e aprendizagens propostas nesse campo podem se constituir como suporte para os **processos de construção de identidade e de projetos de vida**, por meio do mapeamento e do resgate de trajetórias, interesses, afinidades, antipatias, angústias, temores etc., que possibilitam uma ampliação de referências e experiências culturais diversas e do conhecimento sobre si.

(Do texto de apresentação da área de Linguagens e suas Tecnologias,  
no que se refere ao componente Língua Portuguesa.  
BRASIL, 2018, p. 488. [grifo nosso].)

4. O excerto V da atividade anterior apresenta o campo da vida pessoal, um dos organizadores da área de Linguagens e suas Tecnologias. Na descrição, mencionam-se os **projetos de vida**. Agora responda:

- a. Que experiências pedagógicas a escola em que você leciona proporciona aos estudantes para trabalhar com essa ideia?
- b. E você: trabalha esse conceito com seus estudantes? Se trabalha, como o desenvolve?
- c. E para você? Já pensou nessa ideia?

## PARA APROFUNDAR

Para ampliar os temas e as reflexões propostas, sugerimos a você que assista a:

- EU MAIOR (Higher Self). Direção: Fernando Schultz e Paulo Schultz. Brasil: Catalisadora Audio-visual, 2012. Disponível em: <<https://eumaior.com.br/>>. Acesso em: 23 set. 2020.

O filme entrevista personalidades com perfis distintos sobre temas que inquietam a humanidade desde sempre: quem sou eu? Qual é o sentido da vida? O que é a felicidade?

- QUEM sou eu? Uma investigação filosófica – Amy Adkins. [S. l.: s. n.], 2015. Vídeo (ca. 5 min). Publicado pelo site TED. Disponível em: <[https://www.ted.com/talks/amy\\_adkins\\_who\\_am\\_i\\_a\\_philosophical\\_inquiry?language=pt-br](https://www.ted.com/talks/amy_adkins_who_am_i_a_philosophical_inquiry?language=pt-br)>. Acesso em: 23 set. 2020.

O vídeo explica de maneira didática o conceito de persistência da identidade, e o exemplifica por meio da história sobre o navio de Teseu contada por Plutarco, historiador grego.

- TEDxUCSD: Cultural diversity: The Sum of Our Parts (Hilda Mwangi). [S. l.: s. n.], 2017. Vídeo (ca. 15 min). Publicado pelo canal TEDx Talks. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=7tv7NaV47no>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Nessa palestra, a autora discute a diversidade cultural em um mundo em constante mudança. Ela compartilha sua história de vida e questiona como nossas experiências pessoais moldam nossa identidade, como a soma de nossas partes.

- PHILOSOPHY: Mind: Personal Identity (The Narrative Self). [S. l.: s. n.], 2016. Vídeo (ca. 10 min). Publicado pelo canal Wireless Philosophy. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=IclqoN9oRgo>>. Acesso em: 23 set. 2020.

Nesse vídeo, Elisabeth Camp (Rutgers University) apresenta a visão narrativa de identidade pessoal, uma das questões fundamentais da filosofia.

Sugerimos também as seguintes leituras:

- ACAMPORA, B. *Autoestima: práticas para transformar pessoas*. Rio de Janeiro: WAK, 2013. A obra se propõe a auxiliar as pessoas por meio de práticas que desenvolvam o potencial de autoestima existente em cada ser humano.

- BRADBERRY, T.; GREAVES, J. *Inteligência emocional 2.0: você sabe usar a sua?* São Paulo: HSM, 2016. O livro aborda o tema da inteligência emocional de maneira didática, propondo exercícios diários e muita disciplina para que essa inteligência seja desenvolvida.

## (Re)criando fazeres e práticas

- Retome as discussões realizadas anteriormente e considere os excertos a seguir: eles são falas do historiador israelense Yuval Harari, autor de *Homo Sapiens: uma breve história da humanidade e 21 lições para o século XXI*.

I.

The most important investment that people can make is not to learn a particular skill — “I’ll learn how to code computers,” or “I will learn Chinese”, or something like that. No, the most important investment is really in building this **more flexible mind or personality**.

[...] we need to get to know ourselves better and we need to develop this mental flexibility. Not as a kind of hobby for the side. This is really the most important quality or skill to just survive the upheavals in the coming decades.

(HARARI; SKIPPER, 2018, s. p. [grifos nossos].)

II.

“The big question is whether people will be able to **retrain** and **reinvent** themselves in time and whether they can do it again and again and again because if you have a 50, 60-year career as life expectancy also increases, you’ll have to do it not just once,” Harari said. “And here is the biggest question – the biggest problem – may be psychological. Whether people have the mental ability to reinvent themselves at age 40 and again at 50 and again at 60.”

(HARARI, 2018, s. p. [grifos nossos].)

Refleta:

- a. Em qual momento de sua trajetória de vida (pessoal e profissional) você se encontra? De que modo tem planejado seu aprimoramento como pessoa? E como profissional?
- b. Um importante aspecto da ideia de reinvenção é ter conhecimento sobre as próprias qualidades e potencialidades ainda não exploradas, ou desejos de mudança. Retome a atividade 3 na seção *Mobilizando experiências e saberes* (p. 37) e analise-a novamente. Há algo que gostaria de mudar, incluir ou excluir após as atividades realizadas até aqui?

## Projeto de vida esfera pessoal: primeiros passos

To be yourself in a world that is constantly trying to make you something else is an accomplishment.

Ralph Waldo Emerson (1803-1882), filósofo e poeta estadunidense. Disponível em: <<https://www.goodreads.com/quotes/876-to-be-yourself-in-a-world-that-is-constantly-trying>>. Acesso em: 14 out. 2020.

1. Uma estratégia para apoiar a superação de desafios e a conquista de objetivos ao planejar um projeto de vida é o que se chama, em inglês, de SMART. Estude o diagrama abaixo para conhecer melhor como essa estratégia se configura.



Imagem presente no artigo “What Are SMART Goals (and How to Use Them to Be Successful)”, de Carl Pullein. *Life Hack*, 27 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.lifehack.org/759949/how-to-use-smart-goal>>. Acesso em: 9 out. 2020.

2. Dê início a um projeto de aprimoramento pessoal<sup>2</sup> usando como referência seu estudo, as reflexões feitas anteriormente e a estratégia SMART. Para isso, sugerimos a você que:
- Retome suas anotações, especialmente nas atividades 2 (c, d, e) e 3 (b, c) da seção *Mobilizando experiências e saberes* (p. 37) para pensar em objetivos para o seu plano de aprimoramento.
  - Anteveja dificuldades e pense em estratégias para superá-las e ajudá-lo a manter o foco em seu objetivo.
  - Caso tenha perdido o foco, não desanime: volte ao seu objetivo e se visualize, ao final do processo, na situação de tê-lo alcançado. Lembre-se: desenvolver o foco também requer persistência, prática e monitoramento constante.



- d. Estabeleça:
- a rotina/frequência com a qual você observará conscientemente suas ações para alcançar seu objetivo;
  - o cronograma (dentro do que seja realizável) para que o objetivo seja alcançado.
- e. Investigue:
- os instrumentos e as técnicas com os quais você desenvolverá seu objetivo;
  - aplicativos e outros dispositivos digitais que possam ajudá-lo em seu propósito.
- f. Estabeleça uma parceria com quem você possa:
- partilhar seu progresso;
  - expor suas dificuldades e trocar ideias;
  - contar com sua ajuda para monitorar seu plano e incentivá-lo.

2 A esfera profissional será tratada no Tema 2 deste módulo.

# 2

## Identidade profissional em foco

### Introdução

No tema anterior discutimos o conceito de identidade: como nossa identidade é formada, o que nos identifica e como isso repercute em nosso entorno; também refletimos sobre a importância do autoconhecimento e de um projeto de vida; por fim, conversamos sobre os desafios do século XXI e como podemos nos “reinventar” para enfrentá-los e ajudar também os estudantes em sua jornada.

Neste momento, vamos dirigir nossa atenção a nossa identidade profissional: quem somos nós como professores e professoras? O que influencia nossa prática? O que esperamos dos estudantes? O que desejamos para esses jovens e como podemos participar da construção de seu caminho para o futuro?

Assim como podemos examinar atentamente nossa identidade pessoal e crescer como seres humanos, essa experiência também deve estender-se a nossa prática profissional, pois exercemos papel fundamental na formação dos cidadãos e cumprimos um dever ao inspirá-los. É na escola, na sala de aula, que o estudante aprende a relacionar-se e, também, desenvolver-se não só intelectual, como emocionalmente. O ambiente escolar e nós, profissionais da educação, buscamos orientar e preparar o estudante para conviver, coexistir em harmonia com o outro, a comunidade, o meio ambiente, o mundo. No entanto, como saber se agimos de modo coerente com essa busca? Como observar e repensar nossa prática? Como mudar hábitos já tão conhecidos e confortáveis?

Nesta discussão, oferecemos oportunidades para questionamentos, leituras orientadoras e sugestões de atividades que visam auxiliar essa trajetória em busca de autoconhecimento e aprimoramento pessoal e profissional.

### Mobilizando experiências e saberes

1. Volte no tempo e relembre por alguns instantes o início da sua trajetória como professor. Responda por escrito.
  - a. Quando você decidiu ser professor? Já sabia que queria ser professor de língua inglesa?
  - b. Houve alguma influência ao tomar sua decisão? Pensava em outras possibilidades? Se houve, quais foram essas influências? O que o levou a mudar de ideia?
  - c. De que modo alguns aspectos de sua identidade no âmbito pessoal (de sua personalidade, de seus interesses) contribuíram para que você decidisse ser professor de língua inglesa?
  - d. Ao longo do seu curso de graduação, que desafios enfrentou? Você tem consciência do que esses desafios revelaram sobre suas qualidades e potencialidades?

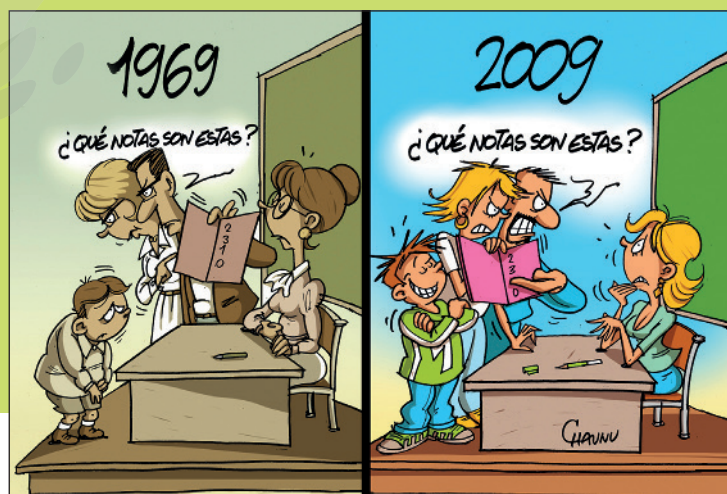


2. Os textos a seguir evidenciam algumas crenças e/ou estereótipos sobre a profissão docente. Analise-os e depois responda:
- Em que medida essas crenças e/ou estereótipos se aproximam ou se distanciam de sua realidade?
  - Como podem afetar nossa autoestima profissional?
  - Eles afetam sua autoestima profissional?

"SER PROFESSOR É UMA VOCAÇÃO, PRATICAMENTE UM SACERDÓCIO, NÉ?"

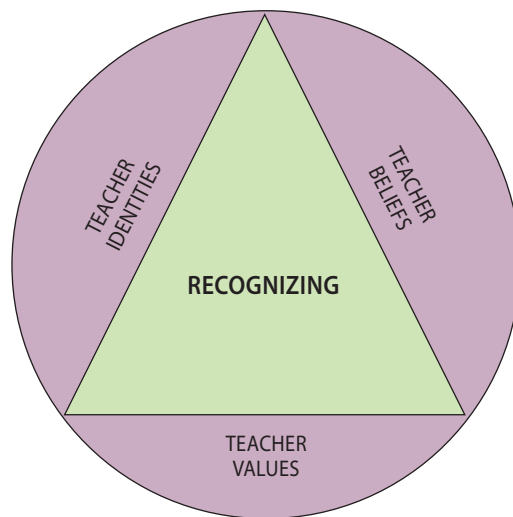
"VOCÊ É MUITO CORAJOSA POR SER PROFESSORA!"

"VIDA DE PROFESSOR É ASSIM MESMO: NÃO TEM SÁBADO, NÃO TEM DOMINGO, ESTÁ SEMPRE TRABALHANDO!"





3. Explore o diagrama abaixo, proposto por Kumaravadivelu (2012, p. 56) ao conceber um modelo de formação de professores de línguas para uma sociedade globalizada. Como você entende o significado de “reconhecer” crenças, valores e identidade no exercício de nossa profissão?



REPRODUÇÃO: B. KUMARAVADIVELU

KUMARAVADIVELU, B. *Language Teacher Education for a Global Society*. New York: Routledge, 2012. p. 56.

4. Quais são seus desejos e suas expectativas profissionais? O que tem feito para realizar esses desejos/projetos?

## Ampliando ideias e conceitos

### 1. O papel dos valores na nossa identidade profissional

No Tema 1 foi possível conhecer e conversar sobre o conceito de identidade de modo mais amplo e refletir sobre alguns aspectos importantes do que constitui nossa identidade pessoal e nosso autoconceito (autoimagem e autoestima), bem como iniciar um planejamento de vida que tenha um sentido de realização (*purpose*).

Um dos principais objetivos da escola é desenvolver **valores** (em relação à vida e às relações humanas, à vida no planeta, a princípios fundamentais como a ética e a democracia etc.). São valores que a escola deve assumir como objetos de ensino; por isso, é importante que os professores se comprometam com eles e tenham consciência de seus próprios valores e crenças.

Descobrir valores pessoais em consonância ou dissonância com valores educacionais importantes na formação integral dos estudantes pode ser um exercício interessante – e, por vezes, desconfortável – de autoconhecimento. Quanto mais nos conhecemos, mais nos reconhecemos no outro e respeitamos suas singularidades, favorecendo a relação pedagógica respeitosa e a abordagem dos objetos de ensino. É importante evidenciar que os valores de que falamos aqui são universais, como ética, empatia, respeito etc., que não influenciam nem podem ser influenciados por nossas crenças pessoais, como as religiosas e políticas, por exemplo.

Entender nosso papel como favorecedores de oportunidades para o crescimento pessoal do outro envolve responsabilidade e reavaliação de nossas atitudes para, se necessário, nos reposicionarmos em relação ao exercício de nossa prática pedagógica. “Não se trata de doutrinação”, mas de “propiciar aos alunos conhecimentos, estratégias e procedimentos de pensar sobre valores e critérios nos modos de decidir e agir” (LIBÂNEO, 2013, p. 20) e, intencionalmente, planejar situações de ensino para esse fim. Mais do que isso, pode significar a busca de sentido nas ações cotidianas e nos valores éticos ligados à comunidade escolar e ao grupo de professores.

Taille (2007) destaca o papel da cultura na construção de valores e a necessidade de reconhecerem-se em si mesmo, distanciar-se deles e agir com coerência na prática docente. Trata-se de uma tarefa complexa, desafiadora, que pode ser ajudada pelo diálogo com outras culturas:

Queiramos ou não, a cultura na qual vivemos acaba por nos impor certos hábitos de pensamento e de conduta, certos limites linguísticos que tolgem nossa reflexão, certos símbolos que catalisam nossas decisões, e nem a maior boa vontade do mundo é, por si só, suficiente para fazer-nos descentrarmos, para conseguirmos o distanciamento necessário à obtenção de novos nutrientes para a reflexão, precisamos de ajuda, e esta pode vir de outras culturas.

(TAILLE, 2007, p. 77)

Da fala de Taille é possível perceber o papel central que a linguagem (as línguas) exerce na expressão de nossos valores e na comunicação com o (e escuta do) outro. Isso também tem relevância, de modo especial para professores de línguas (e no nosso caso, de língua inglesa, mais ainda, como veremos mais adiante, no Módulo 2). Em nossa comunicação – e muitas vezes inconscientemente – fazemos julgamentos morais por meio de palavras como *certo* e *errado*, que podem ter significados diferentes para grupos e culturas diferentes; ou seja, valores e discursos operam em conjunto.

Por isso, Kumaravadivelu (2012) alerta para uma reflexão necessária sobre a ideia de moralidade docente; o professor é um agente moral em um sistema cultural complexo (a escola) que envolve relações e tensões em diversos níveis e que, muitas vezes, implica decisões controversas e conflitantes do professor:

Almost everything a teacher does, has the potential to carry a moral import. [...] A teacher's moral agency is revealed in myriad ways: in the selection of textbooks, in the way curricular content knowledge is re-structured and re-presented, in the use of instructional strategies, in the choice of classroom interactional patterns, in the way classroom activities are organized, in the teaching style, in cultivating student relations, in responding to conflicts generated by students and peers, etc.

(KUMARAVADIVELU, 2012, p. 66)

Como se vê, nossos valores são um dos aspectos que afetam nossas visões educacionais, bem como nossas escolhas de recursos e estratégias pedagógicas. No caso de professores de língua inglesa, ainda lidamos com a complexidade e os valores atribuídos ao componente que ensinamos, uma língua que se tornou global em uma história marcada pela dominação de povos e culturas, de colonização, de sofrimento e exclusão para muitas pessoas.<sup>1</sup>

#### PARA REFLETIR

Pensar em valores pessoais entendendo-os como social e culturalmente construídos remete a alguns conceitos importantes da Sociologia/Antropologia, como o de **etnocentrismo**.

Leia o excerto abaixo, extraído do artigo "A imagem do índio no livro didático: equivocada, enganadora", de Norma Telles, presente no livro *A questão indígena na sala de aula* (1987). Depois, reflita:

- Como podemos relacionar a ideia de etnocentrismo ao ensino da língua inglesa?
- De que modo um comportamento etnocêntrico – especialmente em relação a valores – pode interferir na relação pedagógica que estabelecemos com nossos estudantes?

#### Diversidade cultural e etnocentrismo

O etnocentrismo denota a maneira pela qual um grupo, identificado por sua particularidade cultural, constrói uma imagem do universo que favorece a si mesmo. Compõe-se de uma valorização positiva do próprio grupo, e uma referência aos grupos exteriores marcada pela aplicação de normas do seu próprio grupo, ignorando, portanto, a pos-

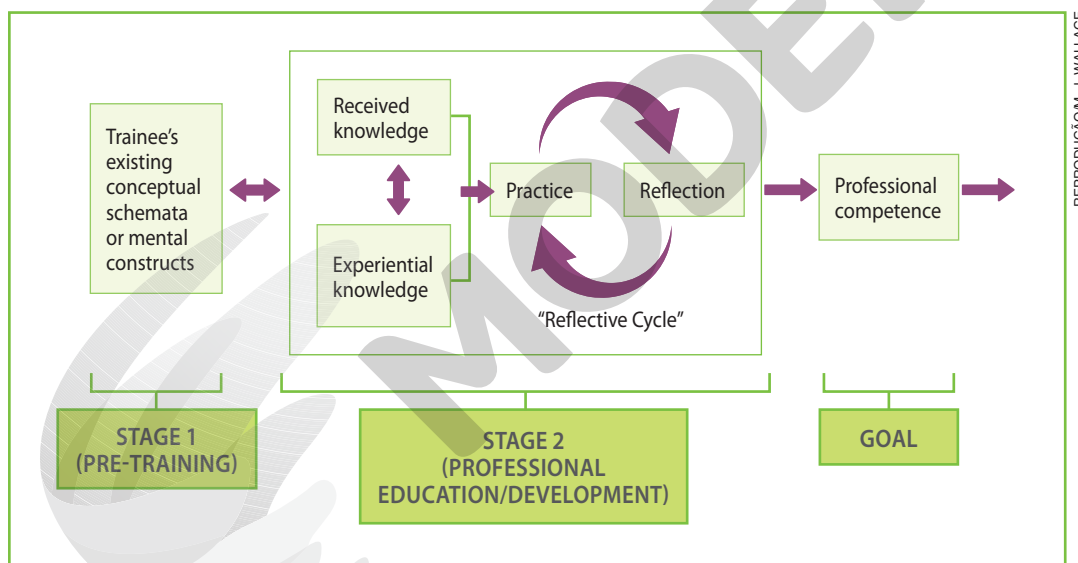
<sup>1</sup> Voltaremos a esta questão no Módulo 2.

sibilidade de o outro ser diferente. Sendo baseado numa preferência que não encontra uma validade racional, o etnocentrismo é encontrado, em diferentes graus, em todas as culturas humanas. Mas não é só o fato de preferir a própria cultura que constitui o que se convencionou chamar de etnocentrismo, e sim o preconceito acrítico em favor do próprio grupo e uma visão distorcida e preconceituosa em relação aos demais. O etnocentrismo é um fenômeno sutil, que se manifesta através de omissões, seleção de acontecimentos importantes, enunciado de um sistema de valores particular etc. Em sua expansão, a partir do século XV, as sociedades europeias se defrontaram com outras sociedades e perceberam que estas não eram feitas à sua imagem. A reação imediata do Ocidente foi o etnocentrismo. Em seu avanço, a cultura europeia não só é etnocêntrica, como também etnocidária. O etnocídio é a destruição de modos de vida e de pensamentos diferentes dos compartilhados por aqueles que conduzem à prática da destruição, que reconhecem a diferença como um mal que deve ser sanado mediante a transformação do Outro em algo idêntico ao modelo imposto. Resulta disso, segundo Jaulin, que o conjunto submetido a essa cultura é homogêneo, pois provém da extensão de si mesmo e da negação do Outro. O Outro é sempre negado pelas culturas europeias, pois o universo no qual está integrado passa a depender dessas culturas.

(TELLES, 1987, p. 75-6)

## 2. O papel das crenças em nossa identidade docente

Na constituição de nossa identidade profissional, há um sistema complexo de saberes que se articulam e entrecruzam, conforme vemos no diagrama abaixo, proposto por Wallace (1991), ao pensar em um modelo de formação reflexiva para professores:



WALLACE, M. J. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: CUP, 1991. p. 15. In: SHAMMEM, Tanvir. *The Models of Teacher Education*. *Tanvir's blog*. Disponível em: <<https://tanvirhdhaka.blogspot.com/2011/01/models-of-teacher-education.html>>. Acesso em: 30 out. 2020.

Como vemos no diagrama, as representações mentais ou os esquemas conceituais preexistentes (*stage 1*) alimentam, antes da formação inicial, nossas ideias e entendimentos sobre os conhecimentos profissionais que vamos construindo, corroborando a ideia de que a aprendizagem, em qualquer contexto, não acontece no vácuo. Esses esquemas iniciais se transformam com base nos conhecimentos que vamos adquirindo, sejam os formais e especializados (conhecimento recebido, oriundo dos cursos de formação inicial, ou de cursos de especialização, na formação continuada, por exemplo) em relação dinâmica com saberes advindos da experiência prévia (conhecimento experienciado) e, depois, no cotidiano da prática e reflexão sobre ela. Contudo, sua transformação é um desafio, pois esses esquemas agem, muitas vezes, de maneira inconsciente,

por estarem relacionados a sentimentos e memórias afetivas e, assim, serem menos flexíveis à mudança. (WOODS, 1996, ; ABRAHÃO, 1999).

Como revela Abrahão (1999) em um estudo sobre o papel de crenças sobre ensino-aprendizagem de inglês conduzido com professoras ao longo de dois anos e meio, a participação em cursos de formação continuada pode não garantir a mudança necessária (em virtude de novas concepções de linguagem, línguas, ensino e aprendizagem) nas práticas pedagógicas dos professores, tão forte é o papel dos esquemas construídos nessa fase inicial. Para isso, é necessário desenhar um modelo de formação (inicial e continuada) de professores igualmente complexo, que combine recursos, estratégias e atividades reflexivas, bem como **parcerias colaborativas** que impulsionem a “teorização”, possibilitando, assim, mudanças que objetivam qualificar as aprendizagens dos estudantes (BARCELOS e ABRAHÃO, 2006; BARCELOS, 2007).

Se, por um lado, crenças sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas constituem um desafio à transformação (em razão da dinâmica com o contexto de ensino, como veremos no Módulo 3), por outro, tais sistemas de crenças podem resultar em práticas pedagógicas muito diferentes e, curiosamente, em certos casos, contrárias ao que professores descrevem verbalmente como suas crenças.

Lee (2009, *apud* KUMARAVADIVELU, 2012), em um estudo sobre *feedback* avaliativo em curso de escrita em língua inglesa como língua estrangeira, observou, entre outras descobertas, que os professores:

- prestavam bastante atenção à forma linguística (erros gramaticais, ortográficos etc.), embora dissessem que a precisão linguística não era fator essencial na avaliação da *performance* comunicativa dos estudantes ao produzirem seus textos;
- faziam correções de *todos* os “erros” nos textos escritos pelos estudantes, embora afirmassem que selecionar o que corrigir nos textos dos estudantes seria mais eficiente para obter melhor qualidade da comunicação escrita; e
- propunham aos estudantes a produção de textos em fase única (como um produto a ser entregue para correção, sem refação), apesar de dizerem que trabalhar com produção escrita como processo (em fases) é muito mais benéfico para a aprendizagem dos estudantes.

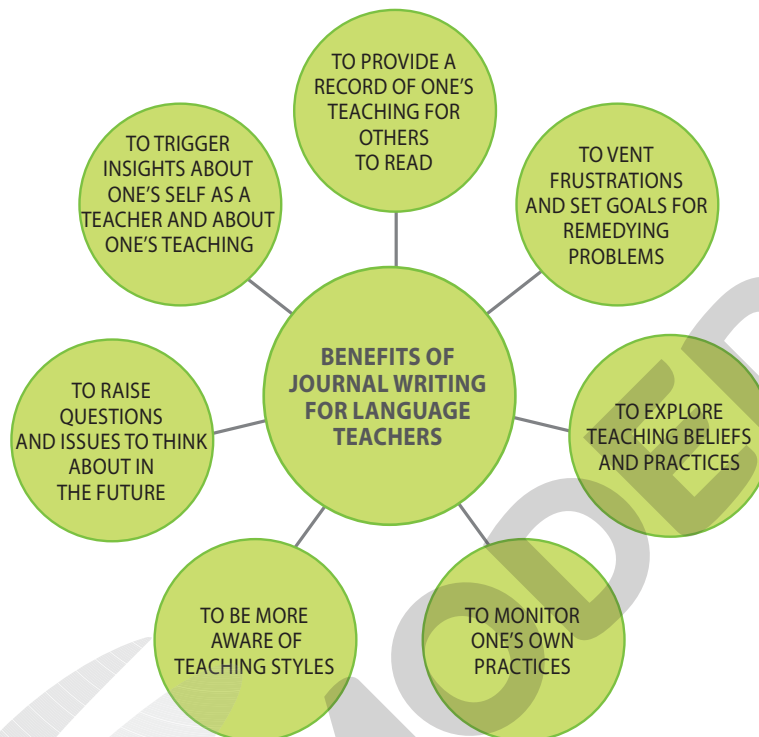
Dessas ideias iniciais podemos depreender a necessidade de estabelecer um processo de reflexão e diálogo em que se considerem vários aspectos de nossa identidade no âmbito pessoal (como valores culturais, atitudes, comportamentos, por exemplo) e de saberes (teorias implícitas/crenças sobre o ensino-aprendizagem da língua, conhecimento recebido) e os saberes advindos da prática docente. Somente a reflexão contínua sobre essa dinâmica tão complexa pode desenvolver o aprimoramento da prática pedagógica, na qual o professor exerce papel de protagonista. Na visão de Kumaravadivelu (2012), trata-se de exercitar profissionalmente um dos três princípios operacionais de seu modelo de formação de professores para uma sociedade globalizada, denominado por ele **praticidade**, que consiste no desenvolvimento da capacidade de acompanhar e avaliar a eficiência de sua prática pedagógica, observando sua história, seu contexto social e local. Esse trabalho de observação, distanciamento, análise e reflexão deve ser feito com rigor e método e é condição essencial para o professor desenvolver seu senso de plausibilidade (PRABHU, 1990). Um instrumento importante para desenvolver a prática da reflexão no exercício da docência é a produção de um **diário reflexivo**.

#### PARA REFLETIR

- Em sua prática pedagógica, você se percebe utilizando estratégias e modos de agir associados a sua memória de aprendiz de língua inglesa (na escola ou em outros contextos, como um instituto de ensino de idiomas)?
- Considerando que todos fomos estudantes um dia e, assim, todos desenvolvemos crenças do que é um “bom ensino” ou uma “aprendizagem eficiente”, como podemos lidar com expectativas (nossas e de outros grupos e setores sociais) em relação à qualidade de ensino e ao trabalho docente?

### 3. O diário reflexivo como instrumento de autoconhecimento e desenvolvimento profissional

O diário reflexivo tem sido utilizado como instrumento de distanciamento e reflexão sobre a prática pedagógica na formação de professores (inicial e continuada) há bastante tempo (GIMENEZ, 1999; LIBERALI, 2010) e, segundo Maia *et al.* (2016, p. 80), tem se mostrado eficiente para que o professor “amplie a capacidade de observar e avaliar a própria atuação, de forma a se desenvolver profissionalmente articulando conhecimentos de base teórica a sua experiência em sala de aula, de maneira cumulativa, gradual e autônoma.” Farrell (2007, p. 108-9) acrescenta a essa vantagem do uso do diário reflexivo, outras vantagens, conforme apresentado no diagrama a seguir.



REPRODUÇÃO: T. S. FARRELL

FARRELL, T. S. *Reflective language teaching: From research to practice*. London: Continuum International Publishing Group, 2007. p. 108-9.

Na produção do diário, enfatiza-se o processo de relembrar eventos e experiências ocorridos em sala de aula por meio de descrição detalhada de procedimentos, interações, falas dos estudantes e qualquer outro tipo de manifestação que a memória do professor consiga recuperar. Por isso, uma etapa importante nessa produção é fazer o registro ao término do período de aulas, para que a memória consiga resgatar com maior clareza e veracidade os acontecimentos, sentimentos e experiências vivenciados.

No exercício de leitura e releitura das entradas, a análise deve acontecer em diferentes níveis, e ser orientada por perguntas que ajudem a desenvolver a criticidade, ou seja, a problematização das motivações por trás das escolhas de procedimentos e estratégias, assim como dos acontecimentos (durante a interação com os estudantes, em razão de suas respostas, reações e comportamentos). Nas palavras de Smyth (1992), e partindo do conceito freiriano de práxis<sup>2</sup> (1970, 1974) trata-se de empoderar o professor em um processo de indagação relativo a quatro ações que se retroalimentam.

2 No pensamento de Freire, trata-se de reflexão sobre um agir que considera o contexto, o espaço e o lugar, para que seja possível mudar uma realidade e formar o ser humano.



O quadro abaixo sintetiza a relação entre essas quatro ações e suas características.

Ação	Processo	Indagação
Registrar	Descrever, detalhadamente, procedimentos, interações com os estudantes e ações estratégicas para distanciar-se e transformar tais acontecimentos em um objeto de reflexão e análise.	O que fiz?
Informar	Estabelecer relações entre modos de agir e suas razões (ou seja, detectar teorias, crenças, valores que sustentam tais modos de agir), para extrapolar o contexto da sala de aula e perceber relações com questões relativas ao processo de ensino-aprendizagem do componente em questão e o contexto ampliado (família, sistema educacional, sociedade como um todo).	Por que fiz assim?
Confrontar	Contrastar diferenças e semelhanças entre modos de agir e teorias, crenças, para descobrir a (in)coerência nessa relação entre o que informam as ações (crenças, saberes construídos, teorias) e perceber desigualdades, diferenças, preconceitos e relações de inclusão/exclusão que interferem no processo de aprendizagem e que possam desfavorecer a formação integral dos estudantes.	Como cheguei a ser assim? Quais interesses embasam minhas ações?
Reconstruir	Visualizar possibilidades para planejar novas ações (procedimentos, estratégias), intervir e redimensionar práticas futuras.	Como posso agir diferentemente?

Se, por um lado, o diário reflexivo possibilita ao professor distanciar-se e observar com mais clareza sua prática pedagógica, de modo mais autônomo, por outro lado, o processo que envolve as ações de confrontar e reconstruir requer parcerias colaborativas, em uma perspectiva de comunidades de prática (WENGER, 1998) e de aprendizagem centradas na escola (FURLONG, 2002). Esse processo pode ser mais eficiente se partir do projeto educativo da unidade escolar e seu contexto específico, com vistas a superar soluções padronizadas para desafios que são, naturalmente, socioculturalmente localizados (SCHÖN, 2003; DUBAR, 2003), e ainda fortalece o senso de identidade profissional, o sentimento de pertencimento e encoraja a proatividade docente. Comunidades de prática, conforme apresentado por Wenger (1998):

- são participativas, e a vontade de engajar-se é desenvolvida;
- possibilitam experiências em fazeres coletivos (aprende-se fazendo junto e no processo);
- não são hierarquizadas (o especialista e o que não é especialista trabalham conjuntamente);
- baseiam-se na imaginação e na criação coletiva para visualizar o que pode ser diferente e inventar;
- negociam e constroem entendimentos para alinhar princípios comuns e que garantam a autonomia e a diversidade de práticas, respeitando as individualidades;
- promovem participação não coercitiva, caso contrário não há identificação nem sentimento de pertencimento e, portanto, não provocam engajamento do sujeito;
- acolhem e valorizam ideias, perspectivas e experiências de modo a evitar a sensação de "marginalidade", de uma atuação considerada "irrelevante" ou "pouco competente", e que é exercida na "periferia"<sup>3</sup>.

Em suma, o exercício de uma prática reflexiva que combina procedimentos e instrumentos (como o diário reflexivo) e a participação engajada de professores em comunidades de prática (em atividades coletivas e parcerias colaborativas que favoreçam o desenvolvimento de uma reflexão situada) possibilitam o aprimoramento da atividade pedagógica e fortalecem nossa identidade profissional. Nas palavras de Roldão (2007) e Herdeiro e Silva (2008), é por meio dessa prática que saberes são (re)elaborados de modo consciente, fundamentado, favorecendo assim nosso desenvolvimento em prol da melhor formação para nossos estudantes.

3 Esta ideia será retomada no Módulo 2, ao falarmos sobre a condição da língua inglesa no mundo atualmente.



## PARA REFLETIR

- A produção de um diário reflexivo é uma atividade naturalmente intimista e individual, “solitária”, por assim dizer. Em que medida ela pode ser mais ou menos suficiente para promover o confronto de ideias e a mudança de práticas pedagógicas que se distanciam da necessidade de aprendizagem dos estudantes e de suas expectativas?
- Leia o excerto abaixo e pondere: como a prática de produção de um diário reflexivo pode auxiliar o professor no enfrentamento da questão apontada pela autora?

O trabalho também é uma projeção do nível de autoestima da pessoa. Por isso é tão importante que cada um avalie o papel do trabalho na sua vida. [...] O que as pessoas buscam no trabalho é prazer, crescimento e autorrealização, mas, infelizmente, na educação, o que começou com uma forte paixão, e até mesmo com sentimento de vocação, pode ter se tornado um grande fardo em função do modelo político atual e das condições de trabalho de muitas escolas brasileiras.

(ACAMPORA, 2016, s. p.)

- Considerando as características apresentadas pelas comunidades de prática na visão de Wenger (1998) e o fato de que ensinamos a língua inglesa no Brasil na condição de falantes não nativos, quão motivado você se sente em participar de comunidades de prática ou associações profissionais (nacionais e internacionais)?

## Estabelecendo conexões

1. Leia o trecho abaixo, extraído da BNCC para o Ensino Médio, que trata dos desafios da formação integral dos estudantes nessa etapa da educação. Observe os destaques em negrito e avalie:

No novo cenário mundial, **reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural**, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, **conviver e aprender com as diferenças e as diversidades**.

(BRASIL, 2018, p. 14 [grifos nossos].)

- a. Em que medida as competências destacadas fazem parte de nossa formação (inicial ou continuada), ou estariam mais relacionadas ao exercício da docência (advindo dos saberes experienciados)?
  - b. Que questões podemos inferir dos trechos destacados sobre especificidades do ensino-aprendizagem de línguas (em especial a língua inglesa) no que pode relacionar-se a objetos de conhecimento, conteúdos e habilidades?
  - c. Pensando na problematização do conceito de etnocentrismo, como o trabalho com as línguas e, de modo especial, com a língua inglesa pode ser desenvolvido, considerando os trechos destacados?
2. Em um estudo brasileiro conduzido sobre as crenças dos professores de língua inglesa no Ensino Médio, Borges *et al.* (2007) conseguiram mapear três categorias de crenças: aquelas relativas ao ensino-aprendizagem de língua inglesa, ao papel do professor e ao ensino-aprendizagem de língua inglesa na escola pública.
    - Leia um excerto desse estudo, no qual (1) se comparam as crenças sobre ensino-aprendizagem de língua inglesa conforme verbalizadas pelo sujeito da pesquisa em entrevista às

pesquisadoras com o modo como elas se concretizam na prática de sala de aula e, (2) se contrasta o resultado com outro estudo, conduzido por Coelho (2005)<sup>4</sup>:

As duas primeiras crenças a serem analisadas referem-se à importância de o professor praticar a pronúncia de palavras em inglês e à ênfase na repetição das mesmas, para que o aluno possa melhorar progressivamente a sua pronúncia. Essas crenças estiveram muito presentes nas referidas aulas e não tivemos dificuldades em identificá-las, mesmo porque a metodologia de trabalho utilizada pela professora contribuiu bastante. É que, nessas aulas, a docente enfatizou a leitura e a repetição de alguns adjetivos para que a turma se familiarizasse com eles e conseguisse compreender o conteúdo (*degree of short adjectives*). [...]

[...] de acordo com sua experiência, a ênfase na pronúncia ‘correta’ e na repetição das palavras é uma das ‘ferramentas’ que o professor de inglês pode utilizar para despertar nos alunos o interesse pela disciplina, pois, segundo ela, os alunos *amam falar inglês*. Esse ponto de vista de Lurdes vem de encontro com as crenças das professoras participantes do estudo de Coelho (2005). Para elas, os alunos não são capazes de falar em inglês, devendo, portanto, aprender apenas a ler e a escrever. Os alunos participantes da pesquisa daquele estudo, porém, afirmaram ter o desejo de aprender a falar nessa língua.

(BORGES; OLIVEIRA; LAGO, 2007, p. 239-240)

Responda às seguintes perguntas.

- a. Você compartilha de alguma das crenças reveladas no trecho? Explique.
  - b. De que modo você interpretaria o que os estudantes queriam dizer quando afirmaram ter “o desejo de falar nessa língua”?
  - c. Em sua opinião, em que medida a estratégia utilizada pela professora pôde contribuir – mais ou menos – para o desenvolvimento da oralidade em língua inglesa?
3. Copie os quadros a seguir e preencha com o que você acredita serem boas estratégias de ensino para desenvolver aprendizagens em língua inglesa relativas à:

compreensão leitora	compreensão oral
produção escrita	produção oral

4. Escolha um dos artigos sugeridos abaixo para seu estudo. Faça um fichamento do texto, sintetizando as ideias e as conclusões apresentadas. Quais novos aspectos e perspectivas eles apresentam e como ampliam o que você estudou neste tema?

- ALVES ARAÚJO, G. Discurso docente sobre a língua inglesa: concepções de ensino-aprendizagem, docência e linguagem. *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, v. 20, n. 2, p. 226-253, 16 dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/25374>>. Acesso em: 9 out. 2020.
- BARBOSA, S. M. A. D.; BEDRAN P. F. Espelho, Espelho meu! Que professor sou eu? Investigando a identidade profissional de professores de língua na disciplina de Estágio Supervisionado em um curso de Licenciatura em Letras. *Signum: Estudos da Linguagem*, [S. l.], v. 20, n. 3, p. 65-92, dez. 2017. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/27471>>. Acesso em: 9 out. 2020.
- LIBERALI, F. C. A constituição da identidade do professor de inglês na avaliação de sua aula. *Rev. Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 4, n. 2, p. 45-56, 2004. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbla/v4n2/03.pdf>>. Acesso em: 9 out. 2020.
- MAIA, A. A. de M.; DANTAS, G. A. F.; SANTOS, J. B. dos. O professor em construção e a escrita de diários reflexivos: a experiência formativa dentro de um subprojeto PIBID Letras-Inglês. *Prolíngua*, v. 10, n. 3, 3 maio 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/prolingua/article/view/28705>>. Acesso em: 9 out. 2020.

4 COELHO, H. S. H. *É possível aprender inglês em escolas públicas? Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas*. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2005.

Para ampliar os temas e as reflexões propostas, sugerimos a você que leia:

- ALARCÃO, I. *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Porto Alegre: Cortez, 2018.  
Nesse livro, a autora destaca a importância do pensamento crítico na atual sociedade de aprendizagem e reflete sobre a dimensão coletiva da atividade docente.
- RAMOS, A. C.; VALÉRIO, C. L. L. Os dilemas da formação de professores de Língua Inglesa: as vozes docentes. *Revista Prática Docente*, v. 4, n. 1, p. 166-184, 15 jul. 2019. Disponível em: <<http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/440>>. Acesso em: 10 out. 2020.

Nesse artigo, as autoras analisam as relações entre a prática pedagógica e a formação inicial e continuada de professores de Língua Inglesa de escolas públicas.

- SCHÖN, D. A. *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Penso Editora, 2003.  
O autor estimula uma aprendizagem que una reflexão e prática, defendendo um ensino que privilegie o aprender por meio do fazer.
- TSUI, A. B. M. Complexities of Identity Formation: a Narrative Inquiry of an EFL Teacher. *Tesol Quarterly*, v. 41, n. 4, December 2007. Disponível em: <[https://mlim.edu.hku.hk/f/acadstaff/399/The\\_complexities\\_of\\_identity\\_formation.pdf](https://mlim.edu.hku.hk/f/acadstaff/399/The_complexities_of_identity_formation.pdf)>. Acesso em: 9 out. 2020.

Esse artigo explora a formação da identidade de professores por meio de uma investigação narrativa sobre a identidade profissional de um professor de EFL, Minfang, da República Popular da China.

Sugerimos também que ouça:

- EFOPLI Connects: Episódio 6: Professor Fernando Guarany fala sobre o bem-estar docente. [S. l.]: EFOPLI Connects, 23 jun. 2020. *Podcast*. Disponível em: <<https://open.spotify.com/episode/4IKHH9rED3EXXOUb0JoPOS>>. Acesso em: 9 out. 2020.

Nesse episódio, o tema é tratado no contexto da pandemia de Covid-19, que impactou o trabalho pedagógico dos professores e ocasionou ou acentuou, por exemplo, distúrbios como ansiedade e estresse.

## (Re)criando fazeres e práticas

Feliz aquele que transfere o que sabe e aprende o que ensina.

Cora Coralina (1889-1985), poeta brasileira.

Disponível em: <[https://pt.wikiquote.org/wiki/Cora\\_Coralina](https://pt.wikiquote.org/wiki/Cora_Coralina)>. Acesso em: 18 nov. 2020.

1. Retome seu projeto de vida (p. 43) iniciado no Tema 1. Inclua nele a esfera profissional e considere:
  - a. suas anotações para a atividade 4 da seção *Mobilizando experiências e saberes* (p. 47);
  - b. as ideias, as reflexões e o estudo que você fez até agora nesse tema;
  - c. a produção de um diário reflexivo como exercício de reflexão para o desenvolvimento profissional.
2. O **diário reflexivo** é um instrumento que pode ser entendido em uma abordagem mais ampla de procedimentos e gêneros usados para o desenvolvimento de nossa formação continuada: os das narrativas (relato de memórias, linha do tempo, autobiografia, por exemplo). Agora, você deve:
  - a. pesquisar como um desses exemplos (o relato de memória, a autobiografia ou a linha do tempo) pode ser produzido, considerando diferentes modos de apresentação (em áudio, em vídeo, por exemplo);

- b. escolher e produzir um desses gêneros, que poderá compor o registro de seu projeto de desenvolvimento profissional (dentro de seu projeto de vida).

3. Dê início à atividade de reflexão sobre a sua prática pedagógica. Para isso sugerimos a você que:

a. retome o que você estudou sobre a dinâmica entre as quatro ações do processo (página 52);
b. acrescente perguntas relacionadas a cada ação que personalize o processo, considerando seu contexto de atuação, seus saberes, suas crenças e práticas;
c. foque a atenção em uma ação de cada vez e dê ênfases diferentes a cada ação, progredindo à medida que fica mais experiente nas anteriores;
d. estabeleça uma parceria (com um colega professor do componente, ou da área de Linguagens e suas Tecnologias, com quem se sinta à vontade) para compartilhar registros, trocar ideias e falar sobre a experiência de escrita desse gênero.

INARJARA LARA

Sugestão: caso você tenha familiaridade com a produção de diário reflexivo e seja uma prática já estabelecida, explore diferentes modos e ferramentas de produção (um videodiário, por exemplo).

4. Segundo Paiva (1997), o fortalecimento da nossa identidade depende, entre outros fatores, de nossa participação em associações de professores, uma vez que essas organizações são potencialmente espaços de formação, incluindo a cooperação com outras entidades. Nesse sentido, avalie:

- a. iniciar ou qualificar sua participação:
- na associação de professores local (municipal), estadual, regional, por exemplo;
  - como professor integrante em comunidades de prática (para a troca de saberes docentes sobre ensino-aprendizagem da língua inglesa);
  - de modo ativo como produtor de saberes, no compartilhamento de produções e no acompanhamento de outros professores (na condição, por exemplo, de um professor-referência em encontros de formação continuada); e
  - como mentor, no acolhimento de professores iniciantes na profissão (ou ingressantes na rede), tanto na escola onde atua como na associação da qual faz parte.
- b. iniciar uma comunidade de prática (presencial ou remota) com foco no aprimoramento de saberes pedagógicos (relativos ao ensino-aprendizagem da língua) e também do componente que ensinamos – a língua inglesa, na condição de falante/usuário dessa língua.

#### PARA AMPLIAR

Para conhecer comunidades *on-line* com foco educacional, leia:

- REDAÇÃO. Comunidades *on-line* aproximam professores e promovem troca de práticas pedagógicas. *Porvir*, 12 maio 2020. Disponível em: <<https://porvir.org/comunidades-online-aproximam-professores-e-promovem-troca-de-praticas-pedagogicas/>>. Acesso em: 10 out. 2020. A matéria apresenta plataformas que buscam estimular a troca e o diálogo entre professores.



# 4 Saberes procedimentais em foco: a avaliação



Fotografia da Sala das Perspectivas, no museu Leonardo Da Vinci Experience. Roma, Itália, 2017.

## Apresentação

Chegamos ao nosso último módulo, cujos temas continuam a tratar de saberes procedimentais, agora analisando, talvez, um dos saberes mais importantes em nossa prática: o saber avaliar.

No campo educacional, o papel da avaliação tem sido debatido há bastante tempo; mais recentemente, esse debate intensificou-se devido à mudança de paradigmas e do entendimento da avaliação como um processo bastante complexo, que dialoga com agentes em diferentes níveis (professores, famílias e estudantes, gestores escolares, gestores dos sistemas/das redes de ensino, por exemplo).

### OBJETIVOS

Neste módulo, você será convidado a refletir sobre aspectos relacionados ao processo de avaliação em geral e em língua inglesa, assim como explorar diferentes estratégias e procedimentos avaliativos em diálogo com o contexto do Ensino Médio.

Em especial, serão abordados aspectos voltados ao desenvolvimento da autonomia na aprendizagem dos estudantes, na autoavaliação e na constituição de uma cultura avaliativa centrada na conscientização, pelos aprendizes, sobre a importância do estabelecimento de objetivos/parâmetros, do diálogo, da escuta atenta e da colaboração entre professores e estudantes. Para isso, é objetivo deste módulo propiciar aos professores a possibilidade de:

- ampliar o repertório de estratégias, procedimentos e processos avaliativos para articulá-los, com coerência, ao planejamento de ensino e aos objetivos de aprendizagem definidos para os estudantes;
- refletir sobre a construção de critérios de avaliação de modo dialogado com os estudantes, assumindo-os como parceiros legítimos nesse processo;
- qualificar as práticas avaliativas com o uso de instrumentos diversificados para acompanhar com eficiência as aprendizagens dos estudantes;
- refletir a respeito do processo de devolutiva/ *feedback* sobre o processo de aprendizagem aos estudantes, de modo claro, assertivo, ético, acolhedor, com o objetivo de motivá-los e orientá-los a continuar a aprender e progredir;
- conhecer diferentes registros de acompanhamento das aprendizagens, a fim de usá-los para (re)planejar o processo de ensino e, especialmente, favorecer a autonomia dos estudantes de modo que continuem a aprender inglês ao longo da vida.

## 8

# Avaliação de aprendizagens na escola: perspectivas gerais para o Ensino Médio

## Introdução

Pensar em ensino-aprendizagem significa pensar em avaliar esses dois componentes do processo. Nesse sentido, o professor, independentemente do campo de saber, precisa desenvolver comportamentos, atitudes, procedimentos e instrumentos que lhe permitam realizar essa ação de modo ético e justo para garantir aos estudantes as possibilidades de efetivamente aprender.

No caso do ensino, importa refletir sobre como ensinamos, não apenas no âmbito de cada componente curricular ou área, mas no de toda a escola.

E o estudante: que participação ele deve ter nesse processo? Como podemos observar, com mais clareza, quais competências e habilidades foram aprendidas? É disso que vamos tratar a seguir.

## Mobilizando experiências e saberes

1. No processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa, os termos *assessment* e *evaluation* são usados para indicar diferentes aspectos do que, em português, chamamos de *avaliação*.
  - Você conhece esses aspectos ou as diferenças entre os termos? Se não tem familiaridade com eles, faça uma busca pelo significado em um dicionário (impresso ou *on-line*) e verifique se as definições encontradas oferecem pistas sobre tais aspectos.
2. Reserve uma parte do seu **diário reflexivo** para refletir sobre o tema da avaliação. Faça um primeiro registro sobre diferentes práticas avaliativas. Pense em instrumentos que você utiliza (provas, registros do trabalho dos estudantes etc.), bem como em procedimentos (conversa-devolutiva com os estudantes sobre os resultados da aprendizagem etc.).

Procedimentos	Instrumentos

3. Que questões sobre a avaliação você gostaria de aprofundar? Há algo em sua prática avaliativa que o incomode ou cause insegurança? Anote sua resposta. Voltaremos a ela no Tema 9.



## Ampliando ideias e conceitos

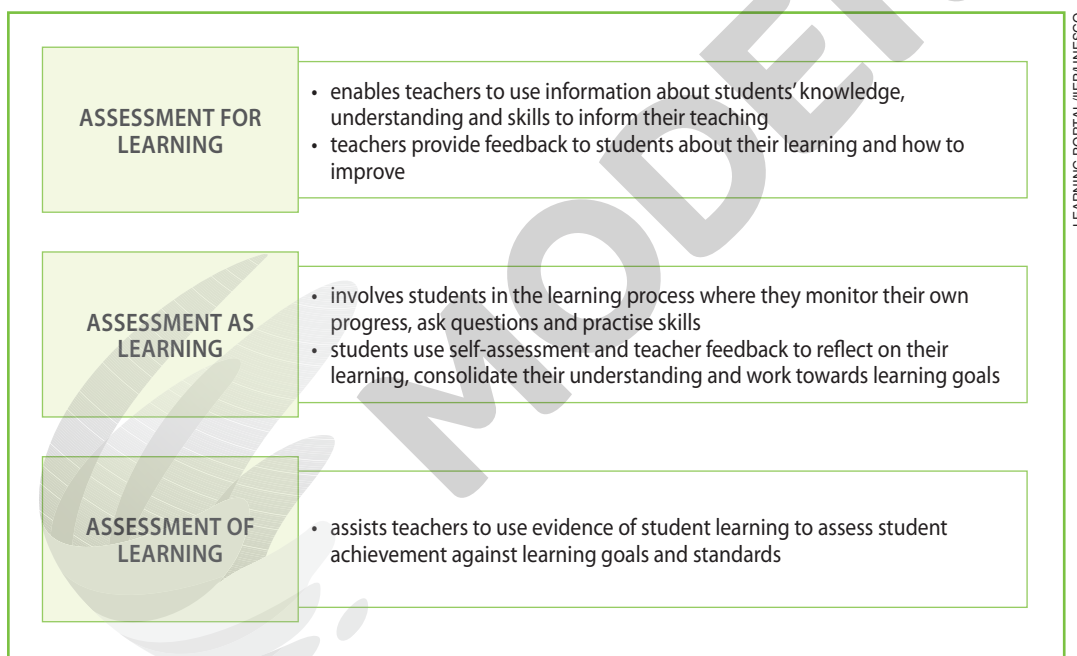
### 1. A avaliação e seus diferentes aspectos

Ação pedagógica central no processo de ensino-aprendizagem, a avaliação apresenta diferentes funções. Ela pode ser vista em seu aspecto **orientador do planejamento** realizado pelo professor, para atender às necessidades de cada perfil de estudante, do grupo e do trabalho em área, ao mesmo tempo que indica parâmetros gerais em função dos objetivos de aprendizagem indicados pelo currículo – tanto com relação ao componente propriamente dito como em relação à área, observando as competências gerais da Educação Básica.

Pode ser entendida também em seu aspecto **balizador da qualidade de ensino**, no sentido de que oferece um conjunto de dados (evidências, informações) para as escolas e redes, de modo a alimentar o monitoramento das aprendizagens dos estudantes em diferentes níveis (municipal, estadual, federal), em relação ao que propõem os currículos e demais documentos.

A avaliação também pode ser vista como elemento importante na relação com as famílias e com os responsáveis pelos estudantes, uma vez que o diálogo entre esses interlocutores é pautado por assuntos relativos ao acompanhamento das aprendizagens. Por fim, ela também tem uma função **reguladora dos processos** (ROLDÃO e FERRO, 2015), incluindo os comportamentos, as atitudes e a motivação dos estudantes (para continuar a aprender), em função de seus resultados.

O quadro a seguir ilustra, em inglês, esses três aspectos, denominados de outra forma: avaliação *para* a aprendizagem (diagnóstica), avaliação *da* aprendizagem e avaliação *como* aprendizagem (para a autonomia de aprender do estudante).



Fonte: FORMATIVE assessment in the classroom and school. *Learning portal*. Disponível em: <<https://syllabus.bos.nsw.edu.au/assets/global/images/englishassessment.png>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Tratando com mais atenção da avaliação diagnóstica, importa destacar sua relevância no levantamento e no mapeamento dos conhecimentos prévios dos estudantes, de suas experiências com a língua inglesa, de suas *performances* e da relação de maior ou menor motivação que já trazem consigo e que podem, portanto, ajudar o professor a estabelecer prioridades em relação ao desenvolvimento das ações pedagógicas. Essa sondagem inicial permite, ainda, verificar lacunas no processo de aprendizagem e dar visibilidade a conhecimentos que precisam ser retomados para garantir, efetivamente, o avanço ou o aprofundamento das aprendizagens, de modo consistente e efetivo, a todos os estudantes. Ao realizá-la, é importante manter a mentalidade aberta, observar e cuidar para não fazer julgamentos, assim como perceber, com sensibilidade, o **potencial dos estudantes**, de modo a fazê-los avançar em suas aprendizagens.

Independentemente do modo como é feita, a avaliação deve ser vista como um processo contínuo, que assume diferentes funções: no início do trabalho com um novo grupo de estudantes, ela tem função diagnóstica, no sentido de mapear conhecimentos e saberes prévios e estabelecer o ponto de partida para novas aprendizagens; ao longo do processo, e por meio do uso de diferentes instrumentos e procedimentos, ela tem a função de registrar e coletar informações e dados sobre o desempenho dos estudantes (na função formativa), envolvendo uma dinâmica prioritariamente dialógica com eles (PERRENOUD, 1999). De posse desses elementos, o professor procede à análise, ao contraste e ao julgamento das aprendizagens, para chegar a um resultado valorativo (avaliação cumulativa) e comunicar a estudantes/famílias os resultados da aprendizagem (*feedback* ou devolutiva)<sup>1</sup>. Naturalmente, tais funções (diagnóstica, formativa e somativa) se retroalimentam ao longo do processo de ensino-aprendizagem.

No caso do Ensino Médio, há de se considerar dois aspectos importantes: a perspectiva protagonista, de maior autonomia e capacidade analítico-crítica dos estudantes em monitorar seu próprio processo de aprendizagem (*assessment as learning*), e a perspectiva do trabalho intra e interáreas, que também se desdobra em um diálogo necessário de construção sociocultural menos hierarquizada, verticalizada, sobre a avaliação entre os principais sujeitos do processo: professores e estudantes.

Em relação ao estudante, é importante estreitar a relação pedagógica no sentido de informá-lo, orientá-lo com mais frequência e de modo mais qualificado sobre seu processo de aprendizagem, a fim de lhe garantir não só o direito de desenvolver suas capacidades, mas também uma formação integral que lhe permita monitorar sua própria aprendizagem e assumir-se como corresponsável pelo processo (BENSON, 1997). Em outras palavras, trata-se também da constituição de sua identidade, enquanto sujeito que valoriza o processo de aprendizagem e reconhece sua complexidade, a necessidade de muitas vezes reorientar o estudo, perseverar, superar adversidades, em diálogo também com suas expectativas, motivações e projetos de vida. Conforme nos lembra Marinho-Araujo e Rabelo:

A avaliação, constitutiva e constituinte de subjetividades, apresenta um caráter de “construção social”, pois que é “produzida em situações específicas e concretas, a partir de um contexto e em um quadro estruturado de valores que a justificam e formulam sentidos” (MENEGHEL; LAMAR, 2002, p. 145).

Assim compreendida, imbricada aos processos de desenvolvimento psíquico, a avaliação traz em seu bojo – para além de métodos, técnicas, instrumentos, medidas e classificações –, comportamentos, opções, desejos e rotas de desenvolvimento dos sujeitos construídas *no* e *pelo* processo avaliado. A avaliação assume a função de organizar expectativas, orientar transformações, interpretar escolhas ou ainda, na visão de Pasquali (2001), “permitir ao sujeito tirar conclusões sobre o outro e, assim, saber como ele mesmo deve se comportar e agir em relação a esses outros” (p. 13).

(MARINHO-ARAÚJO e RABELO, 2015, p. 446)

No caso da escola e dos professores, trata-se de considerar crenças, valores, práticas avaliativas desses agentes para discutir, negociar sentidos, incluindo a análise do contexto maior, em diálogo com a comunidade onde a escola está inserida, com o projeto político-pedagógico da escola, o currículo da rede e as expectativas das famílias.

#### PARA REFLETIR

- Considerando que o processo de avaliação envolve a dimensão da autoavaliação, como você analisa sua prática pedagógica? Que parâmetros e procedimentos você utiliza para avaliar suas ações como profissional?

<sup>1</sup> Em inglês, o termo *assessment* refere-se ao acompanhamento, à coleta e ao registro de dados sobre o processo de aprendizagem dos estudantes; enquanto o termo *evaluation* equivale ao ato de julgar e atribuir um valor/um conceito sobre a aprendizagem, normalmente ao final de um período, ciclo, semestre ou ano.

## 2. Avaliar competências e habilidades: algumas questões

Na perspectiva de competências e habilidades, avaliar envolve, sobretudo na área de Língua e suas Tecnologias, observar, monitorar e registrar os estudantes **em ação**: na *performance*, em diferentes atividades que lhes são propostas, no contexto de abordagens pedagógicas que permitam desenvolver ações mais complexas e de modo integrado e, conforme vimos no Módulo 3, centradas nos estudantes como participantes ativos das práticas de compreensão, análise linguística e produção de textos e na interação com os colegas.

Avaliar implica também enxergar além dos limites do componente (Língua Inglesa) e verificar o desenvolvimento das competências gerais da Educação Básica, com possibilidades de articulação interáreas, em temas e tópicos que permitam amplificar e aprofundar as experiências de aprendizagem da língua inglesa nos mais diversos contextos de uso. Nesse sentido, produções textuais (orais, escritas, multimodais) dos estudantes podem e devem ser usadas como materialização das aprendizagens, evidenciando saberes e procedimentos que eles conseguem mobilizar, articular e usar em situações concretas.

Segundo Wittorski (1998), é preciso planejar procedimentos com os quais **observar e mapear** processos, etapas, rotinas, estratégias e ações que ocorrem nas atividades (desafios, situações-problema etc.) propostas aos estudantes, assim como os **indicadores do contexto e da natureza da tarefa ou da situação**, de modo que a reflexão sobre os conhecimentos necessários para agir em tais situações seja objeto de discussão entre estudantes e professor. Isto também é uma forma de construir critérios com os quais balizar o alcance ou não das aprendizagens, monitorar o progresso, ajudar os estudantes a diagnosticar seus pontos fortes e fracos, comparar o progresso em relação a dados prévios, avaliando o que querem alcançar e, assim, construir metas objetivas, possíveis também de serem alcançadas.

Tudo isso colabora para o desenvolvimento da motivação e da autoestima do estudante, em conjunto com outras habilidades relacionadas às competências socioemocionais, para além das competências cognitivas. A imagem abaixo apresenta tais competências e diferentes níveis nas quais elas são desenvolvidas. E é nesse sentido, o da formação integral, que a avaliação precisa ser pensada.

### Competence Areas of Social Emotional Learning's Framework (CASEL)



© 2020 CASEL. ALL RIGHTS RESERVED

CASEL, 2017. Social Emotional Learning (SEL). In: PRINCETON PUBLIC SCHOOLS. Disponível em: <<https://www.isd477.org/district/family-resources/social-emotional-learning-sel>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

## PARA REFLETIR

Villas Boas faz uma distinção entre avaliação formal e informal, dizendo que:

A diferença entre a avaliação informal e a formal é que a informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, os avaliados, no caso, os alunos, não sabem que estão sendo avaliados. Por isso deve ser conduzida com ética. Precisamos nos lembrar sempre de que o aluno se expõe muito ao professor ao manifestar suas capacidades e fragilidades e seus sentimentos. Cabe à avaliação ajudar o aluno a se desenvolver, a avançar, não devendo expô-lo a situações embaraçosas ou ridículas. A avaliação serve para encorajar e não para desestimular o aluno.

(VILLAS BOAS, 2008, p. 23, *apud* CANAN e PAIVA, 2016, p. 91-92)

- Agora reflita: como podemos considerar o que aponta Villas Boas ao pensarmos nas reflexões propostas no Tema 5, sobre as questões afetivas que podem estar relacionadas às aprendizagens da língua inglesa, principalmente pensando nas práticas de linguagem que envolvem a produção e a interação orais?

## PARA APROFUNDAR

Para ampliar os tópicos e as discussões aqui apresentados, sugerimos que você:

Assista a:

- A BNCC NA PRÁTICA #6: Avaliação de competências. [S. l.: s. n.], 2019. Vídeo (ca. 55 min). Publicado pelo canal Editora Moderna. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=8HyYTPrM3ko>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Nessa entrevista, a professora doutora Sonia Vidigal discorre sobre o que é avaliar por competências e quais aspectos devem ser observados nessa prática.

- AVALIAÇÃO da Aprendizagem – Cipriano Luckesi – Parte 01. [S. l.: s. n.], 2018. Vídeo (ca. 22 min). Publicado pelo canal Ju Custodio. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gW6Ti99KaOQ>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Nessa entrevista, o professor Cipriano Luckesi explica a diferença entre examinar e avaliar e problematiza algumas noções sobre avaliação comumente presentes no ambiente escolar.

- AVALIAÇÃO Escolar – Prof. Celso Vasconcellos. São Paulo, 2008. Vídeo (ca. 5 min). Publicado por Rede Escola Digital no site *Seduc Digital (Secretaria de Educação do Pará)*. Disponível em: <<https://seducdigital.pa.gov.br/odas/avaliacao-escolar-1>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Nessa entrevista, o professor doutor Celso Vasconcellos propõe que a avaliação seja pensada como intervenção. Segundo ele, essa prática deve abranger três aspectos básicos: localizar os avanços, identificar as necessidades e perceber as potencialidades dos estudantes.

- COMO avaliar as competências socioemocionais – Daniela Arai. [S. l.: s. n.], 2014. Vídeo (ca. 20 min). Publicado pelo canal Porvir Educação. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZudmW1SRcws>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Nesse vídeo, a analista de projetos da área de Avaliação e Desenvolvimento Daniela Arai fala sobre por que avaliar as competências socioemocionais partindo do pressuposto de que somente uma avaliação integral, que considere o ser humano como um todo, é capaz de propiciar uma educação integral.

Leia:

- CANAN, A. G.; PAIVA, V. S. *Avaliação de Língua Inglesa na sala de aula [recurso eletrônico]: uma construção coletiva*. Natal, RN: EDUFRN, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/21451/1/Avalia%C3%A7%C3%A3o%20de%20L%C3%ADngua%20Inglesa%20na%20sala%20de%20aula%20%28livro%20digital%29.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

A obra apresenta possibilidades para a realização do ato avaliativo que considerem a participação dos estudantes, defendendo que, quando os docentes compartilham decisões com seus aprendizes, podem agregar qualidade ao processo de avaliação.

- MIQUELANTE, M. A. *et al.* As modalidades da avaliação e as etapas da sequência didática: articulações possíveis. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 56, n. 1, p. 259-299, abr. 2017. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132017000100259](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259)>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Partindo do pressuposto de que a avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e instrumento fundamental para a ação pedagógica, o trabalho se propõe analisar as possíveis articulações entre as modalidades da avaliação e as etapas do procedimento sequência didática (SD) e como essa prática pode contribuir para o desenvolvimento das capacidades de linguagem.

## Estabelecendo conexões

1. Pense nas dez competências gerais para a Educação Básica e na sua experiência pedagógica em relacionar as aprendizagens de língua inglesa a essas competências gerais, em especial àquelas que remetem a habilidades e conhecimentos socioemocionais. Em que medida sua prática pedagógica explicita aos estudantes tais habilidades e como você as avalia? Quais procedimentos utiliza?
2. Leia o excerto a seguir, extraído de um artigo intitulado “Avaliação educacional: a abordagem por competências” (MARINHO-ARAUJO e RABELO, 2015). Que ideias você destacaria do que é apresentado? Em que sentido os autores dialogam com o estudo e as reflexões feitas nas seções anteriores?

Construir competências é um processo, na maioria das vezes, lento e aberto, enriquecido e diversificado por circunstâncias ora únicas e cruciais, ora rotineiras e habituais. Na avaliação de competências, há que se resguardar o caráter dinâmico e histórico desse desenvolvimento, referendado pelo contexto e pelo tempo nos quais se desenvolvem. Assim, é importante que as pessoas tenham tempo de viver suas experiências e de analisá-las, para conscientizar-se e ponderar sobre a utilização de seus recursos e habilidades, e sobre as distintas formas de mobilizá-los e avaliá-los (ARAUJO, 2003; MARINHO-ARAUJO, 2005, 2004; MARINHO-ARAUJO *et al.*, 2010; MARINHO-ARAUJO e ALMEIDA, 2007).

Em função disso, deve-se considerar, no bojo dos recursos mobilizados para construção e avaliação de competências, o conjunto de influências históricas, sociais e culturais que, inseridas em um processo formativo amplo, refletem as instabilidades sociais, as circunstâncias político-ideológicas, as contradições sociais e intersubjetivas, as negociações dinâmicas presentes nas redes relacionais.

A competência agrega, portanto, uma característica de *temporalidade* ao seu desenvolvimento, pois requer apropriação e integração progressivas de recursos, atualização de conhecimentos e saberes, além das possíveis transformações de crenças, representações, valores, conceitos, conteúdos que se mobilizam em função de demandas contextualizadas e relacionais. A consolidação das competências na trajetória de formação educacional pressupõe uma dimensão histórica, ressignificada durante o desenvolvimento do sujeito, no interjogo das relações sociais partilhadas, das subjetividades mediadas. Assim, avaliar competências é prever, nos processos de ensino-aprendizagem ou nos programas e sistemas educacionais, continuidade e rupturas transformando-se complementarmente, em função das inúmeras situações propiciadas na formação.

(MARINHO-ARAUJO e RABELO, 2015, p. 453)

3. Canan e Paiva (2016, p. 30) problematizam a questão da atribuição de conceitos/notas e a primazia da mensuração do desempenho dos estudantes embasando-se no pensamento de Demo (2008) ao falar sobre a avaliação em uma perspectiva qualitativa:

Na qualidade, não vale o maior, mas o melhor; não o extenso, mas o intenso; não o violento, mas o envolvente; não a pressão, mas a impregnação. Qualidade é de estilo cultural, mais que tecnológico; artístico, mais que produtivo, lúdico mais que eficiente, sábio mais que científico.

(DEMO, 2008, p. 13)



Agora responda:

- a. Como você entende essa questão no que diz respeito a princípios como equidade e inclusão, presentes na BNCC?
- b. Como você vê sua prática pedagógica, em especial seus procedimentos avaliativos, em relação ao que é apresentado no excerto?
- c. De que modo o excerto dialoga com as abordagens e pedagogias de ensino que você estudou nos Temas 6 e 7?

## (Re)criando fazeres e práticas

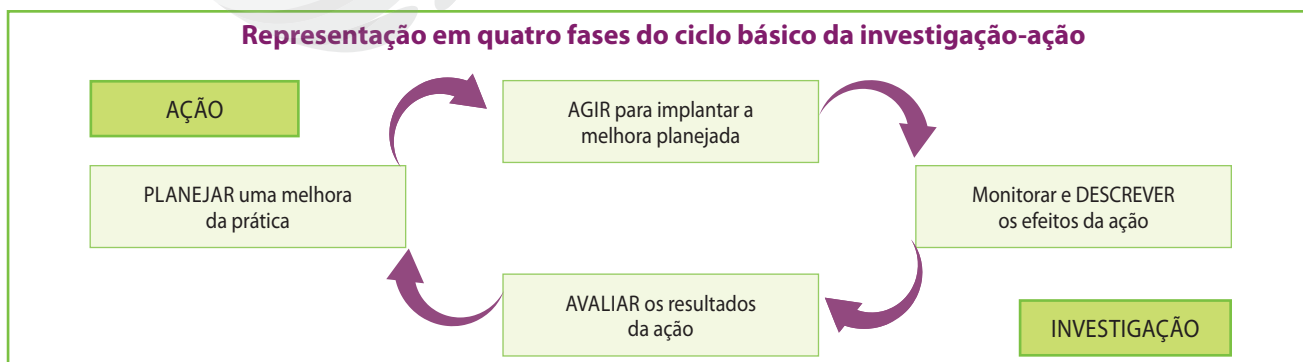
The illiterate of the 21st century will not be those who cannot read and write, but those who cannot learn, unlearn, and relearn.

Alvin Toffler (1928-2016), escritor estadunidense. Disponível em: <<https://www.quora.com/The-illiterate-of-the-21st-century-will-not-be-those-who-cannot-read-and-write-but-those-who-cannot-learn-unlearn-and-relearn-Alvin-Toffler-Do-you-agree-or-disagree>>. Acesso em: 30 nov. 2020.

1. Retome as anotações em seu **diário reflexivo**. Há observações feitas sobre práticas avaliativas, anteriores ao momento em que você iniciou o estudo deste módulo/tema?
2. Faça um quadro-síntese dos principais tópicos e ideias apresentados nas seções anteriores, contrastando-os com sua experiência e conhecimentos prévios. O que é semelhante/diferente? Em sua avaliação, o que faz sentido criar ou recriar como prática pedagógica no âmbito da avaliação?
3. Desde o Módulo 1, você foi convidado a iniciar (ou intensificar/qualificar) a prática reflexiva por meio do diário reflexivo e também por meio da participação em comunidades de prática (profissional) para apoiar seu desenvolvimento docente. Sugerimos agora que você amplie seu repertório de estratégias para esse desenvolvimento profissional por meio de uma investigação-ação sobre sua prática pedagógica no âmbito da avaliação. Para isso, observe as orientações a seguir.
  - a. Mapeie o que você conhece sobre diferentes tipos de investigação-ação (entre eles, por exemplo, temos a pesquisa-ação). Você pode utilizar as sugestões no box *Para aprofundar* presente ao final deste tema.
  - b. Observe:
    - I. A explicação e a imagem propostas por Tripp, que apresentam o processo de ações em uma investigação-ação.

[...] É importante que se reconheça a pesquisa-ação como um dos inúmeros tipos de investigação-ação, que é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Planeja-se, implementa-se, descreve-se e avalia-se uma mudança para a melhora de sua prática, aprendendo mais, no correr do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação.

(TRIPP, 2005, p. 445-446)



Fonte: TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. p. 446.



II. Os princípios indicados por Tripp para realizar, com o rigor necessário, a pesquisa-ação em si, a saber: 1) a pesquisa-ação começa com um reconhecimento da necessidade de mudança; 2) a pesquisa-ação está inserida em um ciclo iterativo; 3) a investigação-ação é utilizada em cada fase; 4) a reflexão é essencial para o processo de pesquisa-ação; e 5) a pesquisa-ação tende a ser participativa. A tabela a seguir apresenta uma síntese do ciclo da pesquisa-ação.

Representação do ciclo de pesquisa		
Sequência da ação	Ação realizada no campo da	
	Prática	Investigação
Planejamento	De uma mudança na prática	Da avaliação de resultados
Implementação	Da mudança na prática	Da produção de dados
Avaliação		a) da mudança da prática e b) do processo de investigação-ação

Fonte: TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. p. 453.

- c. Considerando o que se apresentou nos itens **a** e **b**, desenvolva um plano inicial de pesquisa-ação. Verifique também a possibilidade de, assumindo que a pesquisa possa ser participativa, incluir nesse planejamento outros participantes (colegas, professores, gestores e estudantes).
- d. Se possível, a partir desse planejamento, dê sequência à implementação. No Tema 9, voltaremos a essa pesquisa, ampliando a perspectiva no âmbito da avaliação.

#### PARA APROFUNDAR

Para conhecer sobre pesquisa-ação, sugerimos a você que:

Leia:

- FERRANCE, E. *Action Research*. Providence: LAB: Brown University, 2000. (Themes in Education). Disponível em: <[https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act\\_research.pdf](https://www.brown.edu/academics/education-alliance/sites/brown.edu/academics/education-alliance/files/publications/act_research.pdf)>. Acesso em: 10 nov. 2020.

A obra faz parte de uma série que objetiva oferecer recursos e informações relevantes sobre tópicos relacionados à educação; nesse volume, investiga-se um dos termos mais mencionados nas pesquisas educacionais, a pesquisa-ação.

- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

O artigo dedica-se a expor as características-chave do processo de pesquisa-ação e sua metodologia de pesquisa.

Acesse:

- SMITH, M. K. What is action research and how do we do it? *The encyclopedia of pedagogy and informal education*. Disponível em: <<https://infed.org/mobi/action-research/>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

O artigo apresenta o desenvolvimento de algumas diferentes tradições de pesquisa-ação e oferece um guia introdutório comentado de leituras sobre o tema.

- BURNS, A. Doing action research – what’s in it for teachers and institutions? *International House Journal*. Disponível em: <<https://ihjournal.com/doing-action-research-%E2%80%93-what%E2%80%99s-in-it-for-teachers-and-institutions-by-anne-burns>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

Além de esclarecer os principais conceitos e processos de pesquisa-ação, a autora argumenta que experimentos nessa área podem beneficiar não somente os participantes diretamente envolvidos, mas oferecer *insights* que podem ser usados nas instituições.

## 9

# A avaliação das aprendizagens de língua inglesa: a perspectiva dos multiletramentos e do ILF

## Introdução

No tema anterior, refletimos sobre aspectos mais gerais da avaliação, que é por nós entendida como um processo complexo, multifacetado, que envolve necessariamente a construção de entendimentos e sentidos em diálogo coletivo, com professores, gestores, famílias e, principalmente, os estudantes, inseridos no centro do processo de aprendizagem e em busca do desenvolvimento de sua autonomia.

Neste último tema, trataremos mais especificamente de instrumentos e procedimentos avaliativos para as aprendizagens de língua inglesa, com ênfase especial no trabalho com multiletramentos/multimodalidade (visto no Tema 6), articulado à área de Linguagens e suas Tecnologias, bem como no trabalho com a língua inglesa como língua franca (ILF). Como fechamento do trabalho no volume, proporemos uma retrospectiva de seu estudo e desenvolvimento pessoal/profissional, em um exercício de autoavaliação sobre seu projeto de aprimoramento, a prática do diário reflexivo e o desenvolvimento/planejamento da pesquisa-ação.

## Mobilizando experiências e saberes

1. Nos estudos sobre avaliação em língua inglesa, é comum encontrarmos a descrição de instrumentos considerados “alternativos”, como tabelas/*checklists* (do tipo *can-do charts*, *KWL charts*), portfólios ou pastas de documentação pedagógica, os chamados *focus groups* e ainda os *learning logs* ou diários de aprendizagem.

<b>Learning Log</b>	
Use this format to note key concepts, ideas, connections, and surprises from today's lesson. Note any questions you still have.	
Topic: _____	<b>Name:</b> _____
<b>Questions/Headers:</b>	<b>Date:</b> _____
What did I do in class today?	<b>Class:</b> _____
What did I learn?	<b>Period:</b> _____
What did I find interesting?	<b>Concept/Ideas/Connections/Surprises</b>
What questions do I have about what I learned?	

- a. Retome suas anotações na atividade 2 (p. 108) do Tema 8 e verifique: você mencionou algum desses instrumentos? Se sim, utilizou esses mesmos termos para se referir a eles ou algo que imagina ser semelhante?

- b. Ainda em suas anotações para aquela atividade (2, p. 108), os instrumentos mencionados foram elaborados de maneira individual ou coletiva (em área, ou em conjunto com os professores da escola ou coordenadores e gestores)? No caso de algum deles ter sido elaborado coletivamente, como foi essa construção? Como você avalia sua participação/colaboração nesse processo coletivo?
2. Instrumento bastante comum para a verificação de aprendizagens, a prova (ou teste/exame) remete, muito fortemente em língua inglesa, à ideia de verificar a aprendizagem de conteúdos ditos “estáveis”, que podem ser facilmente devolvidos pelos estudantes por meio de respostas “certas” ou “erradas”. Escolha uma prova que você tenha utilizado recentemente com seus estudantes e avalie:
- a. Quais conteúdos e objetivos de aprendizagem as atividades dessa prova estão verificando?
- b. Como você selecionou esses conteúdos/objetivos? O que não foi contemplado? Por quê?
- c. Como você faz a devolutiva (*feedback*) do resultado de desempenho aos estudantes? É individual ou coletivo? É ao final de todo o processo? É oferecido parcialmente, ao longo dele?

## Ampliando ideias e conceitos

### 1. A avaliação de aprendizagens em língua inglesa: um olhar para os multiletramentos

Como vimos nos Módulos 2 e 3, aprendizagens de línguas/língua inglesa que contemplem a complexidade dos usos das linguagens – especialmente no que diz respeito à multimodalidade, aos novos gêneros digitais e, especialmente, ao que fazemos quando interagimos por meio das linguagens nos diferentes campos de atuação social – exigem abordagens e pedagogias que possibilitem aos estudantes efetivamente aprender a fazer “fazendo”.

Na proposta da pedagogia dos multiletramentos, isso fica claro à medida que fazeres envolvidos nas dimensões cognitivas, sociais e afetivas são requeridos em momentos diversos do processo de produção do conhecimento, o que implica:

(1) o reconhecimento do que se sabe e do que ainda não se sabe sobre assuntos ou temas e a própria língua inglesa, em um movimento de indagação, questionamento e ativação da curiosidade dos estudantes;

(2) uma compreensão aprofundada dos textos (envolvendo análise e síntese), que permita aos estudantes estabelecer relações entre ideias e posicionamentos, assim como interpretar, de modo problematizador, perspectivas sobre esses temas ou assuntos, em um movimento de extrapolação textual para se posicionarem;

(3) uma análise crítica e funcional/linguística dos textos (gêneros textuais, discursivos) para conscientização sobre os contextos de uso, os modos e as formas nas quais os recursos linguísticos (não apenas os verbais) são usados para construir sentidos; e

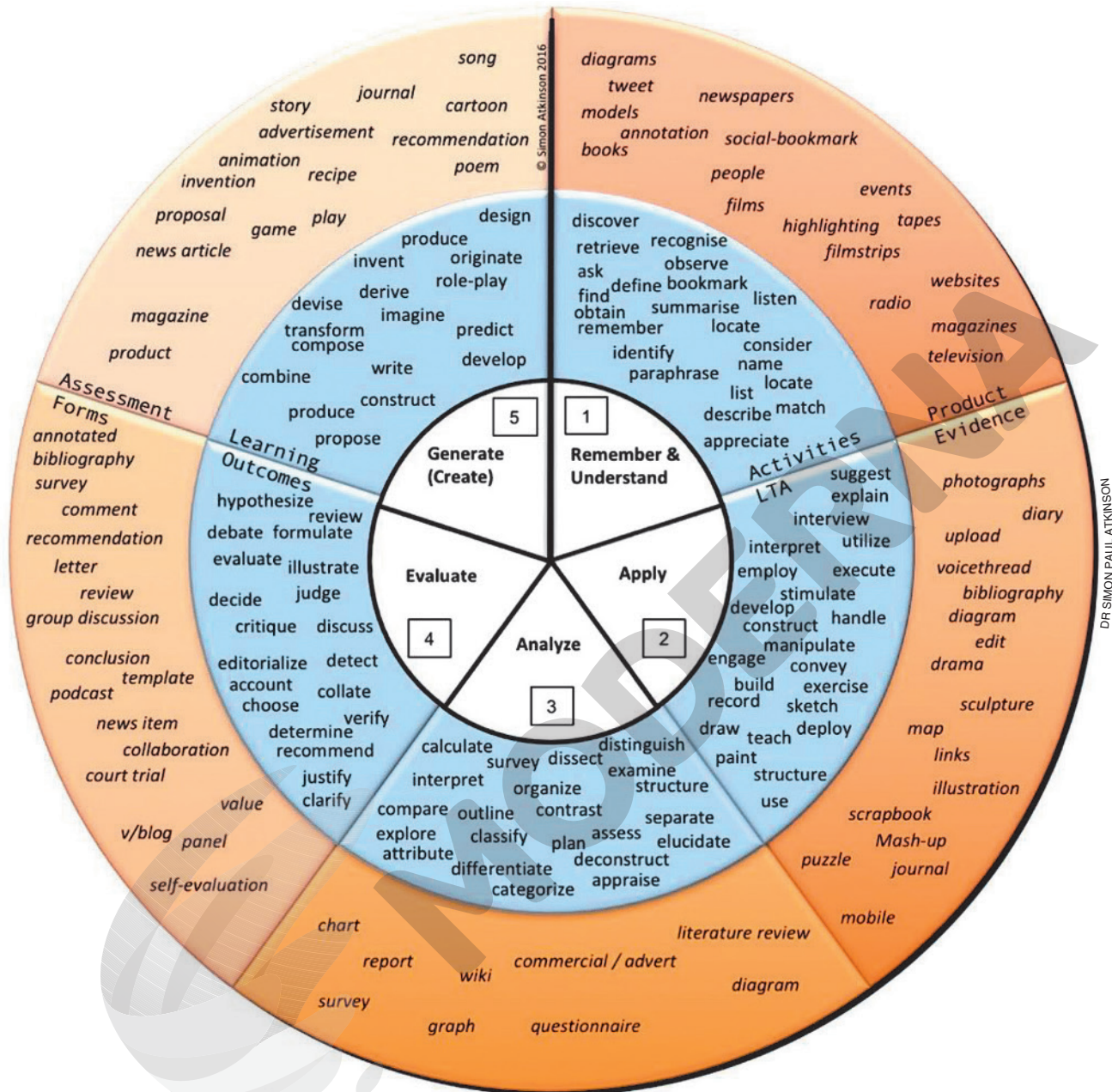
(4) o uso contextualizado, criativo e autoral da língua inglesa, observando princípios de adequação (aos usos, aos gêneros textuais/discursivos etc.), inteligibilidade e respeito à identidade linguística dos sujeitos, importantes para a visão de ILF.

Ainda considerando essa visão, gêneros textuais/discursivos que possibilitem a discussão aprofundada de temas socialmente relevantes, de interesse dos estudantes e das culturas juvenis – que permitam, por exemplo, questionar posicionamentos que não estejam pautados pela ética e pela democracia –, precisam estar no horizonte das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes e constituir objetivos de aprendizagem relativos a habilidades inter e intrapessoais, formando, assim, comportamentos e atitudes a serem avaliados.

A imagem a seguir, que atualiza a taxonomia de Bloom, apresenta, no círculo externo, diferentes resultados de aprendizagem – na forma de produções dos estudantes (*knowledge artifacts*) –,

que podem ser avaliados como materialização de suas capacidades em mobilizar conhecimentos, habilidades e aplicá-los:

### Taxonomy of Educational Objectives (1/5) Cognitive Domain



Atkinson 2016 adapted from: Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (eds.) (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. NY, Longman.  
Churches, A. (2008). Bloom's taxonomy Blooms digitally. Educator's eZine.

Disponível em: <<https://i2.wp.com/sijen.com/wp-content/uploads/2018/08/cognitive.jpeg?ssl=1>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Na imagem, observamos diversos exemplos de fazeres no círculo em azul: à direita, agrupados para as dimensões cognitivas menos complexas (1, 2) como *learning tasks* (LTA) e *activities* (atividades), e, à esquerda, mais complexas (porque articulam diferentes fazeres), agrupados em *learning outcomes* (resultados de aprendizagem) para as dimensões 3, 4 e 5. No círculo externo (em tons de laranja), observamos tanto o que pode ser evidenciado como resultado das aprendizagens nas dimensões menos complexas (*product evidence*) como aquelas mais complexas e que



podem, assim, ser utilizadas como instrumentos de avaliação (*assessment forms*). Tais produtos e formas são gêneros textuais/discursivos envolvidos em práticas de linguagem inseridas em campos de atuação social e que envolvem um **processo complexo** de articulação entre vários fazeres, nos quais os estudantes mobilizam tanto conhecimentos e habilidades diversos como comportamentos e atitudes, os quais ampliam as dimensões para além da dimensão cognitiva.

Do ponto de vista pedagógico, para cada produto ou instrumento de avaliação, também é possível vislumbrar possibilidades de trabalho por meio de diferentes abordagens pedagógicas, como a pedagogia de projetos ou os diferentes exemplos de metodologias ativas vistos no Tema 7 (como é o caso da sala de aula invertida ou a proposta de gamificação de conteúdo), e que potencializam o trabalho intra e interáreas.

Em suma, ao considerar currículos organizados para desenvolver competências e habilidades, comportamentos e atitudes, enfatiza-se o aspecto processual das produções (coletivas e individuais) dos estudantes. No caso das línguas/língua inglesa, isso implica reconhecer a produção de gêneros textuais/discursivos, sobretudo os novos gêneros digitais e fazeres que constituem sua produção, envolvendo, por exemplo, a multimodalidade.

Em uma proposta recente para a avaliação da aprendizagem de línguas com base em multiletramentos, Duboc (2015, p. 679) apresenta três dimensões desse trabalho sob as quais a avaliação precisa ser pensada: a dimensão estética, a ética e a estratégica, conforme vemos no quadro abaixo:

#### Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos: uma proposta

DIMENSÃO ESTÉTICA	DIMENSÃO ÉTICA	DIMENSÃO ESTRATÉGICA
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidade de usar o gênero de forma apropriada a uma determinada situação comunicativa.</li> <li>▪ Habilidade de usar semioses ou modalidades apropriadas a um determinado gênero discursivo.</li> <li>▪ Habilidade de manipular, criar e remixar diferentes textos (impressos e digitais).</li> <li>▪ Habilidade de identificar a multiplicidade de valores e gostos nos usos das linguagens.</li> <li>▪ Habilidade de comparar e contrastar os efeitos de sentido na utilização de cada modo semiótico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidade de interpretar diferentes pontos de vista.</li> <li>▪ Habilidade de respeitar diferentes valores e gostos circulantes nas mídias digitais.</li> <li>▪ Habilidade de reconhecer e problematizar veiculações de estereótipos e preconceitos.</li> <li>▪ Habilidade de problematizar a propriedade intelectual e o direito autoral.</li> <li>▪ Habilidade de elaborar citações e referências.</li> <li>▪ Habilidade de posicionar-se criticamente nas práticas de letramento das quais participa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Habilidade de distribuir conhecimento em diferentes mídias (impressas e digitais).</li> <li>▪ Habilidade de compartilhar em diversos formatos midiáticos.</li> <li>▪ Habilidade de trabalhar de forma colaborativa.</li> <li>▪ Habilidade de experimentar de forma autônoma e criativa na ausência de modelos predefinidos.</li> </ul>

Fonte: DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. p. 679. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/ea/article/view/3628>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Nessa proposta, vislumbra-se a importância de, ao longo do processo de construção de produtos/artefatos, e sobretudo pensando nos novos gêneros digitais e na interatividade, explicitar habilidades de modo detalhado, para que a formação integral dos estudantes possa ser desenvolvida efetivamente por meio das práticas de linguagem e, em especial, da língua inglesa. No quadro, também fica evidente a natureza inter e transdisciplinar de habilidades que, voltadas para os usos das linguagens na contemporaneidade, e nos campos de atuação social propostos pela área de Linguagens e suas Tecnologias na BNCC, potencializam a formação dos estudantes em uma perspectiva de agenciamento crítico e de cidadania, global e ativa, por meio da língua inglesa.

## PARA REFLETIR

Em um estudo sobre a avaliação de aprendizagens de língua inglesa voltada para os multiletramentos, Duboc (2015, p. 676) observa que, nessa concepção, ela deve constituir-se “**distribuída, colaborativa, situada e negociada**”:

Uma “avaliação distribuída e colaborativa” abarcaria, por exemplo, a possibilidade de alunos e professores compartilharem suas apreciações e deliberações, tornando-as mais públicas e menos verticalizadas, em detrimento dos momentos avaliativos formais no modelo convencional de ensino. Quanto à sua natureza situada e negociada, referimo-nos à priorização do conceito de verdades provisórias e à ideia de validade móvel, a qual passaria a emergir do próprio contexto no qual os sujeitos se inserem.

(DUBOC, 2007, p. 109-110, *apud* DUBOC, 2015, p. 676-677)

- Considerando o excerto que você acabou de ler, reflita: em que medida as ideias apresentadas dialogam com seus procedimentos avaliativos?

## 2. Avaliação e devolutiva: construindo a autonomia para a aprendizagem

De modo coerente com a visão de linguagens/língua inglesa proposta pela BNCC, o conceito de avaliação apresentado neste módulo destaca o processo de acompanhamento e monitoramento das aprendizagens dos estudantes considerando elementos essenciais:

- a diversidade das produções oferecidas aos estudantes para que desenvolvam suas aprendizagens tomando como referência os usos das linguagens/línguas/língua inglesa na contemporaneidade;
- a centralidade do diálogo tanto no processo de construção de critérios como na devolutiva sobre as aprendizagens dos estudantes; e
- a construção de atitudes e comportamentos diante do processo avaliativo que impliquem maior conscientização, autonomia e acolhimento dos estudantes tanto em seus anseios e expectativas de aprendizagem, como em seus projetos de vida.

No item anterior, vimos a diversidade de produções e como elas podem se organizar, para a língua inglesa, na perspectiva dos multiletramentos; agora vamos examinar a avaliação na perspectiva da atividade de devolutiva (*feedback*) aos estudantes e pensar na constituição de uma “cultura avaliativa” que promova a autonomia para a aprendizagem.

Garcia & Trujillo (2018) tratam do uso de rubricas para explicitar e negociar parâmetros em que a avaliação do desempenho dos estudantes possa ser inserida e, assim, apoiar a devolutiva (o *feedback*) para eles, no sentido de orientá-los sobre estratégias de aprendizagem/de estudo para qualificar os fazeres (nas produções, nos comportamentos e atitudes) e, também, criar ou recriá-las, de modo a atender às suas necessidades específicas (o que colocam para si como objetivo de aprendizagem), garantindo o atendimento de suas singularidades.

A tarefa de orientação e *feedback* faz parte do saber procedimental do professor, mas não é algo exclusivo dele; os colegas também devem ser incluídos como parceiros nesse trabalho avaliativo, sempre de modo assertivo, valorizando o que se conseguiu produzir e observando o que pode ser feito com mais qualidade, sobretudo quando pensamos nas estratégias de comunicação e negociação de sentidos em uma perspectiva de uso do ILF e em aspectos como a comunicação intercultural. Trata-se de orientar e sugerir alternativas para que os estudantes possam tanto rever o processo de estudo da língua (e suas estratégias) quanto melhorar a qualidade de suas produções, assim como desenvolver outra atitude em relação ao processo avaliativo.



Também é importante, do ponto de vista do professor, observar a relevância da linguagem no modo como nos comunicamos e dialogamos com os estudantes a respeito de suas aprendizagens e seu desempenho. Essa comunicação precisa ser feita de modo assertivo, acolhedor e, sobretudo, ético para com suas singularidades. Além disso, devem ser observadas suas expectativas de aprendizagem, seus anseios e preocupações em relação à língua inglesa e ao papel que esse bem cultural pode ter em seus projetos de vida. É fundamental também orientá-los nessa comunicação nos momentos em que precisarem avaliar e sugerir melhorias no trabalho realizado pelos colegas (por exemplo, em situações de produção de textos na perspectiva processual, bem como no trabalho colaborativo exigido em produções mais complexas, como na pedagogia de projetos), para que também desenvolvam as competências previstas para a área de Linguagens, como um todo, e especialmente a competência específica 4, que trata diretamente das línguas.

E, por fim, na perspectiva de uma cultura avaliativa saudável, o desenvolvimento da autoconsciência e do automonitoramento das aprendizagens possibilita ao aprendiz conhecer a si próprio e adquirir autonomia para poder usufruir da língua inglesa, valorizar esse conhecimento e continuar seu aprendizado ao longo da vida, constituindo assim um aspecto de sua identidade linguística.

#### PARA REFLETIR

Leia o que Paiva observa a respeito do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e reflita: quais são as limitações desse tipo de exame e como elas podem ser entendidas? Em que medida esse exame, nos moldes em que é proposto, dialoga (ou não) com a visão da área de Linguagens e suas Tecnologias, as competências e habilidades propostas para essa área e, em particular, com a visão de ILF?

Apesar de o teste apresentar questões criativas, contextualizadas e bem elaboradas, ele está longe de ser um instrumento eficiente de avaliação para língua estrangeira. O teste tem como objetivo geral “conhecer e usar língua(s) estrangeira(s) moderna(s) como instrumento e acesso a informações e outras culturas e grupos sociais” e avalia quatro habilidades de leitura: (a) associar vocábulos e expressões de um texto em LEM ao seu tema; (b) utilizar os conhecimentos da LEM e de seus mecanismos como meio de ampliar as possibilidades de acesso a informações, tecnologias e culturas; (c) relacionar um texto em LEM, as estruturas linguísticas, sua função e seu uso social e (d) reconhecer a importância da produção cultural em LEM como representação da diversidade cultural e linguística. [...]

(PAIVA, 2012, p. 152)

#### PARA APROFUNDAR

Para ampliar os tópicos e as discussões aqui apresentados, sugerimos que você:

Acesse:

- ST. EDWARD'S UNIVERSITY CENTER FOR TEACHING EXCELLENCE. *Bloom's Verbs and Matching Assessment Types*. Disponível em: <<https://www.moreheadstate.edu/getattachment/College-of-Education/Teacher-Education-Services/Cooperating-Teachers-and-University-Supervisors/Blooms-Verbs-and-Assessment-Types.pdf.aspx?lang=en-US>>. Acesso em: 12 nov. 2020.

Lista ampliada de verbos indicadores de diferentes capacidades/habilidades cognitivas dentro das dimensões do conhecimento com base no modelo da Taxonomia de Bloom.

Leia:

- DUBOC, A. P. M. A avaliação da aprendizagem de língua inglesa no contexto do letramento crítico. *Entretextos*, Londrina, v. 7, n. 1, jan./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/18539>>. Acesso em: 21 nov. 2020.

O artigo discute a questão da avaliação da língua inglesa segundo as teorias de letramentos mais recentes.

- DUBOC, A. P. M. Avaliação da aprendizagem de línguas e os multiletramentos. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 26, n. 63, p. 664-687, set./dez. 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3628>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Esse artigo procura discutir as implicações da nova base epistemológica digital nos processos de avaliação da aprendizagem de línguas.

## Estabelecendo conexões

1. Retome a imagem apresentada no item 1 (p. 118) da seção *Ampliando ideias e conceitos* e a estude detalhadamente para:
  - a. contrastar os verbos indicadores de ações/atividades (o círculo azul) com os momentos e verbos indicados no Tema 6, p. 92-93, acerca da pedagogia dos multiletramentos proposta por Cope & Kalantzis.
  - b. imaginar outros verbos/ações que não contemplem, por exemplo, competências socioafetivas e/ou habilidades na perspectiva das inteligências múltiplas vistas no Tema 5, p. 81.
2. Considere o currículo do Ensino Médio do seu estado e avalie: de que modo o estudo e as reflexões feitas neste tema o ajudam a pensar em novos processos avaliativos, em face do trabalho em área? Como esse estudo dialoga com o que está posto para seu currículo em relação à avaliação?
3. Volte às anotações que você fez para a atividade 2 da seção *Mobilizando experiências e saberes* (p. 117) e pondere:
  - a. De que modo elas se aproximam ou se distanciam do que você estudou no item 2 da seção anterior (*Ampliando ideias e conceitos*)?
  - b. Há alguma necessidade de mudança identificada por você, após o estudo, e que faz sentido dentro do seu contexto de ensino, considerando suas práticas avaliativas?
  - c. Em caso positivo, qual/quais? Como imagina implementar tais mudanças?
4. Ao tratar de formas alternativas de avaliação, Huerta-Macías as diferencia dos testes (ou provas), observando que elas:

actually asks students to show what they can do. Students are evaluated on what they integrate and produce rather than on what they are able to recall and reproduce. The main goal of alternative assessment is to “gather evidence about how students are approaching, processing, and completing ‘real-life’ tasks in a particular domain” (García & Pearson, 1994, p. 357). Most important, alternative assessment provides alternatives to traditional testing in that it (a) does not intrude on regular classroom activities; (b) reflects the curriculum that is actually being implemented in the classroom; (c) provides information on the strengths and weaknesses of each individual student; (d) provides multiple indices that can be used to gauge student progress; and (e) is more multiculturally sensitive and free of norm, linguistic, and cultural biases found in traditional testing.

(HUERTA-MACÍAS, 2002, p. 339)

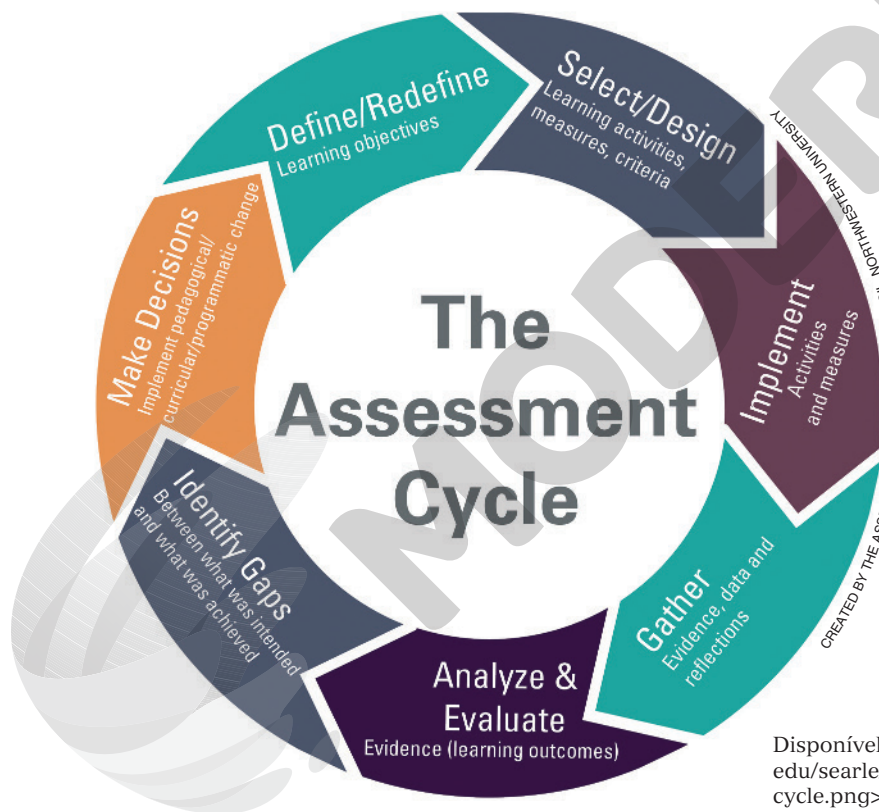
- Considerando as ideias explicitadas no excerto, reflita: seria possível pensar em provas ou testes que pudessem, também, atender ao item e mencionado pela autora? Ou, ainda, que de alguma forma dessem brechas aos estudantes para fazerem escolhas sobre como mostrar o que aprenderam?

## (Re)criando fazeres e práticas

Progress is impossible without change, and those who cannot change their minds, cannot change anything.

George Bernard Shaw (1856-1950), dramaturgo e jornalista irlandês. Disponível em: <[https://www.goodreads.com/author/quotes/5217.George\\_Bernard\\_Shaw?page=3](https://www.goodreads.com/author/quotes/5217.George_Bernard_Shaw?page=3)>. Acesso em: 21 nov. 2020.

1. Retome seu projeto de pesquisa-ação. De que forma o que você estudou neste tema pode ser aplicado nos momentos de avaliação de sua pesquisa?
2. Do mesmo modo, retome seu **diário reflexivo** e avalie: há alguma anotação que se relaciona com os tópicos estudados neste tema? São convergentes ou divergentes? Em quais aspectos?
3. Escolha um procedimento ou instrumento avaliativo que você gostaria de recriar, à luz das reflexões e atividades propostas sobre a pedagogia dos multiletramentos (Tema 6), sobre outras abordagens pedagógicas (Tema 7) e sobre o estudo da avaliação (Temas 8 e 9). Planeje uma intervenção pedagógica e utilize seu estudo sobre pesquisa-ação realizado no Tema 8 para implementá-la.
4. Considere a imagem a seguir, na qual a avaliação está organizada como uma prática reflexiva complexa, que envolve um ciclo de ações pedagógicas que se (retro)alimentam continuamente.



Disponível em: <<https://www.northwestern.edu/search/images/resources/assessment-cycle.png>>. Acesso em: 17 nov. 2020.

Em seguida, volte a seu **projeto de aprimoramento pessoal e profissional**, iniciado no Módulo 1 e desenvolvido ao longo dos módulos, em diferentes momentos, e responda:

- a. Como você avalia seu progresso? De que modo o que você estudou neste módulo pode apoiar seu processo de desenvolvimento e formação?
- b. A seu ver, que outros temas/tópicos não foram contemplados e podem ser objeto de estudo individual ou coletivo nas comunidades profissionais às quais você pertence?
- c. Você imagina também ouvir, dos estudantes, a avaliação que eles fazem das práticas pedagógicas implementadas por você? Você sente que eles podem ser parceiros-colaboradores para o desenvolvimento de sua competência profissional? Com quais outros interlocutores você vislumbra poder contar?