

Caderno 3

Currículo e Educação Integral na Prática

Caminhos para a BNCC
de Língua Inglesa

Caderno 3

Currículo e Educação Integral na Prática

**Caminhos para a BNCC
de Língua Inglesa**

*Maria do Carmo Ferreira Xavier
Livia Pretto Mottin*

1ª Edição
São Paulo - SP - 2019
Associação Cidade Escola Aprendiz

1.ed. Currículo e educação integral na prática: caminhos para a BNCC de língua inglesa / Livia Pretto Mottin; Maria do Carmo Ferreira Xavier – 1. Ed. – São Paulo: Associação Cidade Escola Aprendiz, 2019.

Currículo e educação integral na prática
ISBN: 978-85-64569-17-1

Currículo e educação integral na prática:
caminhos para a BNCC de língua inglesa
ISBN: 978-85-64569-18-8

Ficha técnica

Realização

Centro de Referências em Educação Integral

Apoio

British Council

Coordenação Técnica

Cidade Escola Aprendiz

Edição

Maria do Carmo Ferreira Xavier

Livia Pretto Mottin

Redação

Maria do Carmo Ferreira Xavier

Livia Pretto Mottin

Revisão de Textos

Casa da Linguagem

Direção de Criação

Gláucia Cavalcante

Projeto Gráfico

Andreia Freire

Diagramação

Vinicius Correa

Capa

Vinicius Correa

Fotos

IStock

Diagramas e infográficos

Gláucia Cavalcante

Sumário

Apresentação	8
Cidade Escola Aprendiz	10
A história deste trabalho	12
Introdução	26
01 O ensino de inglês	
Um breve panorama do ensino de inglês no Brasil	32
O caráter formativo do ensino de Língua Inglesa	39
Tipos de programas	43
Tipos diferentes de programas	48
A BNCC e o componente curricular Língua Inglesa	53
02 Definição de objetivos: planejamento	
O paradoxo do planejamento	76
Pré-planejamento e planejamento	77
O território como ponto de partida para o planejamento	78
Territórios Digitais: ensinando inglês com tecnologia	103
Oportunidades para o ensino de inglês	104
A avaliação diagnóstica do aluno	113

03 **O livro didático é necessário? Como adaptar o material didático**

Vantagens e desvantagens de um livro didático	118
Avaliando um livro didático	122

04 **O trabalho da coordenação pedagógica**

Os professores em desenvolvimento	142
Aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, progresso, adiantamento	144
Ação ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento	145
Revelação gradativa de; desenrolamento, evolução, prosseguimento	145
Por que professores de inglês precisam de desenvolvimento, então?	147
A prática reflexiva entre professores	150
A colaboração entre professores	152

Referências bibliográficas	157
-----------------------------------	-----

Apresentação



O trabalho do British Council junto à Educação Básica ocorre através do apoio ao desenvolvimento de políticas públicas, da realização de estudos e pesquisas, da colaboração para desenvolvimento de currículo, de programas de formação e aperfeiçoamento profissional para Professores, Gestores escolares, Gestores de redes, e dos sistemas de avaliação de proficiência em Inglês.

Especificamente para a Língua Inglesa, o British Council é referência mundial no ensino do idioma, colaborando com governos e instituições do mundo todo. No Brasil, o British Council esteve envolvido em uma série de iniciativas, ao longo de 2017 e 2018, relacionadas à publicação da Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental, entre elas a leitura crítica 6 Aspectos para a Revisão da 3ª Versão da BNCC, bem como uma formação híbrida para curriculistas e redatores para língua inglesa de alguns estados brasileiros. O documento a seguir, criado a partir da colaboração de docentes das redes públicas das cinco regiões do país, tem por

objetivo apoiar a equipe técnica e professores a transporem as diretrizes da BNCC para o universo das salas de aula. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a estes professores, cuja colaboração foi fundamental para a realização da iniciativa:

Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas, Carolina Balthazar Silva, Catherine Luiza Werlang, Emeli Elisa Dessoy, Flávia Elisa Cardoso de Souza, Karla Pereira dos Santos, Leonardo Castro Vieira, Lyssa Gonçalves Costa, Shirley Pires Rodrigues, Thiago Vaz Macena.

Cidade Escola Aprendiz

A Cidade Escola Aprendiz é uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP) que há 21 anos contribui para o desenvolvimento dos sujeitos e suas comunidades por meio da promoção de experiências e políticas públicas orientadas por uma perspectiva integral da educação. Estruturada em programas que atuam em diversas cidades do país, a Cidade Escola Aprendiz pesquisa e desenvolve conteúdos metodológicos, dissemina experiências, realiza formações para gestores, educadores e lideranças sociais, e contribui para a modelagem e implementação de políticas públicas de educação e direitos humanos.

O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com organizações de referência no país e tem como objetivo promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a gestão de políticas públicas de Educação Integral.

Para isso, o Centro de Referências concentra sua atuação em dois objetivos específicos:

- **Incidência política e mobilização social:** mobilização e articulação de agentes-chave, temas e fóruns estratégicos para a defesa e promoção da agenda de educação integral no país;

• **Desenvolvimento metodológico e implementação:** pesquisa e desenvolvimento de processos e instrumentos que apoiem as redes municipais e estaduais na formulação e gestão de políticas de educação integral. Formação de educadores e gestores em diferentes cidades do país

São parceiros do Centro de Referências em Educação Integral:

Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto C& A, Instituto Rodrigo Mendes, Instituto Alana, Fundação Itaú Social, Fundação SM, Cenários Pedagógicos, MAIS, OI Futuro, Centro Integrado de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), Centro de Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (Cenpec). O programa conta ainda com a chancela da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco).

www.educacaointegral.org.br

A história deste trabalho

Antes de iniciar nossa apresentação, vamos compartilhar com você um pouquinho da história deste trabalho — a parte de Língua Inglesa (LI) do *Currículo e educação integral na prática: uma referência para estados e municípios*. A equipe que participou da construção deste material engajou-se por meio de muitas conversas, reuniões, reflexões, as quais foram muito produtivas. Houve troca intensa de ideias, que sempre englobaram a importância das pessoas. Quando falamos sobre pessoas, incluímos você, seus pares e pessoas como você, pessoas como você, indivíduos diferentes que agem de forma parecida. Pessoas que sonham, colocam a mão na massa, idealizam salas de aula e trabalham duro para impactar positivamente o mundo.

O envolvimento dos professores trouxe rostos ao nosso Guia, enriquecendo-o com histórias, experiências, dúvidas e inquietações vivenciadas em sala de aula. Por acreditar, fortemente, no poder do trabalho colaborativo, pensamos: por que não? Foi assim que nasceu a ideia de interlocução com professores e coordenadores pedagógicos que atuam em contextos e em regiões diversos do país.

Nesse sentido, como parte de um estudo aprofundado sobre as práticas e as experiências de ensino da Língua Inglesa de professores das redes municipal e estadual, a metodologia utilizada para a coleta de informações foi um questionário contendo perguntas abertas e fechadas.

Por meio dele, nosso objetivo visou a compreender como tais vivências são concebidas, executadas e avaliadas e como essas práticas podem auxiliar na implementação crítica e contextualizada da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considerando-se as peculiaridades do território brasileiro. O questionário, enviado aos participantes via formulário online, organizou-se em três partes: (1) Identificação; (2) Percepções do Professor sobre a BNCC e (3) Crenças sobre o ensino de Língua Inglesa na escola. Responderam ao questionário 10 professores de Língua Inglesa da rede pública (estadual e/ou municipal) das regiões sul, norte, sudeste, nordeste e centro-oeste do país.

As informações provenientes dessa interação alimentaram o nosso trabalho, nos presentearam com muito *food for thought* e nos inspiraram a criar um produto que valorizasse você, professor(a).

Assim, conheça um pouquinho da história de seus pares de profissão que participaram do estudo.



Esta é **Emeli Elisa Dessoy**. Ela atua há mais de cinco anos em escola de ensino fundamental, da rede municipal de ensino de Lajeado, no Rio Grande do Sul, onde os alunos têm 55 minutos de aula de Língua Inglesa por semana. A Emeli já está familiarizada com a BNCC, porque a escola em que trabalha vem promovendo ações que visam a esclarecer sua aplicação no cotidiano. Ela afirma que, apesar de a BNCC estar muito bem escrita e teorizada, ela é difícil de se concretizar na prática, em virtude, principalmente, da carga horária insuficiente para o inglês (menos de duas horas por semana), do número de alunos por turma, bem como da falta de recursos tecnológicos, tão valorizados na BNCC. Além

desses fatores, Emeli destacou que, em currículo local de Língua Inglesa, há a necessidade de se discutirem problemas da escola e da comunidade em conjunto, prática que não condiz com a realidade de muitas escolas brasileiras.

Sobre as práticas pedagógicas, ela compartilhou detalhes de um projeto que desenvolve com os alunos do 9º ano: “Estudamos songs e após a leitura em conjunto, os estudantes gravam clipes para algumas músicas, colocando legendas e apresentando informações sobre cantor e banda.”



A **Catherine Luiza Werlang** também é do Rio Grande do Sul, Estado onde atua há mais de cinco anos. Na escola em que é professora, as turmas têm duas horas-aula de Língua Inglesa por semana. Para a Catherine, a BNCC “fará com que o trabalho do professor fique mais coerente, tenha objetivos bem definidos e siga uma ordem lógica.” Ela acredita, também, “que muito do que está na Base já é trabalhado nas salas de aula daqueles professores que sempre estão se atualizando, avaliam seus métodos de ensino e têm objetivos claros de aprendizagem”. Ressalta, porém, que para que, realmente, se implemente a Base e para que ela funcione a favor da educação, é necessária a efetiva participação de todos os segmentos — SEDUCs, coordenadorias regionais, supervisores escolares e professores —, em um trabalho conjunto e coerente.

Além disso, Catherine ressaltou que todos devem comprar briga e parar de reproduzir um famigerado senso comum que afirma ser “impossível aprender inglês na escola pública.” Para ela, é possível construir esse aprendizado, ainda mais se a realidade do aluno (quem é o meu aluno, o que ele já sabe, o que ele precisa saber, quais são seus anseios e necessidades) e os fatores culturais (o conhecimentos de outras línguas em regiões colonizadas por povos europeus, por exemplo) relacionados a ele forem contemplados.

Ela nos contou, também, sobre práticas pedagógicas que marcaram sua carreira: uma delas foi a produção de submarinos amarelos que contassem um pouco da história dos Beatles. Durante a execução do trabalho, ela deixou as músicas do grupo tocando para que os alunos se inspirassem e conhecessem um pouco do repertório do grupo. O resultado: por iniciativa deles, a turma decidiu ensaiar uma música para apresentar no chá de dia das mães. “Em casa, eles estudaram as notas no violão e na gaita de boca e, na escola, eu ensaiava com eles a pronúncia e a letra das canções. Por fim, a turma se apresentou para as mães da comunidade escolar, que se emocionaram ao ouvirem seus filhos cantando Beatles.” O trabalho ultrapassou as barreiras da sala de aula e pôde ser compartilhado com toda a comunidade escolar. Inspirador, não é?

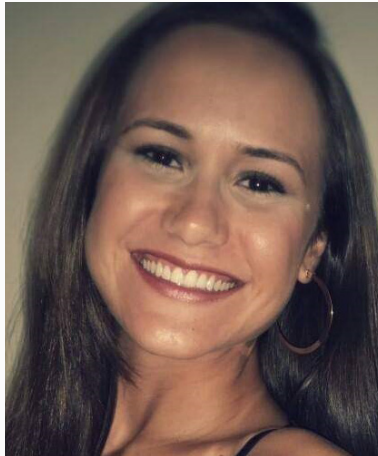


A professora **Andreza Cristiane Melo do Lago Dantas** atua na rede municipal de Manaus, no Amazonas. Para que a BNCC de Língua Inglesa se torne realidade e obtenha êxito para igualar o aprendizado no país, Andreza considera muito importante a adequação do material didático à realidade regional, bem como à realidade linguística de cada ano de ensino. Além disso, ressalta a necessidade da formação continuada de professores. Para ela, o fato de Manaus ser uma cidade turística deve ser levado em conta na construção de currículos de Língua Inglesa. Nas suas práticas pedagógicas, Andreza explora diferenças culturais e o respeito ao outro com o acolhimento e a valorização da diversidade, bem como trabalha a identificação do lugar que o aluno ocupa no mundo.



Esta é a professora **Shirley Pires Rodrigues**, que atua na rede estadual do Rio de Janeiro há mais de cinco anos. Sobre a BNCC, Shirley criticou a falta de gente do "chão da escola" envolvido na elaboração do documento. Além disso, a professora afirmou que adora levar novidades aos seus alunos, como, por exemplo, a atividade desenvolvida em 2017. Nela, Shirley propôs, a duas de suas turmas, que escrevessem cartas a Jacob, menino de nove anos, paciente terminal de câncer que morava nos Estados Unidos e queria receber cartões de Natal do mundo inteiro, para poder antecipar a celebração, como última lembrança antes de morrer.

Shirley nos contou que foi muito emocionante a experiência e que a aula com certeza ultrapassou o ensino de inglês. Os estudantes exercitaram a empatia e discutiram valores sociais.



A professora **Flávia Elisa Cardoso de Souza** atua na rede municipal do Rio de Janeiro, no ensino fundamental I (1º a 5º ano). Para Flávia, as particularidades regionais devem ser levadas em conta na construção dos currículos das redes. Em suas aulas, ela procura mostrar, aos alunos, o mundo de possibilidades que o conhecimento de uma língua estrangeira abre e que o inglês faz parte do aqui e agora dos alunos, pois está presente em jogos, filmes, músicas. Ela relatou, ainda, que é muito interessante quando essa percepção parte dos próprios alunos. Uma das aulas que destacou foi a atividade que fez com alunos de 4º e 5º ano na época da Copa do Mundo: a tarefa era pesquisar e descobrir mais sobre os países que foram campeões de todas as Copas. Ao explicar sobre a experiência, Flávia descreveu que foi muito enriquecedora “porque, além da língua, eles também estavam aprendendo um pouco mais sobre diferentes culturas”.



Este é **Leonardo Castro Vieira**, professor de inglês na rede municipal de Fortaleza. O professor enxerga a BNCC como ferramenta muito importante para definir estratégias que otimizem a aprendizagem dos conhecimentos essenciais e estimulem o pensamento crítico. Para ele, a implementação da base depende de um trabalho conjunto das equipes gestora e pedagógica das escolas. Dentre as muitas atividades que desenvolve, Leonardo nos contou de um projeto desenvolvido com alunos sobre *Digital Citizens*. Os estudantes pesquisaram, na internet, sobre o conceito de cidadão digital e, após a etapa de pesquisa, fizeram *mindmaps* e desenhos em cartazes indicando o passo a passo para tornar-se um *digital citizen*. Os alunos adoraram a atividade e aliaram o aprendizado de inglês ao desenvolvimento do letramento digital.



A professora **Carolina Balthazar Silva** atua na rede estadual de São Paulo há mais de cinco anos. A escola em que trabalha tem promovido reuniões e discussões sobre a BNCC, o que Carolina valoriza. Porém ela critica a reduzida carga horária para ensinar a língua, o que prejudica o desenvolvimento da oralidade nos alunos. Carolina contou, ainda, que, para ela, é muito gratificante quando um aluno passa a compreender o idioma e a gostar das aulas. Além disso, a professora comentou que busca desenvolver atividades dinâmicas, como teatros, jogos de memória e jogos de tabuleiro, nas quais os alunos desenvolvem, inclusive, o tabuleiro e as peças.



Esta é **Lyssa Gonçalves Costa**, professora que atua na rede estadual de Mato Grosso. Sobre a BNCC, Lyssa acredita que há um longo caminho a percorrer para mudanças efetivas, mas que a iniciativa de criar um documento com esse teor é interessante. Além disso, ressalta a importância da formação continuada dos professores, da adequação dos materiais didáticos, bem como da adaptação da carga horária de Língua Inglesa para alinhar a realidade escolar à BNCC. Ao ser questionada sobre as experiências em sala de aula, a professora destacou uma de suas primeiras aulas na escola pública, quando propôs a criação de um diálogo entre colegas de classe. Ao transcreverem o diálogo, os alunos puderam trabalhar o vocabulário, a pronúncia, por meio de *drills*, bem como a língua, em *role plays*. Embora simples, a atividade mostrou o quanto os alunos estavam interessados, mostrando-se engajados com os trabalhos interativos e colaborativos.



Este é **Thiago Vaz Macena**, professor de Inglês da rede estadual do Ceará. Ele acredita na importância da BNCC de Língua Inglesa, mas também na necessidade de o professor compreender que o ensino de inglês vai muito além da abordagem de conteúdos gramaticais e vocabulares, ele deve ser contextualizado, a fim de enriquecer o conhecimento cultural dos alunos. Thiago enxerga, no compartilhamento de boas práticas de ensino, excelente forma de aprimorar a prática pedagógica de professores brasileiros. Para o currículo local de Língua Inglesa de Fortaleza, cidade em que atua e que faz parte do roteiro de viagem de muitos turistas estrangeiros, o professor considera muito importante preparar o aluno para interagir com essas pessoas em hotéis, restaurantes ou, até mesmo, através de guias turísticos em inglês. Quando pedimos ao professor Thiago que compartilhasse uma experiência inesquecível como docente de Língua Inglesa, ele nos contou que planejou atividades com músicas indicadas pelos alunos e que essa prática foi uma forma super bem-sucedida no sentido de promover o engajamento por parte dos estudantes. Como resultados dessa prática, houve aumento da frequência, do interesse e do aproveitamento das aulas.



A professora **Karla Pereira dos Santos** atua em escola da rede estadual de Goiás, cuja carga horária semanal de Língua Inglesa é de duas horas-aula. Karla vê, na BNCC, oportunidade de igualar a aprendizagem dos alunos em todas as partes do país. Ela tem participado de reuniões e discussões sobre a Base e, em relação ao componente curricular Língua Inglesa, considera essencial que sejam incluídos temas que despertem o interesse dos alunos e que façam parte das realidades em que eles estão inseridos. Dentre as diversas atividades que desenvolve, ela nos contou sobre uma aula em que levou um amigo americano para a escola, a fim de que os alunos formulassem perguntas para interagir com o estrangeiro. A experiência foi muito significativa para os alunos, principalmente, porque despertou o interesse deles pela língua, o que tornou as aulas mais estimulantes.

Introdução

Este trabalho foi motivado pela homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹ e tem, como objetivo, apoiar e engajar professores e coordenadores/orientadores pedagógicos na construção de boas práticas de ensino de inglês ancoradas, de modo crítico e contextualizado, na nova Base. Muitas mudanças já vêm ocorrendo e ainda acontecerão quando a BNCC for implementada. E quais mudanças são essas? Bem, a BNCC implica, em primeiro lugar, a reformulação dos projetos político-pedagógicos (PPP) das escolas. Um PPP deve refletir os objetivos que a escola deseja alcançar, os sonhos que almeja realizar e, principalmente, o cidadão a que se propõe formar. Os meios para concretizar essas ações também devem constar nos PPPs, já que este consiste no instrumento que auxiliará a escola no gerenciamento das ações para cada ano letivo. Conectados aos PPPs, os currículos locais também deverão ser (re)construídos à luz da BNCC. Esse processo já está ocorrendo e se dará até o final de novembro/2018, de acordo com um cronograma estabelecido pelo MEC. Vale lembrar que essa (re)construção deve envolver direção, equipe pedagógica e professores. Nesse sentido, a BNCC é também uma grande oportunidade de construir, coletivamente, a percepção crítica sobre o currículo escolar, não se tratando, somente, de documento que visa a cumprir leis.

¹ BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Portaria nº 331/2018/DF. Brasília: Ministério de Estado da Educação, 05 abr. 2018. Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/PORTARIA331DE5DEABRILDE2018.pdf>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Há muitos fatores envolvidos nesse processo, os quais serão detalhados neste material. De início, vale ressaltar os seguintes pontos:

- A BNCC indica aprendizagens previstas em cada ano letivo.
- Os currículos deverão levar em conta especificidades regionais/locais, priorizando aspectos que o território oferece como oportunidade de aprendizagem. Isso dará sentido às aprendizagens, promoverá o protagonismo dos estudantes e irá prepará-los para transformar sua comunidade, sua escola, seu mundo.
- A (re)construção curricular deverá ser implementada na escola a partir de 2020.

Mas quem são os envolvidos no processo de adequação curricular e quais são seus papéis?

- **Professor:** na fase de reformulação de PPP e de currículo, o papel do professor é identificar as necessidades (no nível intelectual, físico, emocional, social e cultural) e as expectativas dos alunos, a fim de propor a articulação delas com o planejamento. Nesse sentido, o professor é peça fundamental para garantir um trabalho coerente. Para que isso aconteça, no entanto, espera-se que tal profissional

trabalhe de forma colaborativa com outros professores da escola e com as equipes pedagógica e gestora. Ao compartilhar desafios e inquietações com colegas, fortalece-se a construção conjunta de estratégias conectadas às demandas dos estudantes.

- **Equipe pedagógica:** a equipe pedagógica da escola é essencial na garantia do trabalho colaborativo e dialógico, não somente na fase de implementação de mudanças, mas, também no dia a dia da escola, na implementação, no monitoramento, no acompanhamento e na avaliação de resultados, a fim de validar e/ou reformular os planejamentos.
- **Equipe gestora:** é papel dos gestores da escola criar ambiente de diálogo entre professores e equipe pedagógica. Nesse sentido, o alinhamento de todos os envolvidos é primordial para tomar decisões que impactem, positivamente, os resultados e que estejam conectadas aos planos traçados em conjunto.

Com o objetivo de apoiar o trabalho coletivo e colaborativo, nos propusemos a:

- aproximar os professores do conteúdo da Base Nacional Comum Curricular e do componente curricular Língua Inglesa.
- contextualizar o estado atual do ensino de inglês no Brasil.
- dar luz às inquietações de professores de inglês.
- refletir sobre o papel da Língua Inglesa na perspectiva da formação integral e sobre sua relação com as diversas visões de língua e de práticas pedagógicas.
- nortear práticas pedagógicas de Língua Inglesa a partir da BNCC.

Na próxima seção, falaremos sobre o ensino de Língua Inglesa no Brasil e como previsto na BNCC, para então, guiarmos o trabalho de adequação curricular do componente.

01 O ensino de inglês

**Caminhos
para a BNCC
de Língua
Inglês**

Um breve panorama do ensino de inglês no Brasil

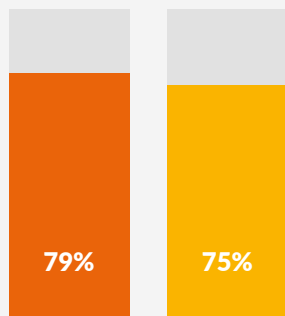
Nesta seção, apresentamos o contexto atual do ensino de inglês no Brasil. Os dados apresentados provêm do questionário (desenvolvido e aplicado especialmente para este material) e de estudo realizado pelo British Council Brasil, em 2015, intitulado *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*². Esse estudo objetivou compreender as principais características do ensino de Língua Inglesa na rede pública do Brasil, por isso inclui aspectos como: carga horária, perfil dos professores, formação, planejamento de aulas, recursos de sala de aula.

Com relação à carga horária semanal de Língua Inglesa, 79% das escolas de redes estaduais e 75% das de redes municipais trabalham com duas aulas semanais do componente curricular. No que se refere à composição dos professores, em sua maioria, são mulheres (81%), dentre as quais 55% têm mais de 40 anos. Sobre a formação da docência, 87% dos professores possuem formação superior, porém a maioria dos docentes de inglês não possui graduação específica na Língua Inglesa. Dos professores com graduação, 39% têm formação específica na área; dos que são graduados, mas não na área, a maior parte possui formação em Letras-Língua Portuguesa e Pedagogia. Apesar de muitos professores não serem formados, especificamente, na área de inglês, o estudo mostra que investem em cursos e em seu aprimoramento profissional. Entretanto destacam-se dificuldades, dentre as quais a falta de oportunidades para conversar em inglês (55%) e com a língua falada (22%). Ademais, o estudo aponta que 38% dos professores de Língua Inglesa atuam em, no mínimo, seis turmas (entre seis e dez turmas) e que outros 38% lecionam mais de um componente curricular.

² BRITISH COUNCIL. *O Ensino de Inglês na Educação Pública Brasileira*, São Paulo, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em: 28 nov. 2018.

O Ensino de inglês na escola pública brasileira

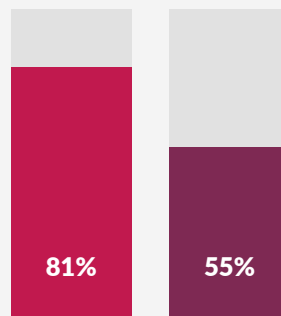
CARGA HORÁRIA SEMANAL



Rede
estadual
(2 aulas)

Rede
municipal
(2 aulas)

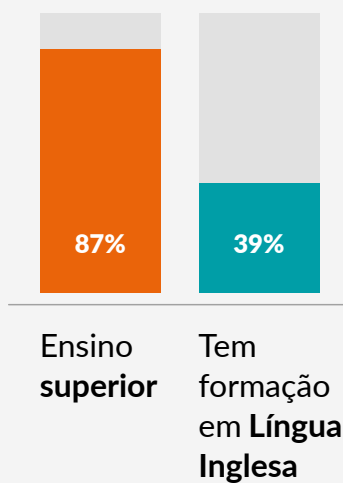
PERFIL DOS PROFESSORES DE INGLÊS



Mulheres

**Mais de
40 anos**

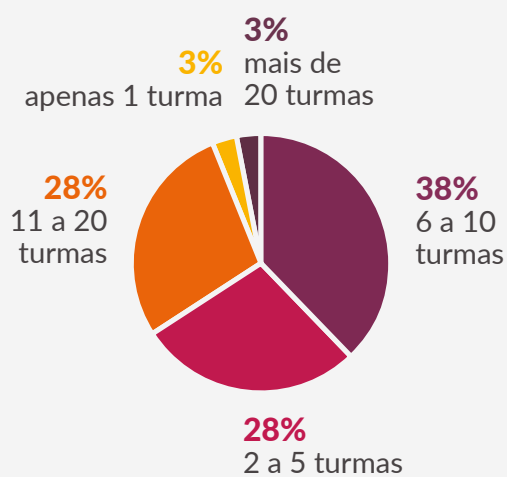
FORMAÇÃO



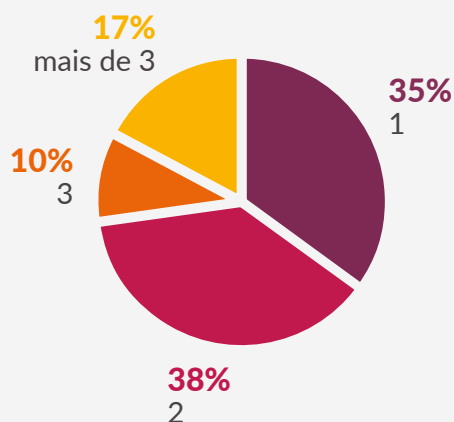
Ensino superior

Tem formação em Língua Inglesa

QUANTIA DE TURMAS EM QUE LECIONAM



QUANTAS DISCIPLINAS LECIONAM

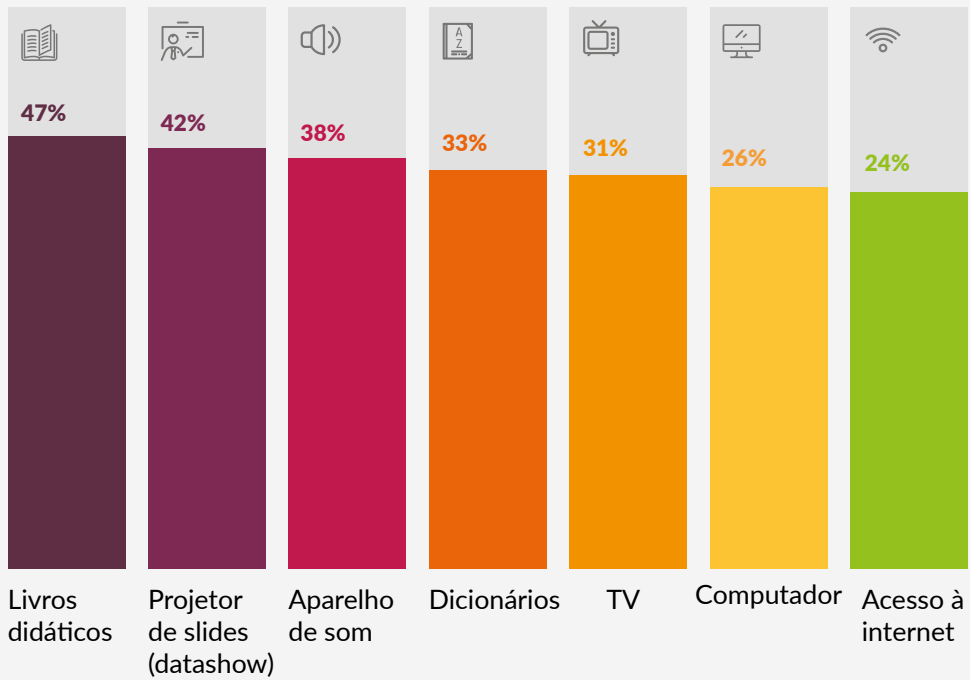


Ao abordar problemas no âmbito do ensino de inglês, o estudo aponta três fatores, os quais, na verdade, caracterizam o sistema de ensino público como um todo: vulnerabilidade social; turmas grandes e heterogêneas; condições de contratação e salários baixos.

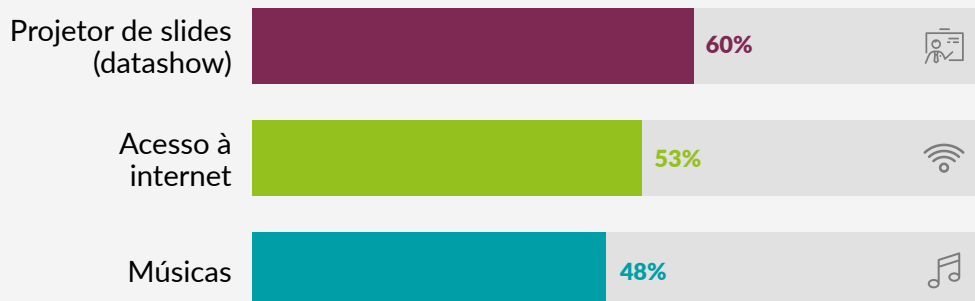
A análise também investigou os recursos disponíveis em sala de aula. Dentre os mais presentes, os livros didáticos (47%), o projetor de slides/datashow (42%) e o aparelho de som (38%) destacam-se; dicionários (33%), TV (31%), computador (26%) e acesso à internet (24%) também apareceram, todavia em proporção menor. Afora a estrutura escolar, os recursos indicados como os que mais ajudam o professor são: projetor de slides/datashow (60%), acesso à internet (53%) e músicas (48%). Os mesmos três recursos foram apontados como os que mais motivam os alunos, porém em ordem diferente: músicas (50%), acesso à internet (41%) e projetor de slides/datashow (40%).

Ao abordar o tema planejamento de aulas, o estudo demonstra que a maioria dos professores segue as diretrizes indicadas pela Secretaria de Ensino (42%); 37% criam inteiramente todas as aulas e 17% seguem o livro didático.

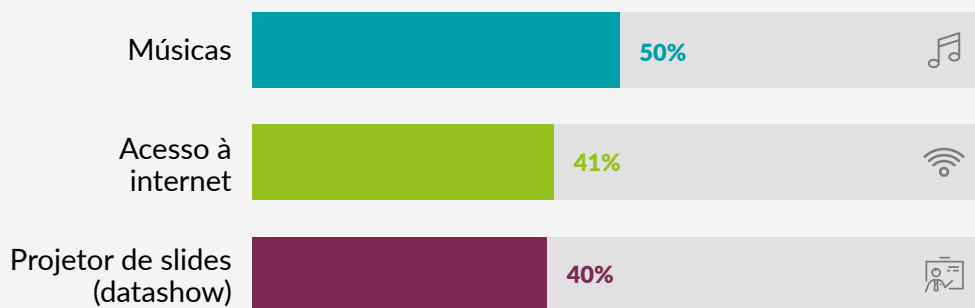
Recursos disponíveis em sala de aula



Recursos que mais ajudam o professor

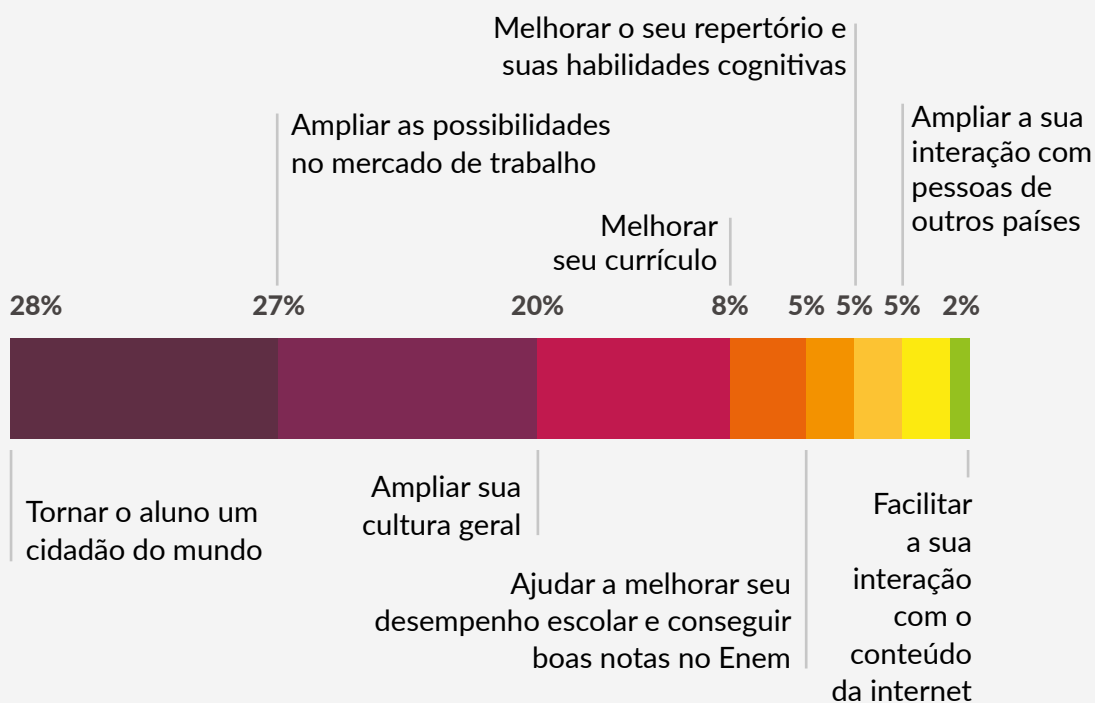


Recursos que mais motivam os alunos



Outro aspecto muito relevante investigado no estudo do British Council diz respeito à função do inglês para o aluno, na visão dos professores. Os dados podem ser observados no infográfico abaixo.

Função do inglês para o aluno, na visão dos professores



As porcentagens indicadas no infográfico mostram que parece haver ausência de clareza sobre o papel da Língua Inglesa na formação dos alunos. Por essa razão, na próxima seção, abordaremos o caráter formativo do ensino de Língua Inglesa.

O caráter formativo do ensino de Língua Inglesa

Por que ensinar inglês na escola? Por que aprender inglês na escola? Quais são as contribuições do componente curricular Língua Inglesa para a formação dos alunos? Pensar sobre esses aspectos e ter clareza sobre a razão pela qual se ensina inglês na escola é imprescindível para a (re)estruturação curricular, para os objetivos de aprendizagem e para o material didático, impactando, diretamente, a pedagogia e a avaliação de aprendizagem.

Quando falamos do caráter formativo do ensino de inglês, nos referimos à forma como a aprendizagem do idioma, desde a educação básica, pode contribuir para a formação do estudante, nas suas dimensões física, emocional, cognitiva e social.

Pense nas 10 competências gerais da BNCC. Quais as possíveis contribuições do componente curricular Língua Inglesa para a promoção dessas 10 competências?

Nota para a equipe gestora: caso sua escola tenha mais de um professor de inglês, é importante que se considerem momentos para que os profissionais se reúnam e conversem sobre questões relacionadas ao ensino da língua. Além de os professores se fortalecerem nessas trocas, o trabalho da área também será mais coerente e alinhado.

O que um currículo deve conter?

Qual a diferença entre um currículo e um programa?

A BNCC é um currículo?

Currículo constitui resposta teórico-prática ao "por quê", ao "o quê", ao "onde", ao "quando", ao "como", ao "com quem", ao "para quem", ao "para quê", ao "para quando" dentro do contexto educacional. Nesse sentido, vamos pensar em currículos e programas como **listas**

em que se especificarão todos os quesitos que um curso deve ter, seja para a formação de baristas, seja para o ensino fundamental II. Nessa direção, esses documentos são abrangentes, como, por exemplo, o programa de estudos de Língua Inglesa, o qual pode apresentar-se como lista orientada sob dois aspectos:

- ① **itens linguísticos** (palavras, estruturas gramaticais, tópicos)
- ② **processos** (tarefas, métodos)

Listas organizadas por itens linguísticos costumam ser as mais comuns. Nelas, os componentes normalmente são **organizados** do mais fácil ao mais complexo ou do mais relevante ao menos relevante. Essa ordem pode ser **rígida ou flexível, detalhada ou não**.

Programas de estudo devem contemplar **objetivos explícitos**, normalmente declarados no início do documento, pois eles norteiam a seleção de todos os componentes da lista.

Outra característica de um programa é que ele constitui **documento público**, assim, ficará disponível para professores e para a comunidade (alunos, pais, empreendedores, pesquisadores), para autoridades locais e para outros membros interessados. Subjacente àquela característica, está o princípio da responsabilização: cada autor de um programa de estudos responderá, diante de seu público-alvo, pela qualidade de sua proposta.

Outras características opcionais poderão incluir:

- ① um cronograma;
- ② uma abordagem ou metodologia preferida;
- ③ materiais recomendados (livros didáticos, materiais visuais).

Tipos diferentes de programas

No contexto do ensino de inglês, existem diversos programas. A saber:

1. **Gramatical:** constitui lista de estruturas gramaticais, como por exemplo: *simple present, comparatives, relative clauses*, normalmente, dividida em unidades organizadas por ordem de complexidade e/ou de relevância.
2. **Lexical:** consiste em lista de itens lexicais (*girl, boy, go ou*) com suas respectivas colocações, expressões idiomáticas etc.
3. **Gramatical-lexical:** tipo muito comum de programa. Nele, tanto as estruturas gramaticais quanto itens de vocabulário são especificados (juntos ou separadamente).
4. **Situacional:** esse programa utiliza situações da vida real como base de estudo: *comer em um restaurante, fazer compras* etc.
5. **Baseado em tópicos:** programa parecido com o tipo situacional, mas os títulos referem-se a temas mais genéricos como *alimentos*, ou *família*, por exemplo, que normalmente sugerem itens lexicais específicos.
6. **Baseado em noções:** noções são conceitos que a língua expressa. Noções gerais podem ser: *quantidades, tempo, lugar, cor*; noções específicas identificam as gerais. Por exemplo, o gênero (masculino e feminino), o tempo (tarde, noite), o lugar (Fortaleza, Dublin).
7. **Funcional ou baseado em noções:** ele elenca o que se pode falar em qualquer língua, como, por exemplo, identificar-se, prometer algo, negar uma situação. Programas puramente funcionais são raros; o mais comum é encontrá-los em combinação com noções.
8. **Combinação de tendências ou multi-tendências:** programas mais modernos estão combinando diferentes aspectos do ensino de idiomas de forma a tornarem-se o mais relevante possível para alunos e professores.

- 9. Processual (baseado em procedimentos):** baseiam-se em tarefas e não na língua a utilizar para a execução da tarefa. As atividades podem englobar experimentos científicos, narrativas históricas etc.
- 10. Baseado em processos:** este é o único modelo que não é pré-planejado. O conteúdo do curso é negociado com os alunos no início do curso e durante seu andamento. A lista é gerada apenas no final do curso, de forma a apresentar o retrospecto do que foi vivenciado.

Observe o programa de dois ou três livros didáticos adotados na sua escola. Nos livros de inglês, costuma-se identificar esse programa como ‘Table of Contents’ ou ‘Scope and Sequence’.

Nota para a equipe gestora: pode-se solicitar que esse exercício seja feito em casa, pelo professores, a fim de que, posteriormente, se discuta em reunião pedagógica na escola. Como você pode observar, as perguntas são amplas e não se restringem, especificamente, ao inglês, por isso, podem ser usadas em discussões de outros componentes curriculares também.

O livro adotado em sua rede traz que tipo de programa?

Que elementos esse programa tem em comum com a BNCC?

Quais impactos tal programa traz para seu dia a dia de trabalho?

Com que frequência você precisará consultar a BNCC?

Que adaptações você precisará fazer no livro?

Como você poderá recorrer à ajuda de outros professores para lidar com essas adaptações?

A forma como professores utilizam um programa varia muito entre países e instituições e depende de recursos financeiros assim como de abordagens específicas em relação ao ensino de inglês. Em lugares onde não há recursos para investir em programas detalhados e na compra de muitos recursos didáticos, professores podem achar mais efetivo trabalhar apenas a partir do programa, adotando-o como referencial para criar seus próprios materiais para o curso.

Em outros contextos onde há mais recursos financeiros, poderá haver política que permita, aos professores, elaborar seus próprios

programas. Nesses casos, o programa poderia ser completamente ignorado e substituído pelas preferências do professor e pelas necessidades dos alunos daquele local. Se o professor for experiente e criativo e se os alunos forem maduros, tal situação poderá gerar uma experiência de aprendizagem única, estimulante e muito compensadora. No entanto, em muitos contextos, as desvantagens superam as vantagens. Além da carga extra de trabalho ao docente, abandonar, totalmente, o currículo detalhado e cuidadosamente elaborado, poderá criar lacunas nos componentes linguísticos, o que prejudicaria o processo de aprendizagem dos alunos. Ademais, a ausência de estrutura clara no programa poderá gerar dúvidas, nos alunos, quanto ao seu progresso, bem como na elaboração de avaliações. Em contextos como os das escolas bilíngues (como as escolas bilíngues mantidas pela prefeitura do Rio de Janeiro, por exemplo), as lacunas poderão impactar negativamente a aprendizagem dos alunos.

Quando um livro didático é adotado, poderá fazer as vezes de um programa, particularmente, se for recomendado pelas autoridades locais. Neste caso, adotar ou não um programa dependerá da personalidade de cada docente, bem como da sua disponibilidade em fazer um esforço extra para realizar adaptações.

Existem situações em que cada aluno tem o seu próprio livro. Nesses casos, o professor poderá basear o curso no livro ou até mesmo na combinação livro + programa. Perceba que, às vezes, o programa poderá ter um papel extra, tornando-se fonte de informação e de validação para docentes que não se sentem tão confiantes quanto à língua que ensinam.

Nota para a equipe gestora: *o corpo docente da escola se sente confiante quanto à língua que ensina? Em caso negativo, de que forma você pode encorajá-los a suprir essa lacuna? Uma maneira interessante de promover o desenvolvimento linguístico pode ser a organização de grupos de estudos formados por docentes na própria escola, a fim de aprimorar o uso da Língua Inglesa. Eles poderão se revezar entre si,*

Basicamente, o componente curricular Língua Inglesa é previsto nos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), engloba seis competências específicas, que devem perpassar esses quatro anos e habilidades específicas para cada um dos anos.

Como já sabemos, a BNCC tem como um de seus objetivos principais a formação integral dos estudantes, nas suas dimensões física, emocional, cognitiva e social. Nesse sentido, ressaltamos alguns pontos importantes dos pressupostos teóricos para o ensino de inglês que deverão impactar diretamente sua prática pedagógica. Como já mencionado na seção anterior, na dimensão formativa do ensino de Língua Inglesa, aprender inglês:

- oportuniza o engajamento e a participação dos alunos em um universo social, global e plural;
- contribui para o agenciamento crítico dos estudantes e para o exercício da cidadania;
- amplia as possibilidades de interação e de mobilidade, criando novos percursos de construção de conhecimentos.

Esses três aspectos estão inseridos na BNCC, na perspectiva de uma educação linguística, consciente e crítica, a qual tem três implicações importantes para o currículo:

- relações entre língua, território e cultura;
- ampliação da visão de letramento;
- abordagens de ensino.

A primeira relaciona-se ao fato de haver muitos falantes da Língua Inglesa espalhados pelo mundo, não somente nos países em que ela é a principal. Desse modo, o inglês adquire status de língua franca, ou seja, funciona como língua comum entre pessoas que não falam os mesmos idiomas. Assim, o inglês deixa de ser a língua dos EUA, ou do Reino Unido, ou da Austrália, tornando-se idioma mundial.

Vale ressaltar, entretanto, que, apesar de comum, há muitas variações do inglês entre povos de diferentes locais, por isso, prioriza-se a inteligibilidade, não o detalhamento técnico dos termos.

A segunda implicação refere-se à ampliação do significado de letramento (a participação em práticas sociais). A leitura e a escrita servem para nos tornar partícipes das práticas sociais, para agirmos no mundo, para compreender e produzir textos. Atualmente, há muitos meios e motivos para interagir com a leitura e com a escrita: as redes sociais, as provas escolares, o ENEM, as mensagens de texto e de áudio. Hoje, porém, as práticas sociais do mundo digital, em que se empregam diferentes linguagens na construção de significado – verbal, visual, corporal, audiovisual, – exigem que essa visão se amplie. Nesse sentido, a Língua Inglesa potencializa as possibilidades de participação em um “mundo multimodal”. Além disso, envolvem contextos culturais diferentes que devem ser contemplados na escola. Cada cultura possui práticas sociais específicas, as quais devem ser analisadas na escola, já que ampliam e potencializam a participação e o engajamento social dos estudantes em determinada comunidade.

Esses aspectos envolvem, também, abordagens diferentes de ensino – a terceira implicação. Nessa perspectiva, não há uma língua “padrão” a ensinar, nem uma língua mais ou menos “correta”, nem se espera atingir um nível de proficiência específico. O trabalho em sala de aula deve acolher e legitimar diferentes formas de expressão na língua, visando ao aumento do repertório linguístico dos alunos, para que, novamente, tenham ampliadas suas possibilidades de participação e de engajamento no mundo. Reitera-se, desse modo, que a inteligibilidade na comunicação deverá ser priorizada na interação linguística.

Essas três implicações orientam os eixos organizadores do componente curricular Língua Inglesa: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimentos linguísticos, e Dimensão intercultural.

Escolha um dos anos de ensino de inglês (6º, 7º, 8º ou 9º) e observe seus eixos organizadores (páginas 246-261 da BNCC). Quais tipos de habilidades cada um dos eixos prevê? É previsto o trabalho com gêneros textuais? Quais? As anotações podem ser feitas no quadro abaixo.

EIXO ORGANIZADOR	Quais tipos de habilidades são previstas?	É previsto o trabalho com gêneros textuais	A complexidade das habilidades muda ao longo dos anos de ensino? Se sim, onde essa mudança de complexidade pode ser observada (gêneros textuais, itens linguísticos, tempos verbais, argumentação...)?
ORALIDADE			
LEITURA			
ESCRITA			
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS			
DIMENSÃO CULTURAL			

Embora os eixos sejam organizados separadamente na BNCC, as práticas pedagógicas devem acontecer de forma integrada, isto é, uma habilidade do eixo Escrita por ser trabalhada com habilidades de outros eixos, como Dimensão Intercultural e Conhecimentos Linguísticos, por exemplo. A ideia é que elas se complementem na construção de sentido e na interação por meio da linguagem, não havendo hierarquia entre elas.

No quadro abaixo, apresentam-se cinco habilidades previstas para o 7º ano na BNCC, cada uma inserida em um eixo diferente.

Habilidades do 7º ano

EIXO	HABILIDADE
LEITURA	(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em Língua Inglesa (parágrafos).
ORALIDADE	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
ESCRITA	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
CONHECIMENTOS LINGUÍSTICOS	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e de causalidade.
DIMENSÃO CULTURAL	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Que termos e/ou palavras-chave, apresentados nas descrições das habilidades acima, podem indicar relação entre elas?

A leitura integrada das habilidades de diferentes eixos, bem como a integração delas em práticas pedagógicas é essencial para um trabalho efetivo em sala de aula. Nesse sentido, na hora do planejamento, é importante que se faça uma leitura integrada dos eixos organizadores do componente LI, procurando enxergar associações entre habilidades de eixos diferentes. Essas associações podem ser feitas pela identificação de palavras que se interrelacionam. No exemplo do quadro acima, as palavras *histórias de vida* (eixo oralidade), *passado* (eixo escrita), *passado simples* (eixo escrita) pertencem ao mesmo campo semântico, ou seja, são unidas pelo sentido, por remeterem ao passado. Mas de que forma as habilidades do eixo leitura e do eixo dimensão intercultural poderiam ser relacionadas às outras três habilidades? Bem, o trabalho com as habilidades selecionadas poderia partir do texto, assim, a habilidade do eixo leitura poderia ser usada como ponto de partida para a contextualização das outras habilidades. Já a habilidade do eixo dimensão intercultural — *Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo* — poderia ser integrada ao trabalho com o *passado* e *histórias de vida*, reconhecendo a variação das línguas dos antepassados dos alunos ou das línguas presentes no processo de colonização da cidade, bem como os fatores culturais e históricos envolvidos nesse processo, por exemplo.

Pensamos em um projeto que poderia ser estruturado a partir da temática *Histórias de Vida*. Se por um lado o tema dá espaço ao trabalho com as habilidades elencadas, por outro, é fundamental para o autoconhecimento dos alunos, tratando de questões identitárias, as quais podem, inclusive, dialogar com outros componentes curriculares.

Na fase de pré-planejamento, ao pensar sobre as oportunidades de aprendizagem da temática *Histórias de Vida*, elencamos uma série de histórias, as quais poderiam ser exploradas em aula: a minha história; a história da minha família; a história da minha escola; a história do meu bairro; a história da minha cidade.



Nota para a equipe gestora: sugerimos que se encoraje o diálogo entre docentes de diferentes componentes curriculares. Outros aspectos da temática *Histórias de Vida*, por exemplo, podem ser explorados, de modo a criar a interação entre diferentes componentes curriculares.

Ao encorajar professores e dar suporte a eles, nessa articulação, você pode estar, aos poucos, estimulando práticas interdisciplinares na escola. Com que frequência docentes de componentes diferentes se reúnem para planejar aulas juntos?

Sugere-se que a decisão sobre a escolha de uma dessas “histórias” seja embasada em um diagnóstico em que se filtre o que é mais relevante dentro de cada contexto: é possível, por exemplo, que se identifique a necessidade de trabalhar a valorização das histórias pessoais dos alunos, tratando de aspectos relacionados a questões de identidade e de autoconhecimento, bem como a forma como os estudantes são afetados pelas histórias e trajetórias de vida de seus familiares. Por outro lado, pode-se identificar, por exemplo, que os alunos não estão colaborando para a preservação do patrimônio da escola. Nesse sentido, a decisão de trabalhar a história da escola pode ser uma escolha acertada, com o objetivo de tornar a interação entre os estudantes e o espaço escolar mais próxima, já que os alunos conhecerão detalhes do edifício, dos lugares por onde passam todos os dias, valorizando-os. Além disso, poderão entender seu papel nesse contexto e como se inserem na história da escola.

Uma das maiores inovações da BNCC é o foco no desenvolvimento integral dos estudantes. Vamos, agora, considerar as 10 competências gerais da BNCC, que devem perpassar todas as etapas da educação básica.

Observe as competências no quadro abaixo. Dentre elas, quais poderiam inserir-se na prática pedagógica de LI, organizando-a sob o tema *Histórias de Vida*?

Competências Gerais da BNCC

HABILIDADE

1

Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

2

Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

3

Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.

4

Utilizar diferentes linguagens — verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital —, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir 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 sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo na vida pessoal e coletiva.

6	Valorizar a diversidade de saberes e de vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7	Utilizar dados confiáveis para formular, negociar e defender ideias que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado consigo, com os outros e com o planeta.
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.
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.
10	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

As competências 4 (comunicação), 8 (autoconhecimento e auto-cuidado) e 9 (empatia e cooperação) por exemplo, poderiam ser promovidas à prática pedagógica orientada pelo tema *Histórias de Vida*. Além delas, outras também poderiam ser trabalhadas, dependendo da abordagem adotada pelo professor.

Agora que já estamos mais familiarizados com o componente curricular Língua Inglesa da BNCC, escolha um ano de ensino. Escolhido o ano, busque habilidades de diferentes eixos, que possam ser trabalhadas de forma integrada. No exemplo acima, incluímos uma habilidade de cada um dos eixos que integram a BNCC de inglês. Caso não seja possível fazer o mesmo, procure incluir habilidades de mais de dois dos eixos do componente.

Ano de ensino:

EIXO	HABILIDADE
LEITURA	
ORALIDADE	
ESCRITA	
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	
DIMENSÃO CULTURAL	

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Em torno de qual temática estruturante essa prática poderia ser organizada? Faça um *brainstorming* no diagrama abaixo.



02 Definição de objetivos: planejamento

**Caminhos
para a BNCC
de Língua
Inglesa**

Por que aprender inglês na escola? A escola em que atua tem objetivos claros para o ensino desse componente curricular? Como orientar o trabalho de um ano letivo a partir dos objetivos do ensino de inglês? E o planejamento de uma aula?

Nesta seção, vamos explorar conceitos sobre o planejamento de aulas e de um curso de Língua Inglesa na escola.

O paradoxo do planejamento

À medida que uma aula progride (conforme os alunos interagem com o professor e com a língua que estão estudando), as coisas evoluem e se desenvolvem, dependendo do que acontece em sala de aula minuto a minuto. No entanto, encorajando os docentes a planejar lições com objetivos essencialmente lineares, poderíamos formar professores que não estão cientes dos padrões complexos tecidos na interação entre os aprendizes e a língua à qual estão expostos e que é por eles produzida.

Tal situação consiste no paradoxo do planejamento. Por um lado, se não faz sentido entrar em sala de aula sem ter um planejamento, por outro, podemos perder a chance de interagir de novas formas com os alunos, o que poderia levar ao desenvolvimento real de todos.

Para um docente com menos tempo de experiência em sala de aula, um plano — uma estrutura — pode ser justamente o mapa do qual ele precisará inicialmente. Quando somos novos em um lugar, precisamos de uma rota, um mapa para nos guiar. Além do caráter de “guia”, o planejamento pode se configurar como uma das melhores ferramentas e um grande aliado dos docentes. Planejar significa antever situações, imaginar a aula antes de ela acontecer, envolve predição, antecipação e, claro, organização. Uma aula bem planejada significa maiores chances de uma aula bem-sucedida, mais confiança e segurança no momento de sua aplicação. Esses sinais de planejamento prévio do professor também ajudam o aluno a adquirir confiança e a gerar aproximação com a pessoa que ensina. Planejar absolutamente nada pode parecer irresponsável para os alunos e para outros envolvidos em seu cotidiano.

O fato é que a maioria dos professores realmente pensa no que vai ensinar antes de iniciar a prática pedagógica. Teóricos do ensino de idiomas reconhecem inúmeras formas de planejar uma aula. No entanto, com exceção dos contextos formais de capacitação de professores, o formato de um plano de aula não deve ser mais importante do que o pensamento que o embasou. O princípio primordial constitui o fato de que, ao ministrar uma aula, devemos saber o que esperar dos alunos, compreender, a fundo, que conhecimentos conquistarão na aula, noções que nortearão as decisões sobre como planejar cada aspecto das aulas. Quando escritos, eles poderão servir como um registro útil sobre o que almejamos alcançar, sobre como se deu a prática em sala e sobre nossa forma de trabalhar, analisando-se a situação de maneira crítica e reflexiva.

Usar um plano de aula significa manter diálogos constantes entre a nossa pretensão e o que realmente aconteceu durante a aula. Em outras palavras, é perfeitamente apropriado pensar em resultados de aprendizagem possíveis para nossos alunos. Na realidade, muitos professores se sentirão pressionados pelo currículo, pelas provas e, até mesmo, pelas expectativas culturais que existem em torno dos resultados almejados. Contudo, se houver choque entre os resultados desejados e a evolução natural de uma aula, o professor poderá ter prejudicada sua imagem perante os alunos, além de perder oportunidades de aprendizagem que poderiam beneficiar ambas as partes. É na implementação e na adaptação do plano de aula — e na interação entre o plano e a realidade em constante mudança de uma aula — que o paradoxo do planejamento é finalmente resolvido.

Pré-planejamento e planejamento

Existe um estágio do trabalho do professor que acontece (conscientemente ou não) antes de, efetivamente, planejar-se uma aula. A tal estágio daremos o nome de pré-planejamento — momento quando reunimos ideias e materiais que servirão de ponto de partida para uma aula. Para alguns professores, tal etapa acontece entre uma aula e outra, na sala dos professores ou, até mesmo, durante

um passeio; para outros, poderá ser mais elaborado e demorado. O fato é que está presente no cotidiano de todo professor.

Ideias para pré-planejamento podem surgir de inúmeras fontes. Às vezes, nos deparamos com uma atividade em um seminário de professores, ou em um livro didático. Outras vezes, encontramos algo na internet ou na televisão que imaginamos usar em uma aula. Podemos também tomar decisões informais sobre ensinar determinado item linguístico, ou apenas ter uma vaga ideia sobre como trabalhar com uma unidade do livro que se adotou na rede.

As ideias para pré-planejamento, normalmente, baseiam-se em nosso **conhecimento sobre os alunos** (a menos que pensemos nas primeiras aulas do ano). Consideramos suas **personalidades como indivíduos (e como grupo)**; pensamos em seu **nível de desenvolvimento no idioma** e no que são **capazes de fazer**. Além disso, estudamos o currículo que seguimos, bem como identificamos o que se espera dos alunos no final do curso.

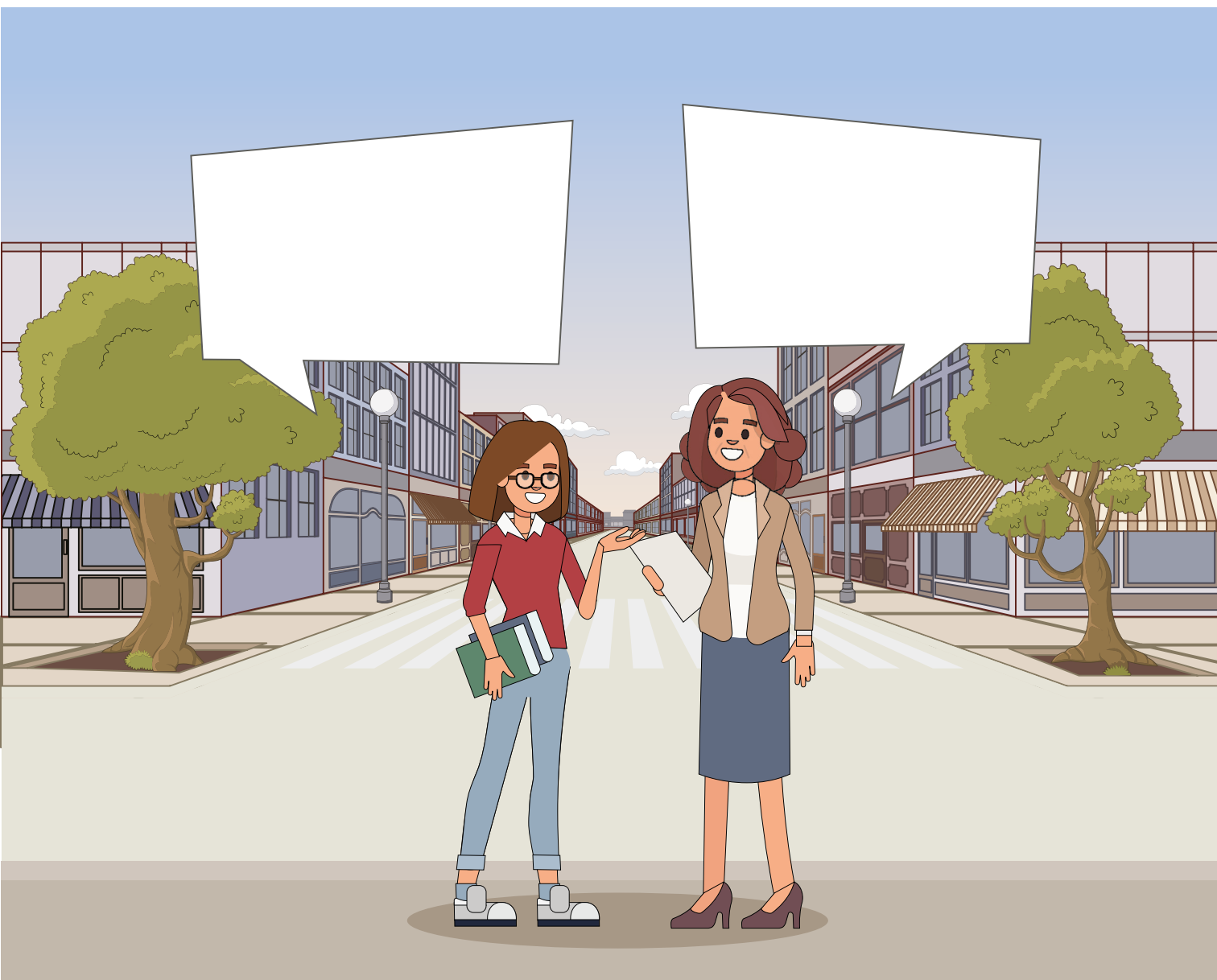
Nota para a equipe gestora: *é importante que professores novos na escola ou que trabalharão com turmas de outros professores dialoguem com quem já conhece o perfil dos alunos há mais tempo.*

O território como ponto de partida para o planejamento

Na fase de pré-planejamento, o professor pode investigar as inúmeras oportunidades de aprendizagem que o território oferece. Assim, devemos questionar: no que consiste esse território e como ele poderia ser utilizado na aprendizagem de inglês?

O território consiste, literalmente, nos lugares onde vivem os alunos e por onde andam; consiste no patrimônio material e imaterial de uma região. Ao investigar o território, podemos levar em consideração, por exemplo, aspectos relativos à alimentação, às línguas faladas, às brincadeiras, à organização política, às condições ambientais, aos biomas, ao trabalho, às curas e rezas, às expressões artísticas, às narrativas locais, ao calendário local, à habitação, ao

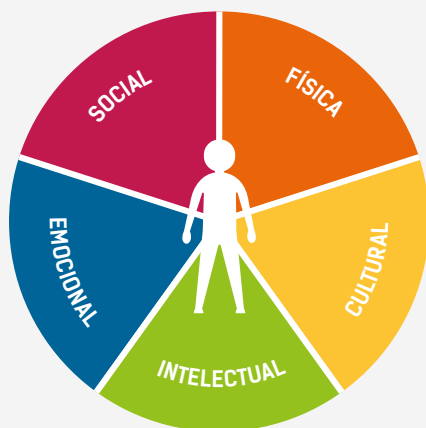
Como a educação linguística e o letramento em Língua Inglesa podem contribuir para a participação e o engajamento dos alunos em interações com agentes sociais, dinâmicas e lugares?



Vale ressaltar a importância de você conhecer a cidade onde atua, já que nem sempre é o município em que nasceu. Ou mesmo que seja, nem sempre está familiarizado com algumas partes do lugar. Seja como for, é fundamental conhecer os arredores da escola, bem como a cultura arraigada nele. Faça uma Pesquisa, buscando integrar com outros professores.

Depois do estudo inicial, organize uma aula com seus alunos e pergunte o que acham interessante em sua cidade, ou em seu bairro. O que sabem sobre o lugar? E o que gostariam de saber? Pergunte o que os motivou a escolher determinado aspecto do lugar.

Como ferramenta para sua aula, utilize esta mandala dos saberes, desenvolvida pela ONG Cidade Escola Aprendiz, com o intuito de estimular o planejamento curricular da Educação Integral. Nela, organizam-se diversos temas em anéis concêntricos. O terceiro anel, de dentro para fora, fala de saberes do território, aspectos de uma cidade que podem ser considerados durante a pesquisa e o levantamento de hipóteses para o ensino e a aprendizagem (expressões artísticas, habitação, calendário local). No entanto outros aspectos também poderão ser incluídos, como os territórios digitais nos quais os alunos navegam (sites, blogues, vlogs, redes sociais), por exemplo. Afinal, quando falamos em ensino de Língua Inglesa, o mundo pode se tornar uma escola, certo?



Múltiplas dimensões do desenvolvimento

Estimule os alunos a formular perguntas, que chamaremos de puzzles, sobre esse lugar, incentivando as questões que comecem com “por que” ou “como”, pois conduzirão a pesquisa. Peça aos alunos que registrem essas perguntas em algum lugar. Podem ser folhas de sulfite espalhadas pela sala, pode ser um grupo no aplicativo Whatsapp, um

quadro colaborativo elaborado na ferramenta [Padlet](#) ou, até mesmo, a lousa. O importante é não perder as perguntas de vista.

No exemplo de Ouro Preto, muitas questões podem surgir. Veja alguns exemplos:

- *Por que não existem prédios altos em Ouro Preto?*
- *Por que o nome da cidade é Ouro Preto?*
- *Como Aleijadinho fazia suas esculturas?*
- *Por que Aleijadinho tinha esse apelido?*
- *Por que há um museu de Guignard em Ouro Preto?*
- *Como Guignard pintava seus quadros?*
- *Por que há tantas igrejas em Ouro Preto?*
- *Por que todas as construções nas ruas e igrejas envolvem pedras? De onde vieram essas pedras?*
- *Qual é a marca registrada de Ouro Preto, no passado, e hoje em dia?*
- *Que histórias podemos ler em suas paisagens?*
- *O que se manteve igual ao longo dos séculos?*
- *Milton Santos afirma que “o espaço é uma acumulação desigual de tempos”. Olhando para as paisagens de Ouro Preto, como você reflete sobre essa afirmação do grande geógrafo baiano?*

Autorize e acolha quaisquer perguntas, já que revelarão muito sobre seus alunos. A recorrência de indagações sobre um mesmo tema, por exemplo, pode significar que seus alunos já conhecem o Museu de Guignard, em Ouro Preto. Ou que eles gostariam de conhecê-lo. Após essa aula inicial, analise as perguntas e tente organizá-las em categorias. Você pode organizá-las por temas, como “Aleijadinho” e “Guignard”, por exemplo. Ou temas como “religião”, “vestuário”, “alimentação”. Se estiver trabalhando com outros professores, compare as perguntas e verifique o que elas trazem em comum: o que elas revelam sobre seus alunos, sobre que temas eles têm mais curiosidade? Guarde as perguntas. Você poderá utilizá-las aos poucos para pensar

em temas estruturantes ao longo de um ano. Isso economizará muito tempo de seu trabalho durante o ano letivo.

Imagine, por exemplo, que a maior recorrência de perguntas seja sobre o pintor Guignard. Procure ler sobre ele e conheça suas obras antes de trabalhar o tema. Depois de seus estudos, retorne à mandala e tente alinhar os temas: você poderá decidir trabalhar o tema “expressões artísticas” aplicado ao ensino de linguagens (em especial Língua Inglesa), para o ensino fundamental 2 (7º ano, por exemplo), em um trabalho que enfoque a promoção de multiletramentos.

Agora, voltemos às habilidades de inglês da BNCC, previstas para o 7º ano, já discutidas anteriormente.

Ano de ensino:

EIXO	HABILIDADE
LEITURA	(EF07LI07) Identificar a(s) informação(ões)-chave de partes de um texto em Língua Inglesa (parágrafos).
ORALIDADE	(EF07LI02) Entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida.
ESCRITA	(EF07LI14) Produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo/timelines, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros).
CONHECIMENTOS LINGÜÍSTICOS	(EF07LI18) Utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e causalidade.
DIMENSÃO CULTURAL	(EF07LI23) Reconhecer a variação linguística como manifestação de formas de pensar e expressar o mundo.

Fonte: BNCC (BRASIL, 2017).

Observe um rascunho de cabeçalho para um projeto sobre Guignard:

PUZZLES	<ul style="list-style-type: none"> • Por que há um museu de Guignard em Ouro Preto? • Como Guignard pintava seus quadros?
COMPETÊNCIAS GERAIS E ESPECÍFICAS NA BNCC	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizar diferentes linguagens (verbal, corporal, visual, sonora e digital) para se expressar, partilhar informações, experiências e ideias em diferentes contextos. • Utilizar tecnologias digitais de forma crítica, significativa, reflexiva e ética para se comunicar por meio de diferentes mídias e desenvolver projetos autorais. • Exercer o protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva.
HABILIDADES	<ul style="list-style-type: none"> • Oralidade: (EF07LI02) entrevistar os colegas para conhecer suas histórias de vida. • Escrita: (EF07LI14) produzir textos diversos sobre fatos, acontecimentos e personalidades do passado (linha do tempo, biografias, verbetes de enciclopédias, blogues, entre outros). • Conhecimentos linguísticos: (EF07LI18) utilizar o passado simples e o passado contínuo para produzir textos orais e escritos, mostrando relações de sequência e de causalidade.
PRODUTO FINAL	<ul style="list-style-type: none"> • Se Guignard fosse adolescente e tivesse um blogue, como seriam seus posts? Imagine que você é o próprio Guignard, narrando o dia de ontem, e escreva um post (um parágrafo de 4 linhas) (<i>Fatos: Guignard tinha lábio leporino e mudou-se para a Alemanha aos 11 anos, onde começou a pintar. Ele perdeu o pai quando era criança.</i>) • Algumas perguntas podem guiar o trabalho: O que pintaria? Como pintaria usando as técnicas atuais? (Pode-se pedir um exercício em que se criem, elaborem e compartilhem desenhos e ideias). • Depois, crie seu próprio <i>blog post</i>, falando sobre o dia ontem, compartilhando-o com seus colegas.
RECURSOS	<ul style="list-style-type: none"> • Wordpress ou Blogger. • Texto com respostas às perguntas feitas pelos alunos. • Imagens de Guignard. • Imagens da Alemanha. • Pesquisa sobre Guignard. • Pesquisa pictórica. • Pesquisa visual. • Produção artístico-visual (colagens com multimídias).

Vamos considerar uma turma que tem apenas um encontro semanal de 50 minutos. Quantas aulas seriam necessárias para dar conta dos itens do cabeçalho acima? Vamos considerar uma sequência de seis aulas, ou seja, seis semanas.

Quando temos pouco tempo de aula, uma estratégia eficaz pode ser o planejamento reverso, quando começamos a planejar a aula a partir do produto final, ao invés de iniciarmos o planejamento pelo primeiro dia. Nesse caso, nosso produto final é a produção de um parágrafo de quatro linhas. Os alunos também poderão usar imagens com legendas e vídeos para ilustrar seu post. De quanto tempo eles precisarão para produzir o texto final? O que eles precisarão aprender para que sejam bem-sucedidos nesta tarefa? Vejamos:

1. Alunos precisarão aprender estratégias de revisão do próprio texto.
2. Alunos precisarão de um blogue para onde possam copiar seus textos já revisados.
3. Professores darão **feedback** sobre o texto antes de sua publicação no blogue.
4. Alunos escreverão um texto em inglês sobre Guignard.
5. Alunos precisarão de um modelo de parágrafo para que usem como estrutura para seu próprio texto.
6. Alunos poderão obter informações através de uma leitura, vídeos ou através de uma visita ao museu Guignard onde poderão entrevistar o guia turístico, por exemplo.

Após uma breve análise das ações elencadas, avaliemos: será que seis aulas serão suficientes? Será que os objetivos são ambiciosos demais? O que precisaríamos mudar em nosso planejamento inicial? Quais das tarefas poderão ser executadas pelos alunos de maneira autônoma, em casa? E quais etapas serão mais bem executadas se forem facilitadas pelo professor?

Veja esta sugestão de plano de aula para um tempo de 50 minutos:

ESTÁGIO DA AULA	PROCEDIMENTOS	RECURSOS NECESSÁRIOS
<p>Aquecimento: ativando conhecimentos prévios</p> <p>Pontos para observação e avaliação do professor: Que quadros eram familiares aos alunos? Que perguntas fizeram? Que palavras em inglês eles conheciam?</p>	<p>Alunos circulam pela sala de aula enquanto observam quadros de Guignard e desenvolvem a seguinte tarefa, em grupos: faça uma pergunta a seus colegas sobre esse quadro. Você pode usar as ideias da lousa, se quiser.</p> <p>Após essa etapa, inicie uma discussão com todo o grupo: a que perguntas você respondeu? A que perguntas você não conseguiu responder? Que perguntas precisam ser feitas para que aprendamos mais sobre os quadros? Alguma obra contém um enigma para você? Que enigma é esse?</p>	<p>Quadros de Guignard impressos e espalhados pelas paredes da sala de aula.</p> <p>Na lousa: O que você vê nos quadros? Como você se sente quando vê este quadro? Você sabe descrever alguns elementos da pintura, em inglês? Quais? O que você sabe sobre as pinturas? Elas são parecidas com alguma obra que conhece? Qual a sua opinião sobre tais quadros? Que frases, em inglês, você sabe elaborar sobre as pinturas? Que sons vêm à sua mente quando você observa esta imagem? Que lugar representa-se na pintura? Você já foi a este lugar?</p>
<p>Reconhecendo a cidade Através da pintura/ Comparando Linguagens (pintura e fotografia)</p>	<p>Mostre algumas fotos dos mesmos lugares pintados pelo artista. Peça aos alunos que registrem observações e comparações sobre as fotos e a pintura.</p>	<p>Professor acrescenta fotos à exposição, posicionando-as ao lado da pintura correspondente. Alunos recebem uma atividade impressa, onde deverão fazer anotações sobre as fotos (aponte três diferenças e três semelhanças que você percebe entre a pintura e a foto). Quais das linguagens (fotografia ou pintura) ajudaram-no mais a aprender sobre a cidade? Por quê? Quais dessas linguagens você considera mais importante?</p>
<p>Revisão/Produção oral</p>	<p>Sentados, em pares, alunos elaboram frases para descrever sua imagem favorita (foto ou pintura). Exemplo: <i>There is a big church in the city.</i></p>	<p>Na lousa: My favourite picture is... There is...in the city. There isn't... There are...on the street. There aren't...</p>

Agora, revise o cabeçalho do projeto.

Territórios Digitais: ensinando inglês com tecnologia

O uso da tecnologia no ensino de línguas estrangeiras não é novidade. Na verdade, a tecnologia tem feito parte do ensino de línguas ao redor do mundo há décadas, talvez, séculos, se considerarmos que a lousa também é um tipo de tecnologia. Gravadores de som, laboratórios de línguas e vídeos têm sido usados desde a década de 1960 e ainda são utilizados em salas de aula ao redor do mundo.

Materiais baseados em softwares e computadores, que apareceram no início dos anos 1980, vêm se tornando cada vez mais populares. Apesar de o uso de computadores por professores de inglês ainda ser relativamente pequeno, o uso de tecnologias durante as aulas tem se tornado cada vez mais importante, o que será comum no ensino de inglês nos próximos anos. Existem muitas razões para isso:

- **O acesso à internet** espalha-se em residências, em cafeterias, em escolas e universidades, ou seja, a internet está cada vez mais disponível às pessoas.
- **Crianças estão crescendo cercadas por tecnologia**, o que é parte natural de suas vidas. Para alunos mais jovens, o uso da tecnologia é uma maneira de trazer o mundo “lá fora” para dentro da sala de aula. E alguns deles, eventualmente, se tornarão professores.
- **O inglês, como língua franca**, é muito usado em ambientes e interações mediados por computador.
- A tecnologia, em especial, a internet, pode nos fornecer muitos **materiais e interações autênticas**, além de amplo acesso a atividades prontas para ensino de inglês.
- A internet oferece oportunidades excelentes para a colaboração e a **comunicação entre alunos**, geograficamente, distantes.
- Muitos recursos tecnológicos como **sites de apoio e vídeos** são disponibilizados juntamente a livros didáticos e de atividades para professores.

- Os alunos, cada vez mais, **esperam que a tecnologia seja utilizada** durante suas aulas de inglês.
- A tecnologia oferece novas maneiras de **praticar a língua e avaliar a performance** dos alunos.
- A tecnologia está se tornando cada vez mais **móvel**. Ela pode ser usada não apenas na sala de aula, em palestras ou laboratórios de computadores, mas também em casa, no caminho para a escola e em cafeterias.
- Utilizar tecnologias na sala de aula pode proporcionar aos alunos **exposição à prática da oralidade, da compreensão oral, escrita e de leitura**.

Os contextos em que professores utilizam tecnologias são muito variados e o nível de acesso a computadores afetará o que podemos desenvolver em nossas salas de aula.

Nota para a equipe gestora: reflita sobre o nível de familiaridade que os professores de língua inglesa da escola têm com o uso da tecnologia como recurso de ensino. Talvez haja algum professor na escola que tenha mais experiência com o uso desses recursos e possa ministrar uma oficina para todo grupo.

Oportunidades para o ensino de inglês

A complexidade do cenário digital é grande, mas as oportunidades que se apresentam são infinitas. Vejamos algumas:

1. Criatividade e protagonismo

Considerando-se que o ambiente digital favorece imensamente a conexão entre pessoas, que possibilita o acesso a todo tipo de conteúdo, oferecendo inúmeras ferramentas online gratuitas e simples, as quais permitem a qualquer um copiar, transformar e combinar conteúdos, podemos dizer que as oportunidades de desenvolvimento criativo que se apresentam, para a educação, são imensas, se imaginarmos modelos educacionais atrelados ao ambiente digital.

2. A ampliação da sala de aula

As mídias sociais transcendem os limites físicos e geográficos de locais, ampliando o alcance da educação, incluindo:

- a. **Sala de aula:** por meio das mídias sociais, tecnologias digitais e das plataformas de ensino e aprendizagem, em geral, a sala de aula pode alcançar estudantes do mundo todo.
- b. **Contato com ex-alunos:** as mídias digitais permitem não apenas que as instituições mantenham contato com seus ex-alunos, ampliando a sua comunidade, como também possibilita que mantenham contato entre si. Isso pode gerar inúmeras oportunidades de networking.
- c. **Contato e relacionamento com os alunos e seus pais:** além de ampliar a sala de aula, em si, as mídias digitais ampliam o contato com alunos e pais, fortalecendo-se os vínculos entre os alunos e a escola.
- d. **Capacitação profissional de professores:** o ambiente digital não só permite que professores interajam entre si, mas também amplia as possibilidades de trocas de experiência e conhecimentos com professores de outras instituições.

Considere as tecnologias listadas a seguir. Como você acha que elas favorecem a conexão e o engajamento? Você já pensou em desenvolver projetos e/ou atividades utilizando alguma dessas ferramentas?

- Realidade aumentada
- Mundos virtuais
- Vídeos
- Telefones celulares
- Sites de Museus, Bibliotecas e Zoológicos
- Laboratórios virtuais
- Jogos online
- Pesquisa online
- Redes sociais

Voltemos, agora, ao nosso projeto sobre a cidade de Ouro Preto. Imagine que você e sua equipe decidiram pedir aos alunos que criassem um *blog post*, no qual Guignard adolescente narrasse o dia de ontem. Como poderíamos elaborar um plano de aula que incorporasse a produção escrita e a tecnologia? Começemos pelo meio de comunicação: o blogue. Antes de iniciar as atividades, familiarize-se bem com esse canal online; uma ótima forma de estudar é se reunir com outros professores que conheçam a ferramenta e pedir ajuda a eles. Perceba, também, entre os alunos, quem sabe usar o blogue, a fim de identificar os "experts" da turma. Organize-os em grupos, espalhando os mais familiarizados, para que ensinem os colegas a postar nesse canal. Guarde este princípio com você: **todo projeto escolar envolvendo tecnologias digitais prescindirá de tempo para que você e sua classe aprendam a utilizar a ferramenta digital escolhida para o trabalho.** Pense também que, uma vez que os alunos dominem a ferramenta, a etapa de "letramento tecnológico" não será mais necessária em projetos futuros que utilizem o mesmo meio de comunicação. Seus alunos poderão, até mesmo, utilizar a nova habilidade em projetos de outras áreas do conhecimento, ou seja, toda a comunidade escolar sairá ganhando. Observe um plano de aula onde o professor encoraja seus alunos a escreverem um *blog post*. Parta do princípio de que os alunos já passaram pela etapa de familiarização com a ferramenta.

Que dificuldades você imagina que enfrentaria para implementar o plano de aula exemplificado?

ESTÁGIO DA AULA	PROCEDIMENTOS	RECURSOS NECESSÁRIOS
<p>Reciclagem</p> <p>(Na aula anterior, os alunos já terão produzido frases soltas sobre o dia de Guignard adolescente. Eles também já terão criado seus blogues)</p>	<p>Peça aos alunos que recuperem as frases criadas na aula anterior. Solicite alguns exemplos para registrar na lousa.</p>	<p>Possíveis exemplos. Yesterday, I had German lessons at school. I ate sausages for lunch. I played the violin with my brother. I went to bed at 9.00 p.m.</p>
<p>Conhecimentos linguísticos</p>	<p>Conhecimentos linguísticos Introduza as expressões: first, then, next, after that, finally e explique que são utilizadas para organizar frases em sequência. Peça para imaginarem o horário em que essas ações aconteceram no dia de Guignard. Se possível, faça isso em inglês. Por exemplo: <i>Yesterday, I had German lessons at school. 10.00 a.m.</i> <i>I ate sausages for lunch. 12.30 p.m</i> <i>I played the violin with my brother. 3.00 p.m.</i> <i>I went to bed at 9.00 p.m.</i> Então organize um parágrafo junto com os alunos, na lousa.</p>	<p>Na lousa, construa o seguinte parágrafo, em colaboração com os alunos:</p> <p><i>I had a busy day yesterday. First, I had German lessons at school. Then, I ate sausages for lunch. Next, I played the violin with my brother. Finally, I went to bed at 9.00 p.m.</i></p>
<p>Produção escrita</p> <p>Pontos que o professor deve avaliar: uso de verbos no passado, pronúncia dos verbos no passado, uso das conjunções (<i>first, then, next</i>)</p>	<p>Agora peça aos alunos que criem seu próprio parágrafo no caderno. Circule pela turma e revise os conteúdos com os alunos. Depois, peça que copiem os parágrafos em seus respectivos blogues e compartilhem os links com seus colegas. Introduza alguns comentários que poderão registrar nos textos de seus colegas. (<i>Cool! My day was busy too! What a fantastic day! What a boring day!</i>) Encoraje os alunos a ler os posts de seus colegas e escrever comentários.</p>	<p>Computadores da escola</p>

A avaliação diagnóstica do aluno

Os planos de aula baseiam-se em nossas ideias e propostas para os alunos, alinhadas à necessidade trazida pelo currículo com que trabalhamos. Assim, as decisões devem pautar-se tanto nas bases curriculares quanto na percepção sobre **os interesses e anseios dos alunos**. Existem muitas formas de conduzir uma avaliação diagnóstica das necessidades e dos interesses dos alunos (que podem não ser iguais). Pode-se, por exemplo:

1. **conversar com os alunos** pode ter como resultado apenas as opiniões dos alunos mais confiantes. Os mais tímidos podem não ter espaço para se expressar.
2. **distribuir listas** de atividades ou tópicos e pedir aos alunos que as organizem em ordem de prioridades.
3. pedir aos alunos que **escrevam** o que desejam e o que precisam aprender.
4. entregar **frases sobre o curso** e pedir aos alunos que as modifiquem ou as corrijam (individualmente ou em grupos).
5. distribuir **questionários** antes do curso, durante e após ele (para fins de avaliação formativa³ ou somativa⁴).
6. pedir aos alunos que escrevam **diários** (*journals*) para que o professor possa saber sobre como se sentem durante as aulas e promover mudanças ao longo do curso, se necessário.

Qualquer que seja a forma escolhida para compreender nossos alunos, seus desejos, anseios, medos, é importante ressaltar que o planejamento, necessariamente, deve considerar tais particularidades. Guarde seus planos de aula para refletir posteriormente. Esses momentos de reflexão serão fundamentais para que reavalie seus futuros planejamentos e trace planos de ação para lidar com eventuais dificuldades dos alunos.

³ Acontece ao longo do processo de aprendizagem e tem o objetivo de acompanhar a evolução do aluno nesse processo.

⁴ Acontece ao final do processo de ensino aprendizagem.

03

O livro didático é necessário? Como adaptar o material didático?

**Caminhos
para a BNCC
de Língua
Inglesa**

Em muitos lugares, o livro didático não é parte essencial do trabalho na escola, mas está disponível para os professores. Em outros, livros didáticos sequer são adotados: o professor trabalha de acordo com o programa de sua cidade ou escola, ou de acordo com o seu próprio programa, utilizando livros didáticos apenas se houver necessidade, para sua própria referência. Outro cenário é aquele em que o livro é usado seletivamente, ou seja, não necessariamente em sequência, sendo suplementado por outros materiais.

Vantagens e desvantagens de um livro didático

Leia os argumentos, apresentados nos quadros a seguir, referentes a um livro didático e marque aqueles com os quais concorda; anote, também, observações sobre os argumentos dos quais discorda.

Argumentos a favor de um livro didático (quadro A):

1. Uma estrutura ou modelo de trabalho

O livro didático, enquanto estrutura, ou modelo serve como subsídio claro ao trabalho em sala de aula, de modo a deixarem seguros professores e alunos. Nesse sentido, o livro organiza o pensamento e estimula o aprendizado.

2. Um programa

Em muitos lugares, o livro didático fará as vezes de um programa: se ele for seguido sistematicamente poderá garantir uma distribuição planejada e sequenciamento adequado dos itens linguísticos.

3. Textos e atividades prontos

O livro didático poderá trazer atividades prontas que provavelmente serão adequadas para o nível e série dos alunos. Isso ajuda o professor a economizar tempo, pois não precisará preparar todo o seu material.

4. Economia

O livro didático acaba sendo a forma mais barata de prover materiais para os alunos; alternativas como kits de atividades ou de material fotocopiável ou programas de computador e CD-roms podem sair mais caros se considerarmos a quantidade de recursos disponíveis.

5. Conveniência

Um livro é um pacote muito conveniente. Ele é montado de forma que suas páginas permaneçam juntas e em ordem, é leve e pode ser facilmente carregado pelo professor, e seu formato se ajusta bem a pastas e bolsas em geral; além disso não depende de eletricidade ou de nenhum tipo de equipamento eletrônico para ser utilizado.

6. Instrução para professores

Para professores menos experientes ou ocasionalmente inseguros sobre seu conhecimento da língua, o livro didático poderá oferecer informações confiáveis e suporte linguístico.

7. Autonomia

Alunos conseguem usar o livro didático para estudar, revisar conteúdo e monitorar o próprio progresso com certo grau de autonomia. Alunos sem material didático poderão depender mais do professor.

Fonte: Penny, 1995 (tradução livre)⁵.

⁵ Ur, Penny (1995). *A course in language teaching - practice and theory*. Cambridge University Press. Cambridge.

Argumentos contra um livro didático (quadro B):

1. Inadequação

Toda turma – na verdade todo aluno - tem suas próprias necessidades de aprendizagem: nenhum livro didático poderá suprir isso completamente.

2. Irrelevância, falta de interesse

Os tópicos e assuntos abordados no livro podem não ser relevantes ou interessantes para turma.

3. Limitação

Um livro didático pode representar um certo “confinamento” para o professor: sua estrutura e sequência já pré-definidas poderão inibir a criatividade e iniciativa do professor, e levar ao desgaste e à falta de motivação dos alunos.

4. Homogeneidade

Livros didáticos têm sua própria abordagem de ensino. Eles não suprem necessidades como diferentes níveis em uma mesma turma, diferentes estilos de aprendizagem ou estratégias de aprendizagem preferidas entre os alunos.

5. Subestima o professor

Professores podem achar fácil demais seguir um livro didático acriticamente ao invés de usar seus próprios recursos: isso pode dar ao professor a sensação de ser apenas um mediador de conteúdo ao invés de de um indivíduo que conhece bem o conteúdo, de forma coerente e objetiva.

Fonte: Penny, 1995 (tradução livre).

IMPORTÂNCIA	CRITÉRIOS
	Objetivos claramente descritos em uma introdução e implementados no material.
	Abordagem pedagógica e socialmente aceitável para o público-alvo.
	Layout claro e atraente; impressão de boa qualidade, facilitando a leitura
	Recursos visuais apropriados e disponíveis
	Tópicos e atividades interessantes
	Tópicos e atividades variados, que atendem a alunos de níveis e interesses distintos, bem como a estilos de aprendizagem diferentes
	Instruções claras
	Cobertura sistemática do programa
	Conteúdo organizado de maneira clara, sequenciado do mais fácil para o mais complexo
	Fornece revisões e testes periódicos
	Exemplos abundantes de uso autêntico da língua
	Atividades bem-elaboradas e explicações sobre pronúncia
	Atividades bem-elaboradas e explicações sobre vocabulário
	Boas atividades e explicações sobre gramática
	Atividades para promover a fluência das quatro habilidades
	Encoraja alunos a desenvolver estratégias de aprendizagem próprias, tornando-os autônomos
	Orientação adequada ao professor, demandando-se menos planejamento prévio do profissional
	Material de áudio disponível
	Disponível para pronta-entrega em minha cidade

Fonte: Penny, 1995 (tradução livre).

Ao analisar cada item, pergunte-se: se este item não estivesse presente em um determinado material didático, você o adotaria? Se não, significa que o critério é muito importante. No entanto, se você ainda consideraria adotar o material, mesmo na ausência desse item, então, ele é pouco importante.

Se estiver, neste momento, lendo em grupo, compare suas ideias com as de outros colegas.

Depois de conversar com os colegas, aplique a análise a um livro didático adotado em seu contexto de trabalho, anotando sua avaliação na coluna da direita em branco. Você pode usar um código parecido com o usado na primeira avaliação: numeral 2 se o item estiver muito presente no livro; 1 se o item estiver pouco presente no livro; um ponto de interrogação se você não tiver certeza sobre a presença do item e o zero se o item estiver ausente. Compare suas anotações com as de seus colegas, se for o caso. Tentem chegar a um acordo sobre a maioria dos itens.

Será que agora é possível fazer uma avaliação do livro didático? Para fazer a avaliação final, você precisará comparar as duas colunas (esquerda e direita). Por exemplo, se o livro contiver um item que recebeu zero importância em sua primeira avaliação, ele contará menos a favor da adoção do material que um critério considerado muito importante.

Que impactos os resultados dessa análise terão no seu dia a dia de trabalho?

Kits de recursos complementares

Kit 1: Computadores para os alunos, equipados com programas específicos para ensino de inglês, microfones, fones de ouvido e conexão à internet.

Kit 2: Livros de referência para professores, como gramáticas, dicionários, livros didáticos de tipos diferentes, livros de atividades e uma assinatura para uma revista especializada em ensino de inglês.

Kit 3: Retroprojetor com slides e caneta e/ou projetores de slides com filmes.

Kit 4: Equipamento de vídeo, com DVDs didáticos e filmes em geral, em inglês ou uma *smart TV* com uma assinatura para um serviço de streaming.

Kit 5: Computadores e impressoras para os professores com programas de edição de texto e criação de slides instalados, assim como acesso à internet.

Kit 6: Material de áudio para as salas de aula, como alto-falantes de boa qualidade, CDs e um equipamento de som ou *bluetooth*.

Kit 7: Posters, imagens coloridas, quadros e jogos de cartas para aprendizagem de inglês.

Kit 8: Uma biblioteca com livros paradidáticos em inglês, organizados por nível e suficientes para todos os alunos.

Fonte: Penny, 1995 (tradução livre).

Como articular a negociação de recursos complementares em sua escola?

04 O trabalho da coordenação pedagógica

**Caminhos
para a BNCC
de Língua
Inglês**

Em seu **video**, *The professional life cycles of teachers*, a formadora de professores britânica, Tessa Woodward, discute aspectos essenciais relativos à permanência de professores nessa área de atuação, bem como apresenta os diferentes estágios de desenvolvimento pelos quais esses profissionais passam. Tessa discute, entre outros pontos, a necessidade que professores têm da experimentação pedagógica e o quanto ela se relaciona, diretamente, ao seu desenvolvimento profissional.

Na escola brasileira, uma das funções do coordenador pedagógico é justamente a de criar oportunidades e condições para que tal desenvolvimento ocorra. Mas, afinal, o que mais a função de coordenador pedagógico pressupõe? De que forma o coordenador pode apoiar os professores de sua escola?

No quadro abaixo, marque, na coluna da esquerda, as opções que compõem o papel do coordenador pedagógico na escola.

	Acompanhar o desempenho dos alunos.	
	Liderar a construção do PPP da escola e acompanhar sua implementação, monitorando e avaliando resultados.	
	Controlar e fiscalizar as práticas pedagógicas dos professores da escola.	
	Apoiar os professores a trabalhar as propostas curriculares de forma articulada às características do contexto escolar.	
	Articular professores, gestão e equipe pedagógica para que trabalhem colaborativamente.	
	Estreitar vínculos entre a família e a escola.	
	Ajudar o professor a atuar de maneira crítica e refletir sobre sua própria prática.	
	Conferir se os professores preparam suas aulas.	
	Construir pontes entre as práticas pedagógicas dos professores, o currículo e o PPP da escola.	
	Oferecer condições e oportunidades de formação, atendendo às propostas pedagógicas da escola e às ações previstas no PPP.	

Agora, na coluna da direita, marque as alternativas que se aplicam à escola em que atua. Depois de marcá-las, reflita se as alternativas marcadas na coluna da esquerda e na coluna da direita estão em equilíbrio.

Caso seja professor, imagine que deverá escrever uma mensagem à coordenação da escola em que trabalha. Dentre as opções abaixo, escolha uma, ou ambas, para compor a mensagem.

- a. você quer enviar uma mensagem de agradecimento ao coordenador pedagógico da escola. Quais os motivos para agradecer-lhe?**

- b. você quer sugerir ações para que o coordenador pedagógico apoie, ainda mais, os professores em suas práticas diárias. Quais ações você sugeriria?**

determinado nível desenvolvimento — alguns apenas repetem os procedimentos ano após ano, o que pode configurar acomodação, falta de estímulo, ou mesmo, falta de paixão pela profissão.

Na realidade, cada profissional desenvolve habilidades específicas, por isso, pensar no desenvolvimento de professores é trabalho complexo, que não se explica pela simples dicotomia desenvolvimento e não desenvolvimento.

Ter um objetivo e refletir sobre ele é diferente de simplesmente "chegar a algum lugar", como em *Alice no País das Maravilhas*. Considerar as medidas que nos auxiliam a atingir o ponto almejado acaba nos tornando mais confiantes e, o caminho, mais leve, como a sensação de andar rapidamente sobre uma escada rolante, em vez de subir degraus de uma escada de concreto.

Vamos considerar algumas definições para a palavra desenvolvimento. Segundo o Dicionário Houaiss online:

- ação ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento.
- aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, progresso, adiantamento;
- aumento de qualidades físicas; crescimento.

Além delas, o Dicionário Michaelis online, traz outra definição de **desenvolvimento**:

- Revelação gradativa de; desenrolamento, evolução, prosseguimento.

Além desses aspectos, levemos em consideração que o verbo desenvolver pode ser usado de várias maneiras: o desenvolvimento pode acontecer ou ser provocado. Vamos ver alguns exemplos:

- *Crianças se desenvolvem muito rápido após certa idade.*

- *Estou desenvolvendo uma nova abordagem para ensinar a pronúncia dos verbos regulares no passado.*
- *O que posso fazer para desenvolver minha equipe?*

Portanto vamos começar por considerar essas definições. Todas elas são necessárias para compreender como o desenvolvimento acontece e como o termo é usado em ensino de inglês.

Aumento da capacidade ou das possibilidades de algo; crescimento, progresso, adiantamento

Segundo essa definição, o desenvolvimento é visto como algo que acontece através do tempo, como no exemplo: “Crianças se desenvolvem muito rápido após esta idade.” Professores crescem e se desenvolvem naturalmente enquanto adquirem experiência profissional. Como Alison Perkins diz: “se fazemos o que gostamos, então o desenvolvimento profissional contínuo é um componente natural de nossa rotina diária. É uma atitude.” Em 2001⁶, Antonio Nóvoa já dizia que a profissão docente só se completa em serviço e em colaboração institucional com outros professores.

Conseqüentemente, o desenvolvimento será algo gradual e inevitável. Ele poderá ser influenciado pelo nosso próprio esforço consciente, pelos esforços de nossa rede escolar ou poderá acontecer naturalmente como resultado de nosso trabalho como professor. Você pode promover o desenvolvimento ou poderá reagir a oportunidades que surgirem em sua rotina de trabalho. Eventos e circunstâncias como mudança de emprego, nova política pública, os colegas de trabalho ou o nascimento de um filho poderão redefinir a forma como você evolui em sua prática profissional e as decisões que toma sobre como abordar determinado assunto em sala de aula, por exemplo, que cursos fazer ou que livros ler.

⁶ GENTILE, Paola. Antonio Nóvoa: professor se forma na escola. Associação Nova Escola, 01 mai. 2001. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/179/entrevista-formacao-antonio-novoa>. Acesso em: 28 nov. 2018.

Ação ou efeito de desenvolver(-se); desenvolvimento

Segundo essa definição, desenvolvimento constitui “ação ou efeito de desenvolver-se”, ou seja, ampliam-se as qualidades morais e psicológicas. Nesse caso, há um esforço consciente de aprimorar-se, seja o indivíduo, seja a instituição, melhorando suas práticas cotidianas.

Ao redor do país, existem inúmeras empresas especializadas em fornecer eventos específicos para aperfeiçoamento profissional de docentes. Vale reiterar, porém, a citação de Julian Edge, de 2002: “Treinamento ou formação é aquilo que fazem com você. Desenvolvimento é aquilo que você faz por você mesmo.”

Em ensino de inglês, essa discussão sobre a diferença entre treinamento/formação e desenvolvimento nem sempre está clara. Cursos de formação de professores frequentemente tomam forma de “autodesenvolvimento supervisionado”. O próprio Julian Edge fala em “desenvolvimento cooperativo” para descrever diferentes maneiras como docentes podem, mutuamente, ajudar-se a se desenvolver enquanto profissionais: “Preciso de alguém com quem trabalhar, mas não preciso de alguém que queira me modificar ou me tornar alguém que eles acreditam que eu deveria ser. Eu preciso de alguém que me ajude a compreender a mim mesmo de maneira mais clara.” (1992)

Revelação gradativa de; desenrolamento, evolução, prosseguimento.

Segundo essa definição, “desenvolvimento” consiste num processo gradativo, que se desenrola de acordo com as decisões de cada envolvido nele. Veja alguns exemplos:

- *Cláudia decidiu pedir demissão. Você gostaria de candidatar-se à vaga dela?*
- *Estamos instalando computadores em todas as salas de aula.*
- *Os pais da Juliana gostariam de conversar com você sobre o desempenho dela.*

Eles não estão nada satisfeitos.

Os exemplos ilustram situações que afetam o seu trabalho, por isso suas reações poderão influenciar no seu cotidiano, em sua prática em sala de aula, culminando, desse modo, em desenvolvimento profissional inesperado. Seguindo o exemplo, você se candidataria para a vaga da professora que pediu demissão? Como você usaria os novos computadores que serão instalados? Como será a conversa com os pais da aluna? E como ela impactará sua relação com a estudante?

Ao abordar essas definições de desenvolvimento, podemos chegar a três conclusões:

- Você muda o tempo todo, sem perceber.
- Você muda ao decidir pela mudança.
- Você muda como resultado de coisas que acontecem com você.

Grosso modo, a palavra “desenvolvimento” capturaria as três dimensões, através de múltiplos acontecimentos que fariam com que refletisse sobre o que aconteceu, provocando mudanças ou reações ao que ocorre ao seu redor. E sobre que tipo de desenvolvimento profissional podemos falar para o professor brasileiro, hoje? Os termos “desenvolvimento profissional” e “desenvolvimento de professores” são usados de maneira intercambiável.

Desenvolvimento de professores, em alguns casos, pode remeter a tornar-se melhor nas práticas em sala de aula. **Desenvolvimento profissional** refere-se mais à carreira, à forma como nos desenvolvemos profissionalmente, de maneira mais ampla, por meio de investimentos em cursos e em treinamentos que ampliem a possibilidade de crescer e de ser reconhecido. **Desenvolvimento profissional contínuo (ou formação continuada)** consiste em termo que descreve programas mais institucionalizados e estruturados para desenvolver os profissionais de forma mais padronizada. O nosso enfoque, neste documento, será o desenvolvimento de professores.

Os especialistas Clandfield, Perkins e Kerr têm apontado para a problemática do termo “profissão” e “profissional” no contexto de ensino de inglês ao redor do mundo. Devido à sua diversidade, o ensino de inglês pode ser considerado uma profissão? Ao comparar um professor não nativo, que leciona inglês em escola pública de seu país, e um nativo que possui alguma preparação inicial e só quer “viajar por um tempo e ter contato com outras culturas”, você pode pensar que não há muito em comum em sua formação, bem como trabalham em ambientes diferentes, por exemplo. Assim, como pensar o ensino de inglês como profissão?

Por que professores de inglês precisam de desenvolvimento, então?

Considerar-se um “profissional” impacta significativamente o caminho que se percorre para o desenvolvimento. Porém o desejo básico de fazer o melhor “por mim e pelos alunos” é compartilhado pelos professores, em geral. Entretanto alguns docentes têm “reservas” quanto ao que se prega como desenvolvimento. Observe o que o professor Igor diz sobre o assunto:

“Eu gasto tanto tempo apenas para dar conta de tudo o que eu já tenho que fazer (preparar aulas, corrigir provas, conversar com os pais...) que eu acho que não consegui me desenvolver tanto quanto eu poderia. A gente trabalha tanto que fazer cursos, assistir palestras ou ler livros são a última coisa que passa pela nossa cabeça quando temos algum tempo livre. Você quer “desligar” do trabalho, não trabalhar mais ainda...”

Podemos compreender o que Igor sente, talvez, até, esteja certo. Lidar com todos os desafios de um único dia de trabalho já significa “desenvolvimento” suficiente para qualquer um. Priorizar sua vida pessoal poderá levá-lo a ser uma pessoa mais centrada, feliz e uma presença mais positiva para seus alunos. O fim de semana do Igor

na praia poderá ser mais interessante para seus alunos que um workshop sobre uso de imagens para o ensino de língua estrangeira. Susan Barduhn diz que “sentir-se bem com você mesmo deve ser sua maior responsabilidade profissional.”

Por outro lado, o workshop poderia ajudar o Igor e seus alunos a aproveitar muito melhor suas histórias sobre o fim de semana na praia para o ensino do idioma. Tornar-se um professor melhor e um fim de semana na praia não se excluem, muito pelo contrário!

O fato é que Igor poderia dar conta de seu desenvolvimento profissional de outras formas em vez de gastar seu precioso fim de semana em um workshop. Ele poderia, por exemplo, refletir, cuidadosamente, sobre sua prática profissional durante a semana, propondo-se a pensar, por exemplo, se o uso de uma charge engajou mais ou menos seus alunos; se o uso de determinado texto os fez refletir. Todos esses aspectos podem ser anotados em um caderno, para que se ponderem os próximos passos.

Assim, a pergunta inicial da seção poderia ser reformulada: em vez de perguntar “por que precisamos do desenvolvimento de professores?”, vamos imaginar que seja inerente à profissão tal aperfeiçoamento. Se nossa definição levar em conta as três dimensões, discutidas anteriormente, qualquer professor, até o Igor, poderá “abraçar” seu próprio desenvolvimento. Sendo assim, a pergunta inicial poderia ser: “quais são as diferentes formas de desenvolvimento para professores?”

Para lidar com esse assunto, precisamos pensar em como docentes aprendem, mas, antes disso, vamos examinar rapidamente outra pergunta importante: “quem deve ser o responsável pelo desenvolvimento de professores?”

Se desenvolvimento constitui meta, algo que “você faz por você mesmo”, como Julian Edge sugere, faz sentido dizer que a responsabilidade cabe, principalmente, aos docentes. Nesse sentido, apresentam-se cinco justificativas a favor dessa afirmação:

- ela favorece abordagens mais centradas no professor enquanto aprendiz. Se professores se responsabilizarem por seu desenvolvimento, individual e coletivo, poderão manter-se mais coerentes às reais necessidades do contexto em que atuam, bem como aos seus objetivos pessoais.
- ela incentiva professores a tomarem a iniciativa por seu próprio desenvolvimento, já que, assim, poderão compreender mais o processo de aprendizagem, promovendo, desse modo, sua continuidade.
- ela estimula a refletir sobre a realidade de muitos professores, que trabalham em contratos temporários ou em mais de uma escola.
- ela também reitera o fato de haver muita rotatividade de professores em escolas, realidade cada vez mais frequente. Como professor, você será definido por quem é com mais frequência (em oposição a “para quem você trabalha”). Sua carreira poderá incluir passagens por escolas premiadas e renomadas, porém, em última instância, se definirá por suas ações e por sua trajetória individual.
- ela, também, demonstra que algumas escolas fazem muito pouco, ou nada, para promover o desenvolvimento de seus professores, ou quando promovem encontros de formação e oficinas, às vezes, não se adequam à realidade escolar. Professores precisam ser donos de seu desenvolvimento se quiserem, de fato, crescer profissional e pessoalmente.

Nesse contexto, não desmerecemos as iniciativas institucionais, nem das empresas especializadas, pelo contrário. Elas devem continuar existindo por três razões básicas:

- facilitar e promover o desenvolvimento resultará em maior eficácia do corpo docente.

- bons professores serão atraídos à escola, caso a percebam como espaço que estimule seu desenvolvimento, o que poderá contribuir para a redução na rotatividade de docentes.
- se escolas reconhecerem professores como aprendizes, terão mais um motivo para ser exemplo e fomentarão uma “cultura de aprendizagem” entre seus alunos, o que poderá impactar positivamente sua atitude em relação à própria aprendizagem.

Para o professor, pode não ser muito realista depender, exclusivamente, da organização onde trabalha para se desenvolver profissionalmente. Aprimorar-se em ambiente pouco promissor é totalmente possível. Na verdade, às vezes, quanto mais desafiador é o ambiente, maior o desenvolvimento. Não é aconselhável comprometer seu próprio crescimento em virtude de políticas públicas ou de escolas desorganizadas.

Nessa direção, nosso intuito é sugerir uma abordagem interessante para seu desenvolvimento, a qual poderá ocorrer por meio de atividades simples que poderá praticar sozinho, de início, e, gradualmente, expandir esse estudo ao círculo escolar, envolvendo alunos, outros colegas, a escola e sua profissão como um todo. Impactar, positivamente, o seu local de trabalho constitui a atitude mais decisiva e desafiadora que tomará, a fim de tornar-se um professor seguro, consistente, determinado também dentro da sala de aula.

A prática reflexiva entre professores

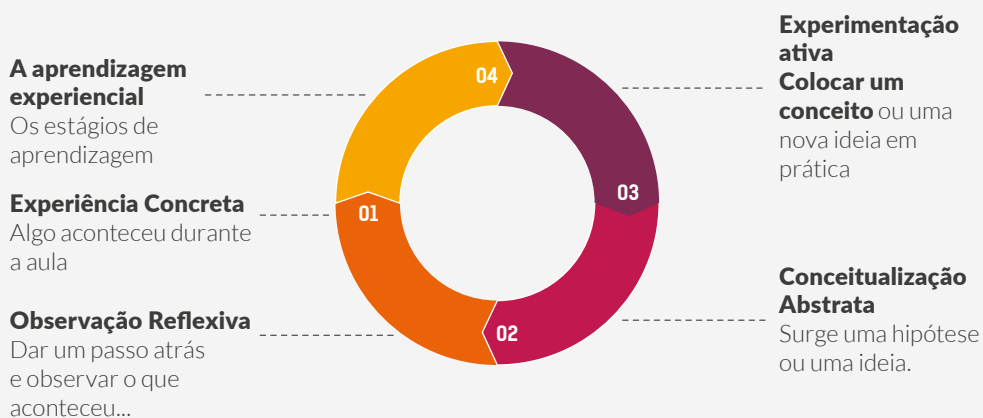
A primeira estratégia a explorar é a prática reflexiva. Em 1984, o teórico educacional americano, David Kolb, desenvolveu sua teoria de “**aprendizagem experiencial**”, na qual explora a associação entre experiência e reflexão. Ele apresenta quatro estágios da aprendizagem: experiência concreta, observação reflexiva, conceitualização abstrata e experimentação ativa. Para que a aprendizagem integral exista, o conhecimento adquirido, em qual-

quer um dos estágios, precisa ser processado no próximo, e assim por diante, de maneira cíclica.

Por exemplo, a aprendizagem concreta (algo aconteceu na sala de aula), que, normalmente, envolve a intuição, deve ser seguida pela observação reflexiva (dar um passo atrás e recapitular o que aconteceu), o que implica observação e percepção; etapa que culminará na conceitualização abstrata (que princípio ou conceito posso formular a partir dessa situação?), o que envolverá o intelecto, o pensamento. A partir daí, virá a experimentação ativa (testar a ideia), a qual se desdobrará em ação em tempo real e novo ciclo se iniciará a partir da experiência concreta.

Ciclo de aprendizagem experiencial de Kolb:

A reflexão na aprendizagem



Esse modelo precisa ser enriquecido por fontes externas. Dentro da escola, seria pouco realista esperar que os professores novatos “inventassem a roda”. Existe muito a ser aprendido com professores mais experientes, com especialistas, com pesquisa e com leituras – sobretudo se tal conjunto de ações for incorporado à prática reflexiva. Um ambiente escolar que encoraja o desenvolvimento de professores deve incentivar a experimentação associada a essas fontes externas de conhecimento. É importante salientar que esse ciclo poderá se iniciar em qualquer um dos quatro estágios da aprendizagem, não somente na experiência concreta. Como consequência natural, esse modelo incorrerá em constante ajuste de foco na rotina de trabalho do coordenador pedagógico. Dependendo do estágio em que o professor se encontrar em sua aprendizagem profissional, o coordenador será levado a desempenhar múltiplos papéis: ora de mentor (provendo o exemplo a seguir), ora de acadêmico (provendo leituras, palestras e referências para estudo), ora como mero facilitador, que não provê informação, todavia encoraja o pensamento, o questionamento e o autodesenvolvimento.

A colaboração entre professores

Pesquisas apontam, consistentemente, que a colaboração constitui modelo de desenvolvimento profissional muito positivo para aprimorar a prática instrucional, bem como melhorar os resultados dos alunos. Nele, os professores colaboram entre si para criar a instrução, as avaliações e o exame dos alunos, a fim de determinar as bases de aprendizagem. Além disso, buscam trabalhar em função dos alunos que apresentam dificuldades para atingir os objetivos essenciais da aprendizagem. Desse modo, a colaboração visa a tornar o ensino e a aprendizagem centrais no trabalho, o que impacta positivamente o desempenho dos alunos. Assim, é através da construção das capacidades, que a escola passa a focar o que realmente importa: a aprendizagem dos alunos.

Agora, consideremos modelos de atividades colaborativas que visam ao desenvolvimento de professores. A **pesquisa de ação pedagógica** concentra-se em resolver um problema no ambiente escolar, enquanto o **estudo da aprendizagem** testa diferentes abordagens de ensino para encontrar a relação mais coerente entre instrução e aprendizado do aluno. O **estudo de uma aula** e os **grupos de pesquisa** de professores constituem modelos de desenvolvimento profissional colaborativo integrados ao trabalho dos professores, a fim de desenvolver o ensino e a aprendizagem. Nesse panorama, a **pesquisa de design educacional** é projetada, principalmente, por pesquisadores que estudam áreas de interesse, que podem ser compartilhadas pelos professores.

Observe exemplos da aplicação desses modelos no cotidiano escolar:

Pesquisa de ação pedagógica: professores percebem que seus alunos tendem a não se dedicar a tarefas de casa quando se voltam à realidade virtual, o que os faz investigar tal comportamento.

Estudo da aprendizagem: docentes decidem investigar a eficácia da apresentação de gramática através de fórmulas e conceitos lógicos (exemplo: present perfect = have/has + past participle).

Estudo de uma aula: professores investigam que estratégias utilizadas em suas aulas devem se tornar permanentes.

Grupos de pesquisa: professores se dedicam a investigar erros de pronúncia comuns entre os brasileiros, identificando-se as causas de sua ocorrência.

Pesquisa de Design Educacional: pesquisadores apresentam perspectivas críticas sobre determinada abordagem de ensino de língua inglesa.



Referências bibliográficas

DUDENEY, Gavin e Hockly, Nicky (2008). **How to teach English with technology**. Pearson, Longman.

FOORD, Duncan (2009). **The Developing Teacher** - practical activities for professional development. Delta publishing. Surrey.

GABRIEL, Martha (2013). **Educ@ - A (r)evolução digital na educação**. Editora Saraiva. São Paulo.

Sobre o British Council

O British Council é a organização internacional britânica para educação e relações culturais.

Somos uma organização sem fins lucrativos e atuamos em mais de 100 países desde 1934. Temos como objetivo fortalecer os laços entre o Reino Unido e os países onde estamos presente pela construção de relacionamentos mutuamente benéficos nas áreas de artes, educação, esportes e Língua Inglesa.

Estamos no Brasil desde 1945 e, atualmente, possuímos dois escritórios no país: em São Paulo e no Rio de Janeiro.

Política de Proteção da Criança

O British Council acredita no potencial de todas as crianças e que toda e qualquer criança é importante, em todo o mundo. O British Council afirma a posição de que todas elas têm o direito de serem protegidas contra todas as formas de abuso, tal como estabelecido no artigo 19 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança de 1989.

Acesse nosso site e conheça a Política de Proteção da Criança:
<https://www.britishcouncil.org.br/sobre/protECAo-da-crianca>

Maria do Carmo Xavier é professora há 18 anos, especialista em ensino de Língua Inglesa e consultora do programa “Practice and Theory in Curriculum Development and Implementation” desenvolvido pelo British Council e a Embaixada Britânica para curriculistas e redatores curriculares de inglês. Tem experiência em educação de professores nos setores público e privado, em coordenação acadêmica para gerência de produtos educacionais e em gestão educacional. Também desenvolveu projetos para escolas públicas e privadas, além de experiências em tecnologia aplicada ao ensino de idiomas (mobile learning e mobile assisted language learning). Apresentou-se em diversos congressos no Brasil e no Reino Unido. Atualmente é aluna de mestrado em Language Education do NILE (Norwich Institute of Language Education) em parceria com a University of Chichester, Reino Unido.

Livia Pretto Mottin é graduada em Letras com especialização em Estudos Avançados em Língua Inglesa e mestrado em Linguística e Letras. Possui a certificação CELTA pela Cambridge Assessment English. Atua em ensino de inglês desde 2005 sendo, atualmente, docente do curso de Letras da Universidade do Vale do Taquari (Univates) onde ministra disciplinas de Língua Inglesa e práticas de ensino, orienta estágios supervisionados e é docente orientadora do Programa de Residência Pedagógica (Capes). É também consultora especialista em ensino de inglês atuando em temas como ensino e aprendizagem de línguas adicionais, material didático, formação de professores, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e linguística de corpus.

