

Aline Leontina Gonçalves Farias
Marcus de Souza Araújo
(Organizadores)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

conectando reflexões e contextos diversos



Todos os direitos desta edição reservados a Pontes Editores Ltda.
Proibida a reprodução total ou parcial em qualquer mídia
sem a autorização escrita da Editora.
Os infratores estão sujeitos às penas da lei.
A Editora não se responsabiliza pelas opiniões emitidas nesta publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo – SP)

F224f Farias, Aline Leontina Gonçalves; Araújo, Marcus de Souza (org.).
Formação de Professores de Línguas: conectando reflexões e contextos
diversos /
Organizadores: Aline Leontina Gonçalves Farias e Marcus de Souza Araújo.
1. ed. – Campinas, SP : Pontes Editores, 2025; figs.; tabs.; quadros.

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-85-217-0698-4

1. Educação. 2. Formação de Professores. 3. Linguística.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

Bibliotecário Pedro Anizio Gomes CRB-8/8846

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação. 370
2. Formação de professores – Estágios. 370.71
3. Linguística. 410
4. Linguagem / Línguas – Estudo e ensino. 418.007

Aline Leontina Gonçalves Farias
Marcus de Souza Araújo

(Organizadores)

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

conectando reflexões e contextos diversos

Copyright © 2025 – Dos organizadores representantes dos autores

Coordenação Editorial: Pontes Editores

Revisão: Giovanna Benedetto Flores

Editoração: Vinnie Graciano

Capa: Gatil Comunicação & Marketing

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os capítulos que compõem esta obra foram submetidos
para avaliação e revisados por pares.

CONSELHO EDITORIAL:

Angela B. Kleiman

(Unicamp – Campinas)

Clarissa Menezes Jordão

(UFPR – Curitiba)

Edleise Mendes

(UFBA – Salvador)

Eliana Merlin Deganutti de Barros

(UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná)

Eni Puccinelli Orlandi

(Unicamp – Campinas)

Glaís Sales Cordeiro

(Université de Genève – Suisse)

José Carlos Paes de Almeida Filho

(UNB – Brasília)

Rogério Tilio

(UFRJ – Rio de Janeiro)

Suzete Silva

(UEL – Londrina)

Vera Lúcia Menezes de Oliveira e Paiva

(UFMG – Belo Horizonte)

PONTES EDITORES

Rua Dr. Miguel Penteado, 1038 – Jd. Chapadão

Campinas – SP – 13070-118

Fone 19 3252.6011

ponteseditores@ponteseditores.com.br

www.ponteseditores.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO 9

Aline Leontina Gonçalves Farias

Marcus de Souza Araújo

SEÇÃO 1

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL

TRABAJO DOCENTE: SABERES, EXIGENCIAS Y DIMENSIONES DE SU PRÁCTICA 21

Carlos Cernadas Carrera

Letícia Ribeiro Monteiro

AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIA ANTONIETA ALBA CELANI PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS 37

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Beatriz Quaresma de Souza

SEÇÃO 2

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS

CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU PLURILINGUISME DES ENSEIGNANTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE ISSU D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE : ENTRE BESOINS ET RÉSISTANCE DU TERRAIN	59
---	-----------

Laurence Espinassy

Jessyca Tretola

Fabienne Brière

A TRADUÇÃO COMO UM ELEMENTO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO E DA ATIVIDADE DE PROFESSORES DE FLE	81
--	-----------

Rozania Maria Alves de Moraes

Wescley Batista Lopes

Elisandra Maria Magalhães

DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E A INTERCOMPREENSÃO: CAMINHOS INOVADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS	103
---	------------

Selma Alas Martins

CONDUTAS AUTOAVALIATIVAS DE DUAS PROFESSORAS- ESTAGIÁRIAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	125
--	------------

Aline Simone Delgado Cruz

Luciana de Oliveira Alves

ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE COMO PRÁTICA FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA FRANCESA: ESTILOS DE MEDIAÇÃO	149
--	------------

Daniel de Almeida Pereira

Aline Leontina Gonçalves Farias

SEÇÃO 3

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS

**LOOKING GOOD: TYPOGRAPHY IN THE DESIGN
OF MULTIMODAL TEXTS WRITTEN IN ENGLISH** 179

Reinildes Dias

**MAPEANDO PROPICIAMENTOS INTERNOS EM NARRATIVAS
DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE ESTUDANTES DE PÓS-
GRADUAÇÃO** 201

Walkyria Magno e Silva

**IDENTIDADE E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES
EM SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA LINGUÍSTICA
APLICADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM MANAUS
(AM)** 223

William Pinheiro da Silva

Marta de Faria e Cunha Monteiro

**MOTIVAÇÃO NO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO SOB A
ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE** 245

Maria Clara Vianna Sá e Matos

**CONECTANDO BEM-ESTAR, EMOÇÕES E EMPATIA
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS:
TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA CARE** 263

Larissa Dantas Rodrigues Borges

**O DISCURSO DE FREQUENTADORES DE UM
CENTRO DE AUTOACESSO: ENTRE REGULARIDADES
E ESTRANHAMENTOS, COMO ESCUTAR UM ALUNO
AUTÔNOMO?** 287

Sádie Saady Morhy

Thomas Massao Fairchild

EDUCAÇÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA	315
--	------------

Marcus de Souza Araújo

SEÇÃO 4

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS

A DIDÁTICA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE: QUAIS SÃO OS MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS AO ENSINO DE LIBRAS?	337
--	------------

Huber Kline Guedes Lobato

José Anchieta de Oliveira Bentes

SOBRE OS ORGANIZADORES	363
-------------------------------	------------

SOBRE AS COLABORADORAS E OS COLABORADORES	365
--	------------



APRESENTAÇÃO

Aline Leontina Gonçalves Farias
Universidade Federal do Pará

Marcus de Souza Araújo
Universidade Federal do Pará

A motivação desta coletânea foi reunir trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras das áreas de Letras e da Linguística Aplicada, que têm investigado a formação do professor de línguas estrangeiras e adicionais, com diferentes enfoques teóricos e metodológicos, produzindo conhecimentos sobre diferentes temáticas que envolvem a prática e a formação docente. Assim, a diversidade dos temas tratados nos capítulos deste livro mostra tanto a complexidade quanto a riqueza desse campo de conhecimento, de ação e de formação profissional. Ao mesmo tempo, percebe-se o entendimento comum da formação docente como um processo contínuo, no qual teoria, prática e reflexão se encontram intrinsecamente inter-relacionadas e interdependentes.

Sob essa perspectiva, compreende-se que as ações do professor fundamentam-se em bases teóricas que dialogam com seu conhecimento experiencial, adquirido em sala de aula, e o ressignificam por meio de uma prática reflexiva. Nesse sentido, os diferentes contextos de formação abordados nesta coletânea revelam a preocupação constante em articular a prática com o embasamento teórico subjacente, incentivando os professores (em formação inicial ou continuada)

a compreender as situações de ensino e aprendizagem, e a refletir sobre as razões que orientam suas ações pedagógicas, em diálogo com os arcabouços conceitual e metodológico pertinentes. Desse modo, conforme afirma Leffa (2016, p. 83), “a formação olha além”, promovendo uma visão ampliada do fazer docente, de seus saberes, seus desafios e suas implicações.

Na esteira desse pensamento, é salutar que o professor possa atuar também como um pesquisador de sua própria prática pedagógica, corroborando a afirmativa de Freire (2019) de que ensinar e investigar são processos indissociáveis. Ou, como pontua Hattie (2017, p. 87), o professor, outrossim, pode ser um avaliador que deve “decidir quais são as análises críticas a serem seguidas e assegurar que elas sejam, de fato, adotadas no contexto do impacto da aprendizagem dos alunos.” Nessa direção, o docente construiria suas teorias pedagógicas, com base nas reflexões sistemáticas que realiza sobre o contexto em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma prática refletida, fundamentada, situada e com potencial de transformação.

O professor de línguas estrangeiras e adicionais é, portanto, convidado a assumir o papel de agente transformador em seus contextos de atuação e em sua própria prática. Tal transformação passa pela compreensão das necessidades de seus alunos e pela capacidade de tomar decisões contextualizadas e fundamentadas. Hodiernamente, demanda-se também do professor a capacidade de propor inovações metodológicas, redefinir os conteúdos programáticos e a seleção de materiais didáticos de forma criteriosa, pertinente e criativa em função dos novos objetivos e das características de seu público. Em síntese, é necessário que o professor adote uma postura autônoma e reflexiva, tanto em relação ao contexto específico de sua sala de aula quanto às demandas mais amplas.

Nesse sentido, os cursos de formação, tanto inicial quanto continuada, configuram-se como caminhos essenciais para a conscientiza-

ção e a preparação dos professores como agentes analíticos, reflexivos e transformadores no/do processo de ensino e aprendizagem, capazes de analisar as situações e propor soluções para os problemas encontrados, inclusive na (re-)construção e no desenvolvimento constantes de sua prática. A formação docente deve transcender os discursos de superfície (Nóvoa, 2014), promovendo e incentivando a produção de novos conhecimentos em colaboração com os professores, enquanto atores e pesquisadores do processo de ensino e aprendizagem. Por conseguinte, é fundamental que os professores desenvolvam uma inclinação para o pensamento prático, aprendendo por meio da experiência e da reflexão na e sobre a ação (Schön, 2000), de modo a reconstruir continuamente sua práxis pedagógica (Freire, 2019).

O presente volume organiza-se em quatro seções, que agrupam, respectivamente, estudos realizados por pesquisadores que atuam na formação de professores de língua espanhola, língua francesa, língua inglesa e Libras. Além disso, as três primeiras seções são abertas por um artigo escrito na língua estrangeira alvo. Acreditamos que a organização dos artigos por língua reflete o compromisso com uma abordagem multilinguística e intercultural, e ajuda também a pôr em evidência a pluralidade de perspectivas na formação do professor de línguas, ampliando as possibilidades de diálogo e cooperação entre os diferentes contextos educacionais. Sem exceção, os artigos apresentados pelas colaboradoras e pelos colaboradores desta obra estimulam a pesquisa e a reflexão crítica como pilares da formação, e contribuem de forma significativa para o debate e o avanço teórico-prático neste campo.

A **primeira seção** é composta pelos artigos relacionados à **língua espanhola**. Carlos Cernadas Carrera (UFPA) e Letícia Ribeiro Monteiro (UFPA), em *Trabajo docente: saberes, exigencias y dimensiones de su práctica*, apresentam algumas competências e alguns saberes fundamentais para o exercício eficaz da profissão de professor. Para isso, os autores discutem as competências necessárias para o desenvol-

vimento da prática docente, buscando desmistificar a crença de que a docência é um dom, que dispensaria a necessidade de formação e de uma busca constante de aperfeiçoamento da prática. Em seguida, identificam as diferentes dimensões do trabalho docente e apresentam conhecimentos necessários para abordá-las adequadamente.

No artigo *As contribuições de Maria Antonieta Alba Celani para pensar a formação de professores de espanhol e a elaboração de materiais didáticos*, Antonio Ferreira da Silva Júnior (UFRJ) e Beatriz Quaresma de Souza (UFRJ/ CAPES) propõem uma revisão teórica da produção acadêmica da professora e pesquisadora Maria Antonieta Alba Celani para pensar a formação docente em espanhol. Para isso, os autores apontam as aproximações possíveis entre a Linguística Aplicada e o Hispanismo, fazem uma reflexão sobre a formação de professores e os materiais didáticos, e apresentam uma contextualização de um curso de Letras-Espanhol. Finalmente, argumentam que a Linguística Aplicada, enquanto ciência voltada para a solução de problemas atrelados ao social, poderia contribuir para as alterações necessárias na formação docente no sentido de reduzir alguns problemas no ensino-aprendizagem de línguas.

A **segunda seção** reúne pesquisas na área de **língua francesa**. No artigo *Conception d'un dispositif de formation au plurilinguisme des enseignants à l'école primaire issu d'une recherche collaborative: entre besoins et résistance du terrain*, Laurence Espinassy, Jessyca Tretola e Fabienne Brière (Aix-Marseille Université) apresentam resultados de uma pesquisa colaborativa, situada numa interseção entre ciências da educação, ciências da linguagem e didática das línguas, realizada com um grupo de professoras de Educação Básica na França, em nível correspondente, no Brasil, ao Ensino Infantil. As autoras destacam o processo reflexivo e prático que levou à concepção de um dispositivo de formação ao plurilinguismo e à interculturalidade, desenvolvido para auxiliar as professoras no processo de inclusão de alunos plurilíngues (principalmente, anglófonos e turcófonos).

O artigo *A tradução como um elemento constitutivo da formação e da atividade de professores de FLE*, de Rozania Maria Alves de Moraes (UECE), Wescley Batista Lopes (UFCG) e Elisandra Maria Magalhães (UFC), propõe uma reflexão acerca da tradução na aula de língua estrangeira a partir da análise da atividade de uma professora estagiária de francês, com base na autoconfrontação, nas perspectivas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade e na teoria bakhtiniana da enunciação. Com base em aportes teóricos e metodológicos da análise da atividade e no conceito de heterodiscurso, os autores discutem o lugar e o papel da tradução na sala de aula e na formação de professores de LE, pontuando a influência das metodologias e dos métodos de ensino nas concepções dos professores acerca da tradução.

Em *Didática do plurilinguismo e a intercompreensão: caminhos inovadores na formação de professores de línguas*, Selma Alas Martins (UFRN) destaca a importância do plurilinguismo e da intercompreensão diante de um cenário de diversidade de línguas-culturas. A autora mostra como essas abordagens didáticas se articulam no desenvolvimento de uma competência de comunicação plurilíngue e pluricultural, e podem ser implementadas com diferentes funções e em diferentes contextos, trazendo diversas vantagens para alunos e professores. Assim, a partir do exemplo de pesquisas realizadas nessa área, a autora defende a inserção do plurilinguismo na Educação Básica brasileira, sobretudo nas escolas públicas, e na formação inicial e continuada de professores pedagogos e professores de línguas.

O artigo *Condutas autoavaliativas de duas professoras-estagiárias de francês língua estrangeira*, de Aline Simone Delgado Cruz (UFPA) e Luciana de Oliveira Alves (UFPA), traz o recorte de uma pesquisa inscrita na Didática das Línguas e em diálogo com as Ciências do Trabalho, realizada na formação inicial de professores de francês. As autoras apresentam os pressupostos teóricos e os procedimentos metodológicos de um Dispositivo de Formação implementado no âmbito do estágio nos Cursos Livres da Universidade Federal do Pará, en-

volvendo duas professoras-estagiárias e uma professora tutora. A partir da análise das verbalizações das professoras-estagiárias, as autoras apontam as contribuições do dispositivo para o processo de profissionalização e para a construção de um agir docente consciente por parte das estagiárias.

No artigo *Análise da atividade docente como prática formativa no estágio supervisionado de língua francesa: estilos de mediação*, Daniel de Almeida Pereira (UFPA) e Aline Leontina Gonçalves Farias (UFPA) analisam diálogos entre estagiários de francês e duas professoras formadoras em torno de situações de aula de francês instrumental conduzidas pelos próprios estagiários. O objetivo do estudo foi identificar e caracterizar os estilos de mediação das duas professoras na condução da discussão sobre o fazer docente e as situações de ensino-aprendizagem. Os autores apresentam as particularidades de cada estilo (um didático e um clínico), destacando suas contribuições complementares para a formação docente, a apropriação dos gestos didáticos e o desenvolvimento de uma postura analítica e reflexiva englobando o real da atividade docente.

A **terceira seção** aborda questões relacionadas à área de **língua inglesa**. No artigo *Looking good: typography in the design of multimodal texts written in English*, Reinildes Dias (UFMG) explora os princípios centrais de uma abordagem baseada em multiletramentos para o ensino de inglês como língua adicional (ILA). A autora enfatiza a importância de considerar a multimodalidade dos textos e os diversos contextos de produção na construção de significados, destacando a tipografia como um modo semiótico. A autora conclui que os alunos de ILA devem utilizar os recursos tipográficos de forma estratégica para elaborar textos multimodais em inglês, direcionados a diferentes públicos. Textos visualmente bem projetados contribuem para uma melhor legibilidade, leitura e atratividade visual.

Em *Mapeando propiciamentos internos em narrativas de aprendizagem de línguas de estudantes de pós-graduação*, Walkyria Magno e Silva, da UFPA, apresenta os resultados de um estudo exploratório fundamentado na teoria da complexidade, na abordagem ecológica e na psicologia positiva. Primeiramente, a autora apresenta uma discussão teórica que embasa sua interpretação das narrativas de aprendizagem de 15 estudantes de uma universidade no norte do país. O objetivo do estudo foi identificar as forças de caráter e perceber os propiciamentos latentes no ambiente interno dos indivíduos, entendidos como recursos cognitivos e metacognitivos na aprendizagem de uma língua, trazendo-os para a consciência, o que pode resultar em mais uma possibilidade de autorregulação. Daí a importância dessa temática para a formação de professores.

Identidade e formação contínua de professores em serviço: um estudo de caso à luz da Linguística Aplicada na Educação Pública Municipal em Manaus (AM), de William Pinheiro da Silva (UNICAMP) e Marta de Faria e Cunha Monteiro (UFAM), tem como objetivo analisar a identidade e a formação contínua de três professores de inglês em serviço, atuantes em escolas vinculadas à Secretaria Municipal de Educação de Manaus. Esta pesquisa deriva da dissertação de mestrado de um dos autores do estudo. Os autores concluem que a identidade do professor de inglês em serviço é um fenômeno de natureza complexa, dinâmica e não linear, influenciado por múltiplos fatores provenientes dos contextos profissionais em que os docentes estão inseridos e das interações sociais que vivenciam.

O artigo *Motivação no aconselhamento linguageiro sob a abordagem da complexidade*, de Maria Clara Vianna Sá e Matos (UFPA), resultado de sua pesquisa de doutorado, tem como objetivo investigar a inter-relação entre motivação, aconselhamento linguageiro (AL) e a abordagem da complexidade. A pesquisa foi conduzida por meio de uma pesquisa-ação associada a um estudo de caso envolvendo uma aluna de uma faculdade pública do norte do país. A autora explo-

ra, outrossim, a compreensão teórica da motivação e o AL como sistemas complexos, enfatizando seus desdobramentos práticos no processo motivacional.

No artigo *Conectando bem-estar, emoções e empatia na formação de professores de línguas: Trajetória do Grupo de Pesquisa CARE*, Larissa Dantas Rodrigues Borges (UFPA) discute sobre aspectos afetivos que se mostram relevantes para a formação de professores de línguas. Para contextualizar sua pesquisa, a autora apresenta uma breve descrição da trajetória do grupo CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas), seguida da exposição de alguns dos principais resultados alcançados ao longo desse percurso. Entre os resultados obtidos, a autora aponta que a empatia, a regulação emocional e o bem-estar são processos interdependentes, desenvolvidos de forma colaborativa nas interações entre os agentes envolvidos, caracterizando-se por um elevado potencial de reciprocidade.

Em *O discurso de frequentadores de um centro de autoacesso: entre regularidades e estranhamentos, como escutar um aluno autônomo?*, Sádíe Saady Morhy (UFPA) e Thomas Massao Fairchild (UFPA) analisam o discurso de sete alunos voluntários que compõem a equipe de gerenciamento de um Centro de Auto-Acesso (CAA) em uma faculdade pública no norte do Brasil. O estudo, centrado no discurso sobre aprendizagem autônoma, revela, dentre outros, que esses alunos se expressam com certa vaguidão, contradição e opacidade quando utilizam termos com que falam sobre autonomia e o CAA.

Educação digital na formação inicial de professores de língua inglesa, de Marcus de Souza Araújo (UFPA), tem como objetivo investigar os tipos de tecnologias digitais utilizadas por estudantes de um curso de licenciatura em Letras–Língua Inglesa de uma instituição pública federal, localizada no norte do Brasil. Além disso, busca diagnosticar as atividades educacionais mediadas por essas tecnologias realizadas pelos alunos. A análise proposta pelo autor visa contribuir para o de-

envolvimento de práticas de letramentos digitais e para a integração das tecnologias ao contexto acadêmico, ressaltando seu papel como recursos fundamentais para a promoção da aprendizagem de língua inglesa.

A **quarta seção** apresenta um estudo na área de **Libras**. No artigo *A Didática da Libras na formação inicial docente na Amazônia Paraense: quais são os materiais didáticos voltados ao ensino de Libras?*, Huber Kline Guedes Lobato (UFPA) e José Anchieta de Oliveira Bentes (UEPA) examinam a produção de materiais didáticos utilizados na formação inicial de professores de Libras em quatro instituições federais localizadas no estado do Pará. A pesquisa, realizada por meio de levantamento bibliográfico, abrangendo o período de 2010 a 2023, revelou a produção de 29 livros desenvolvidos por docentes da área de Libras nessas instituições. Contudo, os autores do artigo destacam que, apesar desses esforços, persiste uma significativa carência de materiais e livros didáticos voltados para a Didática das Libras, indicando a necessidade de maior investimento nessa área.

Organizamos esta obra com o desejo de oferecer aos leitores, estudantes e professores de línguas, professores formadores e pesquisadores, uma visão da diversidade de estudos que contribuem para a atualização e a ampliação dos conhecimentos e dos saberes que constituem e embasam a prática e a formação docente. Esperamos que a leitura suscite discussões e reflexões, e inspire novas ideias, novas práticas e novos estudos.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2019.
- HATTIE, John. **Aprendizagem visível para professores**: como motivar o impacto da aprendizagem. Porto Alegre: Penso, 2017.
- LEFFA, Vilson. **Língua Estrangeira**: ensino e aprendizagem. Pelotas: Editora da UCAT, 2016.

NÓVOA, António. Os professores e o “novo” espaço público da educação. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. (org.). **O ofício de professor**: histórias, perspectivas e desafios internacionais. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 217-233.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo *design* para o ensino e a aprendizagem. Reimpressão 2008. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SEÇÃO 1

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL





TRABAJO DOCENTE: SABERES, EXIGENCIAS Y DIMENSIONES DE SU PRÁCTICA

Carlos Cernadas Carrera
Universidade Federal do Pará

Letícia Ribeiro Monteiro
Universidade Federal do Pará

Introducción

En la actualidad, para atender las demandas de una sociedad en constante evolución, el ejercicio de la docencia ya no debería restringirse, únicamente, a transmitir conocimientos. El profesorado también debe enseñar a discernir, analizar y utilizar la información de manera crítica, promoviendo el pensamiento reflexivo y la alfabetización mediática. Así, se espera que la acción docente no solo se restrinja a instruir, sino que también inspire, motive y guíe a los alumnos en su desarrollo integral como individuos.

Por ello, el profesor debe amalgamar una serie de competencias, tanto técnicas como socioemocionales, para ejercer su trabajo con eficacia. Desde un punto de vista técnico, es crucial que domine su área de conocimiento, emplee metodologías innovadoras y se adapte a las necesidades individuales de los alumnos. Además, tiene

que desarrollar sus habilidades comunicativas para facilitar la comprensión y el diálogo en el aula.

En lo que respecta al ámbito socioemocional, es conveniente que el profesor, adicionalmente, muestre empatía y fomente un ambiente inclusivo y respetuoso, promoviendo el desarrollo de habilidades como el trabajo en equipo y la resolución de conflictos. La capacidad de reflexión y la disposición a la mejora continua también son fundamentales para que se mantenga actualizado y responda a los desafíos cambiantes del entorno educativo.

Considerando todo lo que se acaba de exponer, este trabajo se propone presentar algunas de las competencias y saberes que los profesores necesitan desarrollar para tener más posibilidades de ejercer su labor profesional eficazmente. Para ello, hemos dividido el texto en dos momentos. En el primero mostraremos competencias necesarias para el desarrollo de la profesión docente, tratando de desterrar la falsa creencia de que los profesores nacen con el don de enseñanza y, por tanto, no necesitan formarse ni mejorar constantemente su práctica. En un segundo momento identificaremos las diferentes dimensiones del trabajo docente y presentaremos conocimientos necesarios para abordarlas adecuadamente.

Deseamos que la lectura de este texto contribuya a que profesores y futuros profesores reflexionemos de un modo más consciente sobre el papel que ocupamos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y en cómo podemos ejercerlo con más competencia.

Saberes y exigencias del trabajo docente

Contrariamente a la idea que estuvo vigente durante bastante tiempo acerca de que el docente nace y no se hace, se entiende adecuado señalar que, a pesar de que todo profesor debe reunir una serie de habilidades básicas para ser un gran profesional, de entre las que destaca poseer una cierta habilidad para transmitir determinados

conocimientos, la construcción del saber docente se debe iniciar con una adecuada formación inicial en un proceso formativo que acompañará al profesor durante toda su vida profesional. Por tanto, se considera que el proceso de construcción de la profesionalidad docente se debe desarrollar en base a las habilidades básicas que tiene que poseer el profesor y a su formación inicial, y se debe perfeccionar con la experiencia del trabajo ejercido en el seno de una realidad pedagógica que está influida por multitud de contextos.

Respecto a los saberes que debe reunir un buen docente, Pimenta (2009) explica que para lograr el éxito en el proceso educativo no es suficiente con que el profesor sea el depositario de una gran cantidad de conocimientos, puesto que, en algunos casos, es probable que en la actual sociedad de la información y de la tecnología estos se superen rápidamente. Por tanto, es necesario que los docentes sean conscientes de que uno de los actuales objetivos de la docencia es que los discentes desarrollen las habilidades necesarias para socializar los saberes a los que tienen acceso con el fin de reconstruir los conocimientos científicos y técnicos existentes, contribuyendo así al desarrollo de su sociedad.

La docencia universitaria tiene responsabilidades múltiples e implicaciones variadas. Los conocimientos y las técnicas requeridos deben estar en relación directa con la ética necesaria para construir una sociedad más inclusiva e igualitaria que genere realidades más justas y solidarias, con el fin último de propiciar al individuo las oportunidades emancipadoras necesarias para el pleno desarrollo social de su persona.

Pero, ¿qué saberes deben reunir los profesores y cómo se construyen? Muchas han sido las investigaciones que se han desarrollado con la intención de comprender de mejor manera los procesos formativos que afectan a la docencia y cómo los profesores se constituyen como tales. Para reflexionar sobre esta cuestión, se presentarán,

a continuación, las contribuciones de Philippe Perrenoud (2008), que reflexiona sobre las competencias de la práctica docente.

Desde esta perspectiva de las nuevas responsabilidades docentes, Perrenoud (2008) explica que se debería entender por competencia la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar una determinada situación, subrayando que estas competencias no son ni saberes, ni actitudes, ni cualquier otro tipo de procedimiento perfectamente definido, sino elementos movilizadores de tales recursos. Además, remarca que cada ocasión determinará qué tipo de movilización de recursos es necesario, pues cada situación es singular y exige ejecutar una acción adaptada a ese momento concreto, para lo que se generará una secuencia de procesos mentales complejos que permitan desarrollar acciones adaptadas a esa situación. Por último, explica que el desarrollo de estas competencias forma parte de una praxis inacabada, pues se encuentran en continuo proceso de formación.

De entre las competencias para enseñar se destaca, en primer lugar, la competencia que trata sobre *organizar y dirigir situaciones de aprendizaje*. Esta competencia guarda relación con la idea de que el oficio del profesor ha estado asociado históricamente a la tradicional aula magistral que el docente imparte para un auditorio más o menos numeroso sin considerar la diversidad de los discentes y sus diferentes situaciones de aprendizaje. Los modelos de enseñanza más volcados en los aprendices requieren de una serie de competencias específicas.

Se hace necesario que el docente conozca y organice los contenidos que deben ser enseñados y consiga relacionarlos con los objetivos que se quieren alcanzar, considerando las diferentes situaciones de aprendizaje. Para ello, debe analizar los conocimientos previos que poseen sus alumnos, tratando de ensamblar en ellos los nuevos conocimientos abordados para que consigan reelaborar sus reflexiones y pensamientos, superando los obstáculos cognitivos, buscando

la solución adecuada a los problemas planteados y considerando los errores como una oportunidad para el aprendizaje. Para alcanzar el éxito es necesario construir y planificar secuencias didácticas de aprendizaje, resolviendo tareas concretas con el objetivo de que los alumnos se involucren en su propio aprendizaje, motivándolos a participar en actividades de investigación y en proyectos de conocimiento.

Otra competencia se refiere a *administrar la progresión de los aprendizajes*. Aunque pudiera parecer que la progresión del aprendizaje viene metódicamente establecida por los programas académicos impuestos a los docentes, es necesario escapar de la idea de que el aprendizaje humano funciona del mismo modo que un proceso productivo industrial, pues cada alumno es diferente y la realidad del aula no es una realidad donde todas las variables pueden ser controladas.

Por ello, es necesario abordar lo que se denomina “situaciones-problema”, que tienen como objetivo plantear al alumno desafíos ajustados al alcance de sus posibilidades, es decir, desafíos que puedan resolver con éxito, para lo que se entiende adecuado que el profesor adquiera una visión longitudinal de los objetivos del aprendizaje y no centrada únicamente en un único nivel o ciclo académico. Para tal, se recomienda la realización de observaciones y evaluaciones periódicas del aprendizaje de los alumnos para tomar decisiones de progresión adecuadas para el éxito del proceso de enseñanza.

Se destaca, también, la competencia que se refiere a *implicar a los alumnos en sus aprendizajes y en su trabajo*. Como consecuencia de la escolarización obligatoria y las exigencias formativas en una sociedad cada vez más competitiva, es frecuente encontrarse en los centros de enseñanza con alumnos desmotivados, poco o nada cooperantes en su propio aprendizaje. El desarrollo de esta competencia debe ir más allá de la simple voluntad de desarrollar las ganas de aprender en el

alumno y debe tener como objetivo reforzar la decisión de aprender y estimular el deseo de saber. Para lograrlo, es importante el desarrollo de la capacidad de autoevaluación en el discente con el objetivo de que no solamente se dé valor al proceso del aprendizaje sino también al resultado final del mismo, explicando a los alumnos periódicamente la importancia de un determinado contenido abordado.

Asimismo, es muy conveniente ofrecer actividades complementarias de formación en función de los intereses particulares de cada discente, favoreciendo con ello el desarrollo de un proyecto personal de aprendizaje. Para discutir y negociar este tipo de decisiones que se deben tomar en el aula y que afectan al aprendizaje de los discentes, es oportuno poner en marcha un consejo de alumnos como herramienta tanto para establecer un diálogo singular con el grupo como para minimizar los conflictos que puedan surgir.

Perrenoud (2008) también se refiere a la conveniencia de *trabajar en equipo*. Hasta hace poco tiempo esto era una opción personal de aquellos profesores que eran conscientes de los beneficios de no trabajar en solitario. Sin embargo, la realidad de la educación actual pasa inevitablemente por la cooperación profesional no sólo entre docentes, sino también por la interacción entre profesores, padres de alumnos y otros grupos de expertos, como pedagogos o coordinadores, que se han ido incorporando a los procesos de enseñanza con valiosas contribuciones.

En este sentido, las competencias más específicas que debería dominar un docente que quiera aprovechar las ventajas del trabajo en equipo serían: saber elaborar un proyecto de grupo en el que todos sus miembros participen de la idea del proyecto y estén convencidos de que quieren construirlo juntos porque es el mejor modo de enfrentarse a situaciones complejas difícilmente solucionables individualmente; saber liderar el grupo de trabajo y saber guiar las reuniones, impulsando y renovando el equipo; y no tener reparos

en asumir la existencia de situaciones de conflicto como parte de cualquier relación interpersonal, a pesar de que los conflictos en ámbitos académicos tengan sus particularidades propias.

Una quinta categoría de competencias hace referencia a la *utilización de nuevas tecnologías*. Con la llegada de la era de la tecnología, la aproximación al conocimiento ha quedado íntimamente ligada al uso de nuevas herramientas. Es evidente que este nuevo contexto condiciona fuertemente las formas de aprendizaje y los profesores no pueden mantenerse al margen de estos cambios. Para sacar el máximo provecho de las tecnologías digitales de la información y la comunicación es necesario que el profesor sepa emplear los editores de texto, conozca cómo explotar adecuadamente las posibilidades didácticas que ofrecen los diferentes programas informáticos y aproveche las ventajas que ofrecen las herramientas multimedia y la comunicación telemática en las interacciones entre profesores y alumnos cuando interactúan en localizaciones geográficas diferentes. De este modo se contribuirá a desarrollar en ellos una cultura de marcado carácter tecnológico.

Es también indicada la necesidad de *afrontar los deberes y los dilemas éticos de la profesión*. La sociedad actual está marcada por una profunda crisis de valores y trabajar la ética social en el aula también es un deber de los docentes. El profesor ha de ser consciente de que, desde una perspectiva ética, su trabajo contradecirá la realidad social que rodea al alumno, siendo su deber comprometerse con ella. Por este motivo debe defender, valiéndose de su capacidad de comunicación y gestionando adecuadamente su autoridad en el aula, valores como la prevención de la violencia y la lucha contra los prejuicios y discriminaciones por motivos de género, etnia y clase social. También debe establecer, junto con sus alumnos, una serie de pautas de comportamiento y conducta de aplicación dentro y fuera de la escuela que permita que los discentes desarrollen su propio sentido de responsabilidad, solidaridad y justicia.

Finalmente, para este texto se eligió presentar la competencia que aborda la necesidad de que el profesor *administre su propia formación continua*, ya que haciéndolo estará en mejores condiciones de enfrentar los desafíos de su trabajo que aquel profesor que no lo haga, puesto que la formación continua ayuda a conservar en mejor estado el resto de las competencias docentes.

Por formación continua no se ha de entender el mero entrenamiento y práctica de las competencias, puesto que, como ya se ha visto, la realidad está en permanente cambio, por lo que los conocimientos deben actualizarse y adaptarse a estas transformaciones, propiciando el surgimiento de nuevas prácticas pedagógicas. Para conseguir una eficaz administración de la propia formación continua, el profesor debe conseguir exponer claramente sus prácticas profesionales y reflexionar sobre ellas, eligiendo adecuadamente entre la oferta de formación que le ayude a desarrollarlas, puesto que la propia clase, el propio trabajo, debe ser considerado como un lugar de autoformación, ya que la formación no se puede concebir únicamente como una acción institucional, sino como un proceso del sujeto.

También sería adecuado que el docente fuese capaz de negociar e implementar un proyecto de formación común junto a otros compañeros en una especie de aprendizaje colectivo y que también contribuya activamente en la formación de sus colegas de profesión como una forma de autoaprendizaje.

Además, el docente debería participar en las tareas del sistema de enseñanza, elaborando y negociando el proyecto educativo de la institución, ayudando a coordinar las tareas de dirección de la misma, administrando sus recursos y fomentando la participación de los alumnos en el contexto escolar. Por último, el profesor tiene la responsabilidad de colaborar de forma corporativa, a través de asociaciones o sindicatos de profesores, en la administración del propio sistema de formación continua.

Por lo explicado, ante las nuevas realidades y desafíos que imponen la sociedad actual, Perrenoud (2008) defiende la necesidad de que el profesor adquiera una serie de competencias, entendidas estas como la capacidad de activar conocimientos para solucionar los problemas que se le presentan al docente en el ejercicio de su actividad profesional, que están vinculadas directamente a una serie de nuevas responsabilidades exigidas por el contexto social que rodea al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En suma, para el desarrollo de estas competencias, se hace necesario que el profesor no busque solamente ampliar sus conocimientos en su área de actuación profesional específica, sino que debe activarlos para solucionar problemas reales aplicados a diferentes contextos de aprendizaje y a diferentes estilos de aprender en un ambiente tecnológico en constante cambio. Para ello, es aconsejable que el docente reflexione pormenorizadamente sobre los diferentes momentos en los que se estructura la dinámica del trabajo del profesor. Sobre esto reflexionaremos en el siguiente apartado.

■ Dimensiones de la práctica docente

En el espacio pedagógico actual, en el que no es suficiente con impartir las tradicionales clases expositivas, el profesor necesita ejercer como facilitador del aprendizaje del alumno, lo que requiere el dominio de una serie de competencias y de procedimientos que deben estructurar la dinámica de la práctica docente y que ayudarán a responder a diversas preguntas como: ¿qué expectativas tienen los alumnos que asisten a sus clases?, ¿de qué modo implicarlos en su propio aprendizaje?, ¿qué pretenden aprender?, ¿qué debe hacer el profesor para facilitar el aprendizaje de sus alumnos?, ¿para qué y cómo medir lo que han aprendido?

A continuación, se tratará de responder a algunos de estos interrogantes, reflexionando, de forma sucinta, sobre los diferentes momentos en los que se estructura la dinámica del trabajo docente, que se hemos decidido denominar *dimensiones* y que serían las siguientes: la *planificación* como declaración de intenciones del profesor mediante el establecimiento de los objetivos, los *contenidos* que deben ser trabajados para alcanzar los objetivos propuestos, la *metodología* empleada como camino que debe ser recorrido, los *recursos didácticos* como herramientas facilitadoras del aprendizaje y la *evaluación* como instrumento de obtención de informaciones que permiten comprobar si los objetivos han sido alcanzados.

■ La planificación: definición de intenciones

El trabajo docente no puede ser concebido como una acción improvisada, pues exige un procedimiento previo de sistematización de acciones. Desde esta perspectiva, la planificación se entiende como un acto consciente de toma de decisiones que es necesario para el desarrollo de los diferentes momentos de la práctica docente que tiene por finalidad racionalizar la acción educativa con el fin de neutralizar tanto la improvisación como la rutina en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En el proceso de planificación, uno de los aspectos más sensibles es el de establecer los objetivos a alcanzar, puesto que se constituyen en un norte para la dinámica de la práctica docente. En el contexto de la enseñanza de lenguas, los objetivos deberían guardar relación con las habilidades comunicativas concretas que los alumnos deben desarrollar durante una secuencia didáctica determinada.

Conviene mencionar, también, que a pesar de que planificar pueda resultar una actividad trabajosa pues, como explican Abreu y Masetto (1990), la buena planificación exige una dosis de esfuerzo, inspiración,

dedicación e, inclusive, suerte, a medida que el profesor incorpora esta actividad a su rutina profesional se va percatando de cómo se convierte en una herramienta esencial para el éxito del proceso enseñanza-aprendizaje y en parte integrante de su concepción del significado de impartir clase.

■ El contenido: de la selección a la organización

Como opina Martínez (2002), no es posible plantearse el aprendizaje sin la existencia de contenidos, sin plantearse qué enseñar. Por ello, en la dinámica del trabajo docente siempre han ocupado un lugar relevante y deben tener como finalidad contribuir a alcanzar los objetivos establecidos en la planificación.

En el caso de la enseñanza de lenguas extranjeras, Santa-Cecilia (2000, p. 20) explica que los contenidos “pueden limitarse a una serie de reglas y de elementos gramaticales y léxicos, o bien pueden incluir aspectos relacionados con distintas competencias de los alumnos o con factores de carácter social o cultural”.

Por su parte, Briz Villanueva (2003), partiendo de un modelo de habilidades, distingue entre *contenidos pragmáticos*, que serían aquellos que permiten que la comunicación sea eficiente, racional y adecuada para un texto y contexto determinados y tendrían componentes biolingüísticos, psicolingüísticos y sociolingüísticos; y *contenidos lingüísticos*, que serían los que permiten que los alumnos consigan codificar y decodificar los textos y que, junto a los contenidos pragmáticos, posibilitan un discurso adecuado. Este tipo de contenido tendrían componentes discursivo-textuales, léxico-semánticos, morfosintácticos y fonográficos.

Así, se constata que, en el contexto de la enseñanza de lenguas, los contenidos han pasado de estar centrados en conocimientos meramente gramaticales a estar orientados hacia aspectos prácticos

y operativos como el uso de la lengua, la interacción textual y lectora y demás habilidades relacionadas con las destrezas comunicativas.

La metodología: mediaciones en la construcción del conocimiento

Uno de los cuestionamientos más frecuentes de todo profesional docente guarda relación al modo en el que debe impartir sus clases para que sus alumnos consigan alcanzar los objetivos de aprendizaje que se han establecido. La metodología tiene como finalidad responder a la pregunta *cómo* se debe trabajar.

El profesor debería conocer el mayor número posible de procedimientos metodológicos, saber cómo emplearlos para trabajar adecuadamente los contenidos y sentirse cómodo trabajando con ellos, lo cual puede requerir formación específica. Debe, además de conocerlos, saber elegir cuáles son los más adecuados para los objetivos que pretende y los que más se adaptan a las necesidades y preferencias de los alumnos, teniendo presente que siempre podrá replantearse sus decisiones en función de cómo se desarrolle el curso.

Para Galera (2003), las diferentes partes del sistema de la lengua se encuentran influidas, principalmente, por la función comunicativa general, por lo que las opciones metodológicas más acertadas serían aquellas que integran los contenidos estructurales y las reglas gramaticales abstractas en las funciones de comunicación reales. Desde esta perspectiva, enseñar una lengua debe suponer, sobre todo, enseñar a utilizarla para enfrentar con éxito contextos reales de uso.

Los recursos didácticos: herramientas facilitadoras del aprendizaje

Los profundos cambios por los que ha transitado la humanidad en las últimas décadas han supuesto el advenimiento de la sociedad de la información, en el que la innovación tecnológica ha pasado a ser el motor del desarrollo. A finales del siglo pasado, Kenski (1996) ya apuntaba que la enseñanza, en este nuevo contexto, debe plantearse

con la implicación integral del alumno, con su interacción, su presencia, mediante la conversación y con recursos de imagen y sonido variados.

En el ámbito específico de la enseñanza de lenguas extranjeras, los docentes han de tener presente que en la actualidad existen infinidad de recursos tecnológicos que pueden contribuir a que los alumnos pongan en práctica la lengua meta, potenciando su motivación, proporcionándoles nuevas formas de aprendizaje y, en muchos casos, propiciando la autonomía, permitiendo, así, que el aprendizaje de lengua extranjera no se limite al ámbito académico. Sin embargo, se ha de evitar que la fascinación tecnológica no suma al docente en la falsa creencia de que todos los recursos disponibles pueden contribuir positivamente al éxito del proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo responsabilidad del profesor seleccionar aquellos recursos realmente eficaces.

Por lo tanto, la nueva sociedad requiere buscar nuevos caminos que hagan posible el surgimiento de un paradigma educativo que permita que los contenidos sean trabajados de manera interactiva, interdisciplinar y global mediante el trabajo en grupo, siendo conscientes de las posibilidades y limitaciones de tales recursos tecnológicos.

La evaluación: lo que se pretende y lo que realmente se hace

En el espacio educativo es frecuente encontrarse alusiones a una concepción de la evaluación como instrumento de poder, que establece juicios de éxitos y fracasos con la finalidad de clasificar a los individuos. Para que la evaluación deje de ser un mecanismo de exclusión es necesario entenderla como parte de una práctica pedagógica mediadora y emancipadora que está en íntima conexión con los diferentes momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje. Así, Richards y Rodgers (2001) explican que la evaluación se refiere a los procedimientos para la obtención de datos sobre el desarrollo,

la efectividad, la aceptación y la eficacia de un programa de lengua con el propósito de tomar decisiones.

En el contexto de enseñanza de lenguas, López (2001) explica que existen instrumentos que permiten tanto la evaluación cuantitativa como la cualitativa. En la evaluación cuantitativa, los exámenes y los test son instrumentos habituales para obtener informaciones sobre el aprendizaje de los alumnos y se basan, principalmente, en la memoria. En la evaluación cualitativa, fundamentada generalmente en la observación, destacan instrumentos como los diarios de clase, los anecdotarios, las grabaciones, las hojas de observación y los portfolios. Este tipo de instrumentos están relacionados con la observación cotidiana del uso de la lengua por parte de los alumnos, de sus actitudes, de sus intereses, del modo en que resuelven las actividades y de sus respuestas a las elecciones metodológicas.

Es necesario, por tanto, superar concepciones tradicionales que entienden la evaluación como aprobar o suspender. La evaluación debe ir más allá e incidir sobre aspectos generales del proceso, considerando especialmente cuestiones que se refieren a la intervención del profesor dentro de un proyecto curricular más amplio y en la función educadora, socializadora y cultural de la institución de enseñanza.

Consideraciones finales

En síntesis, las transformaciones que están experimentando nuestras sociedades en la actualidad demandan que las instituciones de enseñanza se reconfiguren, siendo necesario entender que las prácticas de los profesores forman parte de una dinámica pedagógica global y que para el perfeccionamiento del proceso es necesario considerar las diferentes competencias que el profesor debe desarrollar y las múltiples dimensiones del trabajo docente que debe abordar.

Es conveniente, así, que la planificación sea propuesta desde una perspectiva crítica y transformadora y no encarada como un mero

trámiteburocrático,vinculandoloscontenidosalosobjetivospropuestos. Además, las diferentes posibilidades metodológicas han de concebirse como estrategias de enseñanza que puedan contribuir eficazmente a la formación de procesos de aprendizaje de calidad y los recursos didácticos deben cumplir una función instrumental, no debiendo ser trabajados desde una visión tecnicista, sino constructiva y crítica. Por último, el proceso evaluador ha de entenderse como una forma de rescatar todas las experiencias vividas por los discentes durante el desarrollo de su aprendizaje, desempeñando una función destacada en la construcción de su conocimiento.

Se hace necesario, pues, entender que corresponde al profesor no sólo profundizar sus conocimientos sobre su objeto de enseñanza, sino también desarrollar habilidades que le ayuden en su praxis laboral. Para ello, comprender la importancia de dominar una serie de competencias relevantes en la práctica que ejerce y la necesidad de conferir la adecuada importancia a las diferentes dimensiones del trabajo docente le ayudará a desarrollar su trabajo de forma eficaz, contribuyendo a la construcción del conocimiento de los alumnos como sujetos activos en el proceso de aprendizaje.

Este entendimiento permitirá que, en el engranaje del proceso de enseñanza-aprendizaje, los profesores asuman con plenitud y sin complejos su papel como facilitadores y los alumnos enfrenten con madurez la responsabilidad en su propia formación.

■ Referencias

ABREU, M. C.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG, 1990.

BRIZ VILLANUEVA, E. El enfoque comunicativo. *In*: MENDOZA, A. (org.). **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria**. Madrid: Pearson, 2003, p. 79-123.

GALERA, F. N. El currículum de lengua y literatura. Niveles de concreción. Secuenciación y unidades de programación. *In: MENDOZA, A. (org.). **Didáctica de la lengua y la literatura para Primaria***. Madrid: Pearson, 2003, p. 125-171.

KENSKI, V. M. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). **Didática: o ensino e suas relações***. Campinas: Papirus, 1996, p. 127-148.

LÓPEZ, G. La enseñanza de lenguas extranjeras en primaria: evaluación del proceso y de los aprendizajes. *In: CHASCO, J. (coord.). **Metodología en la enseñanza del inglés***. Madrid: Secretaría General Técnica. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2001, p. 167-193.


MARTÍNEZ, N. **La figura y la función del profesor**: una reflexión sobre la eficacia docente en tiempos de cambio. Murcia: AMYDEP (Asociación para la Mejora y Defensa de la Escuela Pública en las C.C.A.A.), 2002.

PERRENOUD, P. **Dix nouvelles compétences pour enseigner**. Invitation au Voyage. Paris: ESF, 2008.

PIMENTA, S. A profissão professor universitário: processos de construção da identidade docente. *In: CUNHA, M. I. et al. (org.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas***. Feira de Santana: UEFC, 2009, p. 33-56.

RICHARDS, J.; RODGERS, T. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, 2001.

SANTA-CECILIA, A. **Cómo se diseña un curso de lengua extranjera**. Madrid: Arco Libros, 2000.



AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIA ANTONIETA ALBA CELANI PARA PENSAR A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE ESPANHOL E A ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS¹

Antonio Ferreira da Silva Júnior
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Beatriz Quaresma de Souza
Universidade Federal do Rio de Janeiro/CAPES

Considerações iniciais

Estudos apontam que a aproximação entre o campo do hispanismo brasileiro e a Linguística Aplicada (LA) ocorreu de maneira tardia e isso acabou por gerar um descompasso no debate sobre formação de professores e no ensino-aprendizagem de línguas (Paraquett, 2012; Silva Júnior, 2020) se comparamos a área do espanhol em relação à língua inglesa, por exemplo. O nome de Maria Antonieta Alba Celani destaca-se como um dos principais nomes da LA do país, no entanto, acabou sendo, durante alguns anos, uma referência pouco ou nada

¹ Este capítulo é fruto das reflexões teóricas promovidas pelos autores durante a disciplina “Releituras de Antonieta Celani e o campo da formação de professores” ofertada no Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) em 2023.2.

discutida nos cursos de Letras/Espanhol. Diante de tal constatação, o presente capítulo é uma tentativa de articular conceitos da produção acadêmica de Celani para pensar a licenciatura em espanhol.

Defendemos que o legado de Celani não pode ser desconsiderado em se tratando de um curso de licenciatura em Letras, já que a pesquisadora contribuiu em muitas frentes teóricas. A seguir, destacamos alguns desses pressupostos: no entendimento da LA como ciência e área articulada como as políticas educacionais do país, na identidade e na consolidação da LA no Brasil, na importância das línguas estrangeiras na Educação Básica, no desenvolvimento da consciência política dos docentes, no entendimento da abordagem de ensino instrumental (atualmente conhecida como o ensino de línguas para fins específicos), na criticidade no ensino de idiomas e, por fim, na perspectiva reflexiva de formação docente.

Elencamos algumas das questões anteriores que se desdobram em muitas outras somente para ilustrar que o protagonismo de Celani tornou-se fundamental para pensar a docência em nosso país. Os textos de Celani auxiliaram, principalmente, no empoderamento do professor em se enxergar como um sujeito transformador e um agente de transformação da sala de aula. Afinal, a formação docente “exige que se façam novos mapas para substituir os antigos e não que se sigam ou que se aperfeiçoem os mapas já existentes” (Celani, 2004, p. 30). A docência, portanto, seria um questionamento constante das antigas práticas (os velhos mapas) na busca constante por novos caminhos a partir do exercício de contestação, criatividade e criticidade.

A breve contextualização anterior permite inserir a trajetória de Celani no campo da LA e sua contribuição para pensar a formação docente de língua espanhola. Na próxima seção, pretendemos tecer considerações sobre a articulação entre hispanismo e LA, visando o aprofundamento dos sentidos em relação ao material didático e ao

curso de Letras/Espanhol de uma universidade pública com o fim de verificar interseções.

LA e hispanismos: aproximações possíveis

É possível dizer que durante muito tempo a LA foi compreendida apenas como um apêndice da Linguística, sendo reduzida ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente o inglês. Entretanto, para Celani (1992, p. 21) a LA está preocupada em contribuir “na solução de problemas humanos que derivam dos vários usos da linguagem”, ainda, para a autora, “não há atividade humana na qual o linguista aplicado não tenha função a desempenhar” (Celani, 1992, p.21). Desse modo, relacionar a LA apenas ao ensino de língua estrangeira, mais especificamente o inglês, é limitá-la e empobrecê-la enquanto ciência.

Segundo Paraquett (2012, p.232), a dificuldade de compreensão do papel da LA fez com que ela passasse por muitos processos ao longo dos últimos anos, mas que não necessariamente contaram com a participação de pesquisadores de língua espanhola. Entretanto, esse cenário começou a mudar por volta da década de 1990 e foi potencializado no início dos anos 2000 com a Lei no 11.161/2005 (Brasil, 2005), conhecida como a “Lei do Espanhol” que, ao tornar a oferta do ensino de espanhol obrigatório nas escolas, favoreceu também a produção de pesquisas na área de Língua Espanhola (Paraquett, 2009).

Contudo, ainda que a “Lei do Espanhol” tenha impulsionado o interesse do espanhol no âmbito da LA, percebe-se ainda a necessidade de fortalecer a intersecção entre esses dois campos. Conforme evidenciam Paraquett (2012) e Silva Júnior (2020), ao longo do tempo, o hispanismo frequentemente ficou em segundo plano em comparação ao inglês, seja em produção científica, participação em projetos ou estrutura curricular. Embora tenham ocorrido progressos nesse contexto, é imperativo intensificar a integração entre a LA e o hispa-

nismo, para isso “precisamos de uma maior inserção e aceitação da LA por pesquisadores do espanhol” (Silva Júnior, 2020, p. 330).

Desse modo, entendendo a LA como “uma ciência interdisciplinar que se preocupa com problemas de uso da linguagem” (Paraquett, 2009, p. 124), inseri-la na formação de professores, nesse caso de espanhol, pode trazer grandes contribuições para nossas salas de aula, uma vez que acreditamos ser possível, por meio dela, formar professores cada vez mais críticos, conscientes e reflexivos (Celani, 2001).

Porém, convém ressaltar que no decorrer dos últimos anos, o ensino de espanhol, passou por uma série de problemáticas, entre elas a forte influência espanhola quando se trata do ensino-aprendizagem de espanhol, o que fez com que os projetos pedagógicos dos cursos superiores de Letras/Espanhol também tenham sido afetados (Silva Junior, 2020). Desse modo, a formação docente foi atingida, uma vez que, normalmente, os cursos de licenciatura consideravam as metodologias de ensino defendidas pela Espanha como as mais inovadoras e produtivas, mesmo que não fossem necessariamente condizentes com as necessidades dos alunos e professores brasileiros.

Ainda, é válido ressaltar que esse modelo de ensino-aprendizagem salientado por meio do viés europeu “reproduziu crenças que, ainda hoje, lutamos para desconstruir em nossa tarefa como formadores” (Silva Junior, 2020, p. 312), inclusive quando pensamos na produção e implementação de materiais didáticos. Podemos afirmar que, ao longo de muitas décadas, as editoras espanholas dominaram a produção de materiais didáticos de espanhol, sendo elas as principais responsáveis pela produção e exportação desses materiais para outros países, como é o caso do Brasil.

Com isso, as marcas de colonialidade se fazem visíveis ainda hoje no modo como ensinamos espanhol e produzimos materiais didáticos em nosso país, uma vez que a Espanha até a atualidade se mantém

fortemente presente na formação de novos professores de espanhol². Vários são os problemas que isso ocasiona, entre eles os resquícios de uma colonização, até agora, muito vivaz no imaginário e no cotidiano latino-americano, que podem ser reconhecidos através das representações atribuídas a outros países nas aulas de espanhol, à ausência de variedades linguísticas, à escolha lexical e até mesmo ao trabalho com a literatura. Segundo Paraquett (2009), a partir dos anos 1990, houve uma corrida por parte das editoras em direção às instituições brasileiras com o intuito de vender e disponibilizar seus materiais no país, pois, segundo a pesquisadora, “esses materiais traziam em si, e sem disfarce, as marcas da política de hegemonia linguística, conhecida, pela primeira vez, nas caravelas dos conquistadores” (Paraquett, 2009, p. 8).

Desse modo, acreditamos que ainda temos muitos desafios a serem superados quando se trata do ensino-aprendizagem de espanhol no Brasil, entretanto, mesmo que a LA e o hispanismo não tenham andado lado a lado, nos parece pertinente afirmar que muitos podem ser os aportes da LA à formação de professores de espanhol, mais especificamente no que toca à produção e implementação de materiais didáticos no Brasil. Com isso, nos referimos também às contribuições de Celani, considerada por muitos linguistas a mãe da LA no Brasil.

Com base nisso, ainda que Celani não tenha se debruçado especificamente sobre as pesquisas de materiais didáticos, recorte central de nosso capítulo, entendemos que muitas de suas reflexões enriquecem ao tema. Como exemplo, podemos citar o conceito de reflexividade (Celani, 2001), as perspectivas sociais e a concepção de linguagem

2 Vale ressaltar que a Espanha continua buscando interferir no sistema educativo brasileiro. Nos últimos anos, a Embaixada da Espanha mediante parceria com outras entidades estrangeiras desenvolve o prêmio “Colegio del Año”, que busca selecionar os melhores projetos pedagógicos para o ensino de espanhol na Educação Básica e em cursos livres no Brasil. As instituições ganhadoras recebem um selo de destaque e o reconhecimento nacional de seus professores e projetos. Na prática, as escolas premiadas, principalmente as privadas, usam tal atestado como a validação estrangeira do ensino ofertado, portanto, acabam por atribuir a um agente externo a valorização de suas práticas educacionais locais.

mais atrelada ao entendimento de língua como ação (Celani, 2010a). Assim, ressaltamos a preocupação de Celani pela Educação Básica, enxergando no ensino de línguas um papel social, algo extremamente necessário para que nos desatemos das amarras deixadas pela colonização que, como dito anteriormente, até hoje perpassa o ensino-aprendizagem de espanhol e seus respectivos materiais.

A interpelação pelos trabalhos por ela [Celani] desenvolvidos sempre esteve ancorada em sua preocupação demonstrada com o sujeito que aprende e ensina uma língua estrangeira. Isso significa, pois, **uma preocupação com alunos e professores que ocupam um lugar social, que fazem parte de diferentes culturas, que possuem histórias singulares, que são constituídos por identidades heterogêneas** e que carregam consigo suas ideologias e memórias discursivas quando aprendem e ensinam uma língua estrangeira (Guilherme, 2013, p.18, grifo nosso).

Reconhecendo alunos e professores como sujeitos, de modo que não podemos ignorar suas vivências, este capítulo propõe uma breve reflexão, a partir das contribuições de Celani, sobre a formação de professores de espanhol e a produção de materiais didáticos tomando o curso de Letras/ Espanhol da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) como objeto de análise. Assim sendo, pretendemos refletir sobre como os materiais didáticos ainda ocupam um lugar de destaque em nossas aulas e, além disso, refletem e são elaborados a partir de uma determinada concepção de língua. Com isso, julgamos importante que desde a graduação os licenciandos estejam em contato com estes materiais, a fim de conhecê-los e – se necessário – adaptá-los para que contemplem uma sala de aula cada vez mais plural.

Formação de professores de espanhol e a reflexão sobre materiais didáticos

Não é nova a ideia de que ensinar uma língua estrangeira é o equivalente a lecionar gramática, com isso, é possível dizer que, ainda hoje, não é claro para muitas pessoas qual é o papel da língua estrangeira na Educação Básica. Desse modo, é comum que reduzam sua função ao ensino de gramática, entretanto o ensino-aprendizagem de um idioma não corresponde apenas à memorização de paradigmas linguísticos ou pelo menos não deveria assemelhar-se a tal ação.

Portanto, pressupomos que o papel da língua estrangeira em sala de aula, em certos momentos, não é claro nem mesmo para os professores em formação, o que faz com que reproduzam crenças inadequadas. Com isso, defendemos que desenvolver a conscientização da identidade docente (Celani, 2000) é fundamental desde a graduação, para que tenhamos professores cada vez mais conscientes do papel que desempenham e da importância da disciplina que ministram.

Pensando mais especificamente nos materiais didáticos, é possível dizer que em certos espaços eles ainda ocupam um lugar de destaque, sendo compreendidos como um guia, um material norteador que precisa ser seguido. Assim, entendemos que se faz necessário que o contato com o material didático ocorra desde a formação docente inicial, na (re)construção da identidade docente, para que os alunos aprendam não só a produzi-los de forma consciente, mas também a implementá-los.

Compreendendo a influência da Espanha na elaboração dos materiais didáticos brasileiros, conforme mencionado anteriormente, e sua estreita ligação entre o ensino da língua espanhola e o ensino gramatical, inferimos que certos materiais didáticos podem vir a refletir tais complexidades. Portanto, é crucial que os alunos em formação desenvolvam habilidades para identificar e superar tais desafios, evitando reproduzi-los no futuro. Com isso, nos parece que uma forma-

ção pautada na reflexividade (Celani, 2001) ajuda na solução desses problemas.

Diante disso, reconhecendo que a “a linguagem permeia todos os setores de nossa vida social, política, educacional e econômica, uma vez que é construída pelo contexto social e desempenha uma função instrumental na construção dos contextos sociais nos quais vivemos” (Celani, 2000, p. 21), se faz necessária uma aula de língua estrangeira que não se interesse apenas no linguístico, mas também pela conjuntura na qual o idioma se apresenta. Desse modo, entendemos como um problema o material didático simplesmente reproduzir os discursos vigentes ou meramente ensinar as normas gramaticais.

Desta maneira, é crucial que a licenciatura esteja preocupada em formar professores que auxiliem no desenvolvimento de uma “conscientização linguística” (Celani, 2000, p.21) por parte de seus alunos, para que eles compreendam a língua “enquanto meio de comunicação socialmente construído” (Celani, 2000, p.21) e, consequentemente, assimilem que “o que acontece na sala de aula está intimamente ligado a forças sociais e políticas” (Celani, 2000, p.21).

Como exemplo político e social, podemos pensar na questão das variedades existentes no espanhol e em como elas são apresentadas no ensino da língua e seus respectivos materiais. Como mencionado anteriormente, durante muito tempo, o Brasil importou livros didáticos do continente europeu, algo que reflete ainda hoje a maneira como ensinamos o idioma, assim sendo, ao analisar um material didático produzido pela Espanha, é válido questionar se outras variantes, que não a europeia, são contempladas pelo livro implementado. Sabemos que, possivelmente, não serão, sendo este é mais um problema que o professor se vê obrigado a enfrentar. Porém, é provável que o apagamento de outras variedades linguísticas do espanhol não seja um problema para todo professor de línguas, mas certamente será para um docente que entende sua disciplina como parte do “contexto social” (Celani, 2000, p.21). Por isso, defendemos que uma formação

que considere a LA pode ser extremamente enriquecedora para o futuro da educação, uma vez que:

[...] a LA passou a articular suas preocupações mais claramente, seguindo sua vocação de disciplina eminentemente inserida no contexto social e acima de tudo, preocupada com o papel da linguagem nos mais variados contextos escolares, institucionais, sociais e econômicos, privilegiando, talvez, o contexto escolar (Celani, 2000, p. 21).

À vista disso, Celani (2000) deixa clara a importância de desenvolver uma consciência crítica em relação ao ensino de línguas, ressaltando a contribuição da LA no que se refere à “função social da aprendizagem de uma língua estrangeira e a à importância de se manter uma posição crítica em relação à hegemonia de determinantes línguas” (Celani, 2000, p. 21) e, no caso do espanhol, podemos pensar na hegemonia espanhola.

Outro ponto a se considerar é que ainda existe um distanciamento entre a formação docente e a aplicabilidade da profissão, um problema comum são professores de língua estrangeira que não dominam a língua em questão (Guilherme, 2013), o que faz com que muitas das vezes se sintam inseguros ou até mesmo despreparados e desistam da carreira. Entretanto, isso não significa que “o sujeito não será capaz de enfrentar a sala de aula” (Guilherme, 2013, p. 43), pois, também de acordo com Celani (2004), as incertezas e os riscos da profissão geram novas rotas e caminhos para a sala de aula. Sobre as competências linguísticas, o professor em formação ou em serviço pode aprimorá-las ao longo de sua atuação. Entretanto isso só acontecerá desde que os professores formadores compreendam que:

[...] lacunas linguísticas podem ser preenchidas após a graduação, desde que os licenciandos tenham uma formação política suficiente para compreenderem

que mais que professores de inglês³, são professores de linguagem, e linguagem não é algo transparente, e, assim como o sujeito não é homogênea (Guilherme, 2013, p.42).

Ou seja, é inegável a importância de dominar as competências linguísticas para atuar em uma sala de aula de línguas, mas além de preparar os educandos nesse âmbito é preciso instruí-los para que, futuramente, atuem como professores de linguagem, que compreendem também os aspectos sociais da língua que ensinam. Desse modo, a concepção de linguagem (Celani, 2010a) é figura central tanto na formação quanto no caminho posterior a ela, na prática docente, uma vez que será ela que, possivelmente, definirá sua atuação profissional. Segundo Celani (2010a, p. 130), é necessária uma mudança no modo que os professores enxergam seu trabalho, assim sendo, é importante que caminhem “do linguístico para o sociopolítico, da língua como sistema para língua em uso” (Celani, 2010a, p.130), ou seja, é preciso uma compreensão das concepções de linguagem existentes, a fim de se aclarar qual contribuirá com nosso trabalho no ensino de língua estrangeira.

Desta forma, ao acercar o licenciando da LA considerando sua preocupação não apenas em ensinar uma língua estrangeira, mas sim em “desenvolver um senso linguístico que faça com que o aluno veja, sinta, interprete a linguagem não como uma disciplina escolar que dita normas do bem falar e escrever, mas sim como algo que está intimamente inserido na sua vida de cidadão, de ser humano” (Celani, 2000, p. 22), é possível que ele reconheça “a linguagem como instituição social” (Celani, 2010a), uma concepção que entende a linguagem como parte do meio em que está inserida e visa contribuir com a nossa maneira de operar socialmente. Por conseguinte, entender a linguagem como ação é também compreendê-la “como um sistema de significados e de formas como meios para se atingir um fim determinado” (Celani, 2010a,

3 Ainda que a autora se refira ao ensino de inglês, consideramos que é algo que também se aplica ao ensino de espanhol.

p. 130), mas com propósitos verdadeiros e que fazem parte do contexto social do nosso aluno aprendiz de uma língua estrangeira.

Assim sendo, entendendo que a ausência de uma identidade docente parte também do desconhecimento da própria profissão, é preciso refletir sobre qual o papel do professor de línguas e sobre qual é o lugar do ensino de línguas estrangeiras na Educação Básica, a partir disso é plausível que se reconheça que:

O interesse profissional do educador também está centrado no conhecimento, conhecimento específico de sua área de especialização, mas pela natureza mesma e pela função moral da ação de educar, esse conhecimento tem de estar colocado à disposição da sociedade mais ampla. **Educar não é apenas um ato de conhecimento, é também um ato político** (Celani, 2001, p. 24, grifos nosso).

Isto posto, compreendendo o objetivo de sua profissão, é possível que o docente em formação saiba como atuar em sala de aula de modo a conceber um ensino de línguas que não contemple apenas o linguístico, mas também o social. A partir disso, o professor pode romper com algumas problemáticas existentes em aula, como um material didático engessado e o excesso de conteúdo gramatical, e aproveitar as brechas existentes (Duboc, 2014). Porém, para que o aproveitamento das brechas ocorra, é necessário que o professor em formação saiba reconhecê-las e nesse sentido, como dito anteriormente, acreditamos que a LA possa vir a somar.

Convém ressaltar que entendemos brechas como “momentos frutíferos para aprender, refletir e problematizar” (Duboc, 2014, p. 211), ou seja, são aqueles momentos em que a aula ou o material didático não são suficientes para promover o tipo de sala de aula no qual acreditamos. Colocando outra vez os materiais didáticos em foco, é válido afirmar que eles podem muito melhorar, dado que ainda hoje lutamos

para defender um material que apresente temáticas relevantes, trabalhe com uma gama variada de discursos, incorpore aspectos culturais diversos—não apenas centrados na Espanha—e com uma proposta intercultural, mas também um trabalho contextualizado da gramática, do vocabulário e da pronúncia e não com listas ou com atividades de memorização que não são necessariamente proveitosas para os alunos de espanhol. Por isso, postulamos que através da LA e sua preocupação latente com o social é viável alcançar um melhor aproveitamento das “brechas” (Duboc, 2014). Entretanto, é necessário questionarmos como colocar isso em prática para que alcancemos, o quanto antes, um cenário no qual acreditamos. Diante disso, na próxima seção, refletimos sobre como gerar atitudes de transformação da atuação docente (Celani, 2004) por meio da análise de informações de um curso de licenciatura, em que buscamos revisitar velhos mapas no encontro de novos caminhos.

Curso de Letras/Espanhol da UFRJ em foco

Quando pensamos no curso de Letras/Espanhol, mais especificamente da Faculdade de Letras da UFRJ, é factível afirmar que a LA ainda não se encontra fortemente presente no currículo, sendo, talvez, mais consistente nos cursos de pós-graduação. Porém, ressaltamos a importância de que a LA se faça presente desde a formação inicial docente, uma vez que “O processo reflexivo relacionado a questões de linguagem, seu papel e sua construção social deve acompanhar a formação do graduando desde o início” (Celani, 2000, p. 25) para que assim estejamos mais perto de formar futuros profissionais reflexivos, capazes de aproveitar as brechas (Duboc, 2014) e transformar um modelo de ensino tradicional e engessado, em um modelo contextualizado e que busca, de fato, inserir aos alunos. Conforme Celani (2000), é preciso exercitar com os educadores uma sensibilidade em relação entre linguagem e o contexto social, além do desenvolvimento de sua conscientização política.

Entretanto, muitas são as críticas existentes em relação à formação inicial, segundo Celani (2010b), os resultados são decepcionantes por diferentes motivos, dentre eles a obtenção da licenciatura dupla, em nosso caso a formação não só em Espanhol, mas também em Português, não sendo permitido optar por apenas um dos cursos. Por isso, convém questionar:

[...] até que ponto a Universidade está preparando os futuros professores para lidarem de maneira efetiva com as questões ligadas ao entendimento da linguagem como socialmente construída, elemento essencial no desempenho de todas as atividades humanas, em seu futuro em sala de aula? (Celani, 2000, p. 25).

Como exemplo, podemos pensar, outra vez, nos cursos de Letras da UFRJ. A seguir conseguimos observar⁴ nos quadros 1 e 2 quais são as atividades previstas e suas respectivas cargas horárias dos cursos de Licenciatura em Português–Inglês e Português – Espanhol. São apresentadas como atividades as disciplinas obrigatórias, as atividades complementares, o estágio obrigatório, as disciplinas optativas e a elaboração da monografia, como é possível ver logo abaixo.

Quadro 1 – Licenciatura em Letras: Português-Inglês

Tipos de Atividade	Carga Horária	Créditos
Disciplinas obrigatórias	3090 horas	193
Atividades complementares	200 horas	2
Estágio obrigatório	400 horas	8
Disciplinas optativas	30 horas	2
Monografia	60 horas	2
TOTAL	3780 horas	207

Fonte: Faculdade de Letras–UFRJ⁵

4 Informações disponíveis em: <<https://portal.letras.ufrj.br/graduação/cursos-de-graduação>> Acesso em: 18 dez. 2023.

5 Disponível em: <https://portal.letras.ufrj.br/graduação/cursos-de-graduação>. Acesso em: 18 dez. 2023.

Quadro 2 – Licenciatura em Letras: Português-Espanhol

Tipos de Atividade	Carga Horária	Créditos
Disciplinas obrigatórias	3.600 horas	228
Atividades complementares	200 horas	2
Estágio obrigatório	400 horas	8
Disciplinas optativas	30 horas	2
Monografia	60 horas	2
TOTAL	4.290 horas	242

Fonte: Faculdade de Letras – UFRJ⁶

O curso de Licenciatura em Letras/Espanhol apresenta uma carga horária total de 510 horas superior a do curso de Inglês e também conta com 35 créditos adicionais em relação a este último. No entanto, segundo informações obtidas no portal da Faculdade de Letras da UFRJ, ambos os cursos são oferecidos em período integral (ver quadro 3) e têm a duração de oito semestres, ainda que se diferenciem em relação à carga horária final. Outro ponto importante a se observar é que o curso de Letras/Espanhol conta com 477 horas de Atividades Acadêmicas, Científicas e Culturais (AACC) enquanto o curso de Inglês possui 420 horas⁷. Ou seja, além do problema ressaltado por Celani (2010b), a dupla habilitação, os alunos do curso de licenciatura em Letras/Espanhol da UFRJ carregam consigo outro dilema: a maior carga horária da Faculdade de Letras, o que faz com que muitas das vezes não consigam completar a graduação em oito semestres e não deem conta de todas as atividades requeridas. O excesso de carga horária não significa que toda a complexidade da docência (Celani, 2010b) seja incluída no currículo. No caso do curso da UFRJ, sinalizamos, por exemplo, a ausência de disciplinas específicas a respeito da LA na matriz curricular da licenciatura em Espanhol.

6 Disponível em: <https://portal.letras.ufrj.br/graduação/cursos-de-graduação>. Acesso em: 18 dez. 2023.

7 Disponível em: <https://portal.letras.ufrj.br/graduação/cursos-de-graduação>. Acesso em 18 dez. 2023.

Quadro 3 – Horário do curso de Licenciatura

Horário do Curso

O curso é ministrado em período integral (manhã e tarde). No entanto, as disciplinas obrigatórias se concentram no período matutino (7h30 a 12h50). No período vespertino (14h a 17h30), costumam ser ofertadas disciplinas optativas, disciplinas da área de Educação e algumas poucas disciplinas obrigatórias.

Fonte: Faculdade de Letras – UFRJ⁸

Assim sendo, ao considerar a dupla habilitação da graduação em Letras e a extensa carga horária do curso de Espanhol da UFRJ, concordamos com Celani (2010b) ao afirmar que o professor de língua estrangeira tem sido prejudicado “tanto no que diz respeito à formação geral, particularmente em relação ao desenvolvimento da proficiência linguística na língua estrangeira, quanto ao que se refere à discussão de questões teóricas fundamentais e às próprias práticas de observação e de regência.” (Celani, 2010b, p. 61). Desse modo, é comum que os alunos cheguem à disciplina de Prática de Ensino, na qual devem realizar o estágio obrigatório curricular, sentindo-se despreparados e inseguros para atuar na sala de aula, uma vez que as disciplinas de teoria e prática, em sua maioria, não são integradas, o que faz com que os alunos alcancem essa etapa do curso sem saberem como relacioná-las, por isso “a maioria dos alunos não vê relevância nessas disciplinas e não conseguem fazer conexões com sua área específica” (Celani, 2001, p.35), privilegiando outras disciplinas. Mais um ponto a ser observado, segundo Celani (2001), é a maneira como a disciplina de Prática de Ensino se apresenta, uma vez que “a prática em geral não existe ou é uma farsa e o conteúdo teórico, quando é trabalhado, é apresentado na forma de técnicas a serem adquiridas, de receitas a serem seguidas ou de ‘dicas’” (Celani, 2001, p.35).

Assim, defendemos a imperatividade de uma presença mais robusta da LA nos cursos de formação docente, particularmente no curso de Letras/Espanhol, com o objetivo de preparar licenciandos cada

8 Disponível em: <https://portal.letras.ufrj.br/graduação/cursos-de-graduação>. Acesso em 18 dez. 2023.

vez mais reflexivos, conscientes e críticos, que chegam ao estágio obrigatório curricular dotados de autonomia e com uma identidade docente em constante (re)construção, mas sendo capazes de fazer e defender suas escolhas teóricas e práticas. A LA pode auxiliar o futuro professor a ouvir suas próprias demandas, a ensinar a língua estrangeira em situações adversas, a questionar tendências metodológicas da época, a se familiarizar com referenciais teóricos diversos e a acompanhar e interrogar as políticas linguísticas e educacionais do país. Através desse caminho, nos parece possível alcançar uma formação docente, e, conseqüentemente, um ensino de práticas de linguagem, que esteja preocupada com o social.

Considerações finais

Para a revisão teórica proposta para este capítulo, alguns questionamentos nos atravessaram: quais mudanças precisam ser feitas na formação de professores de línguas? Quais são as possíveis contribuições da LA, mais especificamente por meio da revisão da produção acadêmica de Celani, à formação docente de professores de espanhol? Reconhecemos que são perguntas que levam tempo para serem respondidas ou que ainda carecem de reflexão (Celani, 2010b), mas ainda assim reforçamos a ideia aqui defendida de que alterações são necessárias na formação de professores de línguas estrangeiras, a fim de tentar, ainda que a curtos passos, reduzir alguns dos problemas existentes no ensino-aprendizagem de línguas. Para tanto, destacamos a LA como uma ciência que se preocupa em solucionar problemas atrelados ao social, que pode vir a oferecer ganhos à formação docente do profissional de línguas.

Com esse fim, defendemos, enfaticamente, uma formação docente que se comprometa em proporcionar uma “educação reflexiva sobre o ensinar, sobre o ensinar uma língua estrangeira e, particularmente, sobre o ensinar uma língua estrangeira em situações adversas” (Celani, 2010b, p. 61), dado que concebemos que o processo de ensino-aprendi-

zagem de um idioma não pode ser entendido apenas como a transmissão de conhecimentos linguísticos, mas deve, como dito anteriormente, considerar também o contexto sociocultural, a fim de proporcionar o desenvolvimento do aluno em uma sociedade extremamente diversa. Ademais, ressaltamos a ideia de que a formação docente crítica e reflexiva pode trazer contribuições também à produção e à implementação de materiais didáticos, uma vez que entendemos que um professor dotado de uma concepção de linguagem como instituição social (Celani, 2010a, p. 130) saberá reconhecer as brechas (Duboc, 2014) do livro didático e aproveitá-las a fim de proporcionar uma aula mais contextualizada possível.

Entretanto, convém ressaltar que o ensino de espanhol vem sofrendo um enorme descaso nos últimos anos decorrente das políticas direcionadas à Educação Básica brasileira, com isso julgamos que para alcançar mudanças significativas, seja vital um esforço coletivo, que reconheça a importância do ensino de espanhol nas escolas. Assim sendo, concordamos com Celani (2010b, p. 62) ao afirmar que “é necessária uma ação coordenada, com o apoio de vários escalões do sistema educacional, envolvendo, necessariamente, as autoridades, desde a escola até o setor pertinente das secretarias da educação” para que consigamos formar professores cada vez mais preparados.

Por último, Celani sempre defendeu uma prática reflexiva e de multiplicação de saberes no debate sobre identidade profissional, portanto, esperamos que os leitores encontrem neste texto orientações e motivações para (re)desenhar o cenário do ensino e da formação de professores de línguas pelo prisma da LA. Apesar da existência ainda hoje de “perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas” (Celani, 2010b, p. 57), a produção de Celani foi muito contemporânea para seu tempo e nos auxilia na descolonização de questões que ainda precisamos (re)visitar nos cursos de Letras/Espanhol.

Referências

- BRASIL. **Lei nº 11.161**, de 5 de agosto de 2005. Dispõe sobre o ensino da língua espanhola. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm. Acesso em: 18 mar. 2024.
- CELANI, M. A. A. Afinal, o que é Linguística Aplicada? In: CELANI, M. A. A.; PASCHOAL, M. S. Z. (org.). **Linguística Aplicada: da aplicação da Linguística à Linguística Transdisciplinar**. São Paulo: Editora da UDUC, 1992. p. 15-23.
- CELANI, M. A. A. Relevância da Linguística Aplicada na formulação de uma política educacional brasileira. In: FORTKAMP, M. B. M.; TOMITCH, L. M. B. (org.). **Aspectos da Linguística Aplicada: estudos em homenagem ao professor Hilário Inácio Bohn**. Florianópolis: Insular, 2000. p. 17-32.
- CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão? In: LEFFA, W. V. (org.). **O professor de línguas: construindo a profissão**. Pelotas: Editora da UCAT, 2001. p. 21-40.
- CELANI, M. A. A. Culturas de aprendizagem: risco, incerteza e educação. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.). **A formação do professor como um profissional reflexivo**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 29-42.
- CELANI, M. A. A. Concepções de linguagem de professores de inglês e suas práticas em sala de aula. In: CELANI, M. A. A. (org.). **Reflexões e ações (trans) formadoras no ensino-aprendizagem de inglês**. Campinas: Mercado de Letras, 2010a. p. 129-140.
- CELANI, M. A. A. Perguntas ainda sem resposta na formação de professores de línguas. In: GIMENEZ, T.; MONTEIRO, M. C. G. (org.). **Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social**. Campinas: Pontes, 2010b. p. 57-67.
- DUBOC, A. P. Letramento crítico nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras. In: TAKAKI, N. H.; MACIEL, R. F. (org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas: Pontes, 2014. p. 195-207.
- GUILHERME, M. F. F. Ensino de línguas estrangeiras e formação de professores: deslocamentos epistemo-pragmáticos numa perspectiva celaniana. In: SZUNDY, P. T. C.; BARBARA, L. (org.). **Maria Antonieta Alba Celani e a Linguística Aplicada**. 1. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2013. v. 1, p. 37-56.

PARAQUETT, M. As dimensões políticas sobre o ensino da língua espanhola no Brasil: tradições e inovações. **Hispanista**. [S.l.], v. X, n. 37, n.p., 2009 (Edición Española). Disponível em: <http://www.hispanista.com.br/artigos%20autores%20e%20pdfs/artigo282.htm>. Acesso em: 18 dez. 2023.

PARAQUETT, M. A língua espanhola e a linguística Aplicada no Brasil. **Revista Abehache**. São Paulo, v. 1, n. 2, p. 225-239, 2012. Disponível em: <http://www.hispanistas.org.br/arquivos/revistas/sumario/revista2/225-239.pdf>. Acesso em: 18 dez. 2023.

SILVA JÚNIOR, A. F. Relações e avanços entre a Linguística Aplicada e o hispanismo no Brasil. **Raído**. Dourados, v. 14, n. 36, p. 310-333, dez. 2020. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/view/11749>. Acesso em: 30 jul. 2024.

SEÇÃO 2

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FRANCÊS





CONCEPTION D'UN DISPOSITIF DE FORMATION AU PLURILINGUISME DES ENSEIGNANTS À L'ÉCOLE PRIMAIRE ISSU D'UNE RECHERCHE COLLABORATIVE : ENTRE BESOINS ET RÉSISTANCE DU TERRAIN

Laurence Espinassy
Aix-Marseille Université

Jessyca Tretola
Aix-Marseille Université

Fabienne Brière
Aix-Marseille Université

■ Introduction

Cette contribution propose de rendre compte d'un cheminement réflexif et pratique amenant à la conception d'un dispositif de formation au plurilinguisme et à l'interculturalité d'enseignants d'école primaire faisant suite à la mise en œuvre d'une recherche collaborative. Depuis plusieurs décennies, la prise en compte d'élèves plurilingues, toujours plus nombreux au sein de classes dites « ordinaires », devient une nécessité à leur inclusion au sein de celles-ci. Les enseignants, garants de l'enseignement/apprentissage de la langue

de scolarisation, ici le français, se trouvent souvent désarmés face à cette situation. Malgré leur volonté de faire réussir les élèves, ils sont généralement ignorants que de nombreuses recherches montrent l'intérêt de s'appuyer sur les approches plurielles (Candelier, 2008) pour prendre en compte la diversité des langues au sein des classes et ainsi faire progresser les élèves allophones ou alloglottes nés en France en langue de scolarisation et par là même en littératie (Gouaïch, 2018). Selon l'OCDE (2013), la littératie est « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses compétences et capacités ». À l'école primaire, elle se concentre particulièrement sur l'apprentissage de la lecture. Parmi les séances d'observation réalisées en classe, l'une d'entre elles a attiré notre attention ; elle sera analysée dans cet article comme étude de cas, afin de comprendre et de déterminer les besoins des enseignants.

C'est ce processus d'articulation recherche-terrain-formation qui nous intéresse ici, alternant observations de séance de classe, analyses didactiques et ergonomiques, entretiens avec l'équipe enseignante de l'école, et dispositif de formation pour pallier les difficultés d'enseignement liées à la non compréhension de la langue de scolarisation, le français (Tretola *et al.*, 2024).

Outre le fait que de la posture de chercheuse nous avons dû prendre celle de formatrice, plusieurs questions ont émergé : pourquoi les préoccupations initiales de ces enseignantes ont-elles évolué ? En quoi et comment un dispositif de formation continue peut-il améliorer leurs compétences en matière de prise en compte du plurilinguisme des élèves ? Quel outillage pourrait-il leur permettre de lever l'obstacle de la langue scolarisation pour ces élèves plurilingues et les faire entrer en littératie ? La formation proposée peut-elle à terme contribuer au développement professionnel de l'équipe ?

■ État des lieux et contexte de la recherche

Avant de détailler le dispositif de formation proposé *in fine*, il nous faut remonter le cours du processus qui y a conduit.

Cette recherche collaborative relève d'une convention entre le rectorat de l'académie d'Aix-Marseille et une instance de recherche (la structure fédérative de recherche en éducation : SFERE-Provence). Elle associe des chercheuses et des acteurs professionnels d'établissements scolaires situés en réseau d'éducation prioritaire.

La recherche qui nous intéresse a été réalisée à l'école primaire avec l'ensemble des enseignants du cycle 2 et la directrice d'une école en réseau d'éducation prioritaire. La demande initiale, formulée par l'inspecteur de l'éducation nationale de circonscription, portait sur l'amélioration des compétences langagières des élèves dans un dispositif de co-intervention permanente se substituant au dispositif institutionnel national de dédoublement des classes en cycle 2. Cette équipe pédagogique composée d'une quinzaine d'enseignantes a mis en œuvre une organisation du travail rigoureuse où trois d'entre-elles interviennent à tour de rôle dans la classe des autres collègues pour prendre en charge dans un coin de la salle de classe une partie des élèves pour des exercices de soutien, le plus souvent basés sur la mémorisation du vocabulaire et la structure des mots. Cette alternance d'intervenante se répète toutes les vingt minutes. Parfois d'autres modalités de soutien sont mises en place : il s'agit alors d'extraire de la classe ordinaire quelques élèves à besoins langagiers plus prononcés et de les faire travailler en atelier. C'est cette modalité, dite « décrochée » qui ici retient notre attention et qui sera analysée chapitre V.

■ Prise en charge institutionnelle d'élèves plurilingues

Pour comprendre le dispositif proposé par l'enseignante dans le cadre de la séance décrochée concernant le renforcement du vocabulaire en français, il convient de définir ce que nous entendons

par élèves plurilingues. En effet, plusieurs types d'élèves plurilingues peuvent être distingués et accueillis au sein du système éducatif français. Nous distinguons deux profils d'élèves plurilingues présents dans les classes en France, les « élèves allophones nouvellement arrivés » (désormais ENEA) et les élèves alloglottes nés en France (Gouaïch, 2018). Au niveau institutionnel, les circulaires n°2002-063 du 20 mars 2002 et n°2012-141 du 2 octobre 2012, précisent les conditions de prise en charge des élèves ENEA au sein du système éducatif français. À l'école primaire, ils sont inclus dans les classes « ordinaires » de la maternelle à la fin de l'école élémentaire après que leurs acquis aient été évalués à leur arrivée. Ils sont ensuite accueillis au sein des établissements dans des « *Unités Pédagogiques pour élèves allophones arrivants* » (UPE2A) en parallèle de leur accueil dans les classes ordinaires. Des cours de « *Français langue étrangère* » (FLE) sont alors dispensés à ces élèves une fois placés dans les classes en fonction de leurs acquis. De plus, afin de travailler avec les familles à cette inclusion, ces dernières disposent d'un livret d'accueil traduit dans leur langue première. Quant aux élèves alloglottes nés en France, ils ne bénéficient d'aucune prise en charge particulière et sont intégrés dans les classes à partir de la maternelle (l'instruction est devenue obligatoire en 2019 pour les enfants à partir de 3 ans).

L'équipe enseignante participant à l'étude met en place un lourd dispositif de différenciation en cycle 2 à travers des ateliers tournants. Les apprentissages fondamentaux sont au cœur de leurs enseignements dont la compréhension constitue une part importante. En cycle 2, elle « est indispensable à l'élaboration de savoirs solides que les élèves pourront réinvestir et l'automatisation de certains savoir-faire est le moyen de libérer des ressources cognitives pour qu'ils puissent accéder à des opérations plus élaborées et la compréhension » (Boen n.31 du 30 juillet 2020¹). Dans le cadre des enseignements de français, la compréhension, et en particulier en lecture, fait partie du processus

1 Disponible sur : www.educ.gouv.fr. Consulté le 15 avril 2025.

d'apprentissage avec le décodage et le développement du langage oral. Un travail sur les inférences et le vocabulaire est préconisé par les programmes (Boen n.31 du 30 juillet 2020). La littératie occupe par conséquent une place importante quant aux apprentissages des élèves plurilingues de la classe. De plus, un *guide pour l'éveil à la diversité linguistique en maternelle* a été publié en juin 2023 pour encourager et fournir des pistes didactiques et pédagogiques aux enseignants. La séance décrochée observée et analysée ci-après rend compte de l'apprentissage préalable du vocabulaire indispensable au bon déroulement de la séance à suivre en classe entière concernant l'apprentissage de la lecture. L'enseignante s'appuie sur les concepts du FLE et donc sur les concepts d'enseignement/apprentissage d'une langue vivante étrangère.

■ Cadre théorique

Notre cadre théorique est à la croisée des sciences de l'éducation et des sciences du langage. Du côté des sciences de l'éducation et de la formation nous nous inscrivons dans la tradition des recherches dites « participatives » ou « collaboratives », dans une double perspective transformative et compréhensive de l'activité des enseignants ou professionnels de l'éducation confrontés à la mise en place de nouveaux dispositifs au sein du système éducatif. Les interventions en milieu de travail qui en relèvent constituent une réponse en contexte et en actes à des demandes émanant soit de professionnels de l'éducation au sein d'une institution scolaire, soit d'institutions pilotant le système éducatif ou de formation. Les enjeux de ces recherches se nourrissent nécessairement du dialogue et du croisement de préoccupations de métier et de préoccupations didactiques (Brière-Guenoun, 2017; Espinassy, 2017), renvoyant à des savoirs disciplinaires, pluridisciplinaires ou professionnels qui ne sont pas initialement définis. Les collaborations entre professionnels de l'éducation et chercheurs sur un terrain qui se particularise par son

incessante évolution appellent donc à concilier, voire à remanier, les méthodologies classiquement adoptées tant dans les approches didactiques que dans les approches ergonomiques (Brière-Guenoun, 2018). Les recherches collaboratives se caractérisent par la diversité des outils théoriques et méthodologiques au service d'activités réflexives spécifiques du terrain étudié (Morrisette; Pagoni; Pépin, 2017; Brière; Espinassy, 2019, 2023). Le statut, les modalités de mobilisation des savoirs professionnels ainsi que le rôle des acteurs dans le processus d'élaboration de ces savoirs diffèrent également selon le contexte et la priorité donnée aux objectifs de recherche ou de formation (Nizet; Monod-Ansaldi, 2017; Brière; Espinassy, 2021). Autrement dit, il s'agit de réinventer des manières de conduire la recherche en regard des spécificités du contexte.

De plus, concernant l'analyse de pratiques enseignantes, notre cadre théorique s'appuie également sur les concepts de la Théorie anthropologique du didactique (Chevallard, 2007) qui nous permet de les détailler en praxéologies didactiques, langagières ou plurilingues (Tretola *et al.*, 2024; Tretola, sous-*presse*). En effet, les praxéologies se composent de deux blocs : celui de la Praxis concerne les types de tâche réalisés et les techniques utilisées par pour réaliser la tâche, et le bloc du logos concerne la technologie et la théorie, qui correspond au discours qui justifie la pratique. Nous nous appuyons également sur l'échelle de co-détermination didactique (Chevallard, 2010) qui permet de repérer les conditions et les contraintes de la diffusion de ces praxéologies au sein d'une institution donnée. En d'autres termes, il s'agit de relier nos sujets de recherches liés à l'école aux questions de société. Sur cette échelle, la société, l'École, la pédagogie et la discipline se trouvent au niveau supérieur, le domaine, le secteur, le thème et le sujet au niveau inférieur.

Du côté des sciences du langage et de la didactique des langues, cette étude prend appui en premier lieu sur les concepts de la didactique du plurilinguisme et sur les approches plurielles (Candelier,

2008) qui reposent sur quatre didactiques : l'éveil aux langues, l'intercompréhension entre langues parentes, la didactique intégrée des langues et l'approche interculturelle. L'objectif de ces approches est d'amener l'apprenant à construire des compétences plurilingues et pluriculturelles détaillées au sein du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues (Désormais CECRL). Il s'agit également de recourir au répertoire plurilingue de l'élève. En effet, « le simple fait de permettre aux élèves de mobiliser leurs capacités dans plusieurs langues à la fois, voire d'encourager ces productions croisées, les engage dans la communication scolaire et les rend confiants dans leurs capacités à s'investir aussi dans la langue de scolarisation » (Castelloti; Moore, 2011, p. 31). De ce fait, la langue première des élèves devient un levier d'enseignement/apprentissage dans une perspective « inclusive de la pluralité » (Fleuret; Auger, 2019) au sein de classes ordinaires. Aussi, le « translanguaging » ou le « translangage » permet aux apprenants d'utiliser la ressource linguistique que constitue leur langue de première socialisation « et ainsi de comprendre les informations, de donner du sens, puis de faire fonctionner une sorte de navette linguistique entre les deux langues, afin d'être en mesure de réinvestir tant les nouvelles connaissances que le lexique et les formes linguistiques de la langue seconde » (Young; Mary, 2016, p. 79).

Au niveau de la littératie, Goletto (2022) préconise une entrée en didactique du français pour favoriser l'apprentissage de la compréhension à travers les langues et définit la compréhension de texte comme une « pratique culturelle » dans laquelle l'apprenant fait appel à « des jeux de langage spécifiques ».

■ Méthodologie de la recherche collaborative

Nous prenons ici appui sur une recherche collaborative menée entre chercheurs et enseignants, dont la problématique de départ concernait la co-intervention d'enseignants dans des classes d'écoles primaires afin de prendre en charge les difficultés d'apprentissage

des élèves dans une école du réseau d'éducation prioritaire renforcé. Cette problématique pratique initialement déclarée par l'équipe pédagogique s'est progressivement modifiée au cours de la recherche pour aboutir à la demande d'une formation pour mieux prendre en considération des difficultés de compréhension en lecture d'élèves turcophones en deuxième année d'école élémentaire (CE1) en cycle 2 (élèves âgés de 7 à 8 ans).

La structure du dispositif méthodologique d'une recherche collaborative repose généralement sur différentes étapes à partir desquelles les analyses produites visent à instruire tant les questions de métier que celles des processus de co-élaboration des savoirs (Espinassy; Brière; Félix, 2018). La première étape concerne l'instauration d'un contrat collaboratif (Vinatier; Morrissette, 2015), les seconde et troisième étapes ont trait aux co-analyses menées par les acteurs accompagnés du chercheur et la quatrième consiste en une restitution collective, ou ici, une formation basée sur les axes de réflexion ayant émergé au fil de la recherche.

La première étape a consisté à inscrire le travail des acteurs dans l'élaboration d'une problématique partagée découlant de la demande initiale. Un entretien collectif avec les acteurs volontaires engagés dans cette recherche a ainsi permis de recueillir les attentes et objets de réflexion communs. Les échanges enregistrés ont fait l'objet d'une analyse de contenu des attentes des acteurs dont les principaux éléments leur ont ensuite été restitués. À cette occasion ont été présentées et validées les modalités de travail envisagées par les chercheuses dans le but de préciser de clarifier le sens de nos interventions.

Dans un second temps, des observations puis des enregistrements filmés de séances en classe ont été réalisés. Des analyses didactiques effectuées par les chercheuses ont consisté à identifier les savoirs en jeu dans les dispositifs mis en place ainsi que la dynamique de leur co-construction. Notons que de nombreuses interruptions dues à la

pandémie de la Covid-19 n'ont pas permis un suivi stable des rencontres, ni de mener à bien les co-analyses envisagées initialement.

Dans un troisième temps, des phases de « retour au collectif » (Clot; Faïta, 2000) regroupant toutes les enseignantes ont été organisés ; bien que ce type de recherches reposent sur l'articulation d'enjeux organisationnels et didactiques qui appellent des arbitrages, priorisation, etc. en fonction des étapes de la recherche, les actrices en présence n'ont pas voulu (ou pas pu ?) remettre en perspective leur dispositif organisationnel et didactique. La « résistance au changement » des initiatrices du projet a lourdement pesé sur l'équipe qui a préféré demander une formation plutôt que d'interroger l'efficacité du lourd dispositif d'ateliers tournants mis en œuvre (Brière; Espinassy; Tretola, 2023).

Vignette illustrative et analyse critique de la séance

Afin de comprendre la conception de la formation proposée, nous nous appuyons ici sur une étude de cas, permettant une compréhension plus fine des phénomènes qui se produisent au sein d'une classe et du rôle des acteurs participant à l'étude (Gagnon, 2005). Les données recueillies reposent sur une observation de séance filmée transcrite et un entretien *ante*-séance avec l'enseignante. Ici, la focale est portée sur une séance décrochée qui permet de travailler en parallèle une activité pouvant être réinvestie ensuite au sein de la classe ordinaire. Quatre élèves turcophones et kurdophones sont ainsi pris en charge par l'enseignante pilote du dispositif général afin de travailler en amont le vocabulaire nécessaire à la séance de compréhension en lecture qui sera mis en œuvre la semaine suivante au sein de la classe entière. L'atelier mené par l'enseignante spécialisée (option E dite « maître » E), ayant une position forte ou de « leader » au sein de l'équipe enseignante, repose sur la répétition systématique de mots de vocabulaire et de structures syntaxiques qu'elle tente d'explicitier et de faire acquérir aux élèves (méthodologie directe d'enseignement

des langues). Les images (pas toujours explicites) apparaissent sur un écran et les élèves doivent donner les mots de vocabulaire, les structures syntaxiques qui leur correspondent et les actions des personnages.

Voici un extrait de séance illustrant la praxéologie de l'enseignante :

Enseignante : Alors attends, le chien

Élève : Le chien.

Enseignante : Il est sur le chemin

Élève : une chien

Enseignante : le chien, le chien, ou un chien, on répète.

(...)

Enseignante: Alors...Un chien, c'est un animal, il a des oreilles, des poils, une truffe, il aboie, il a des pattes, une queue, d'accord, c'est un animal qui vit dans la maison avec les humains.

Nous pouvons remarquer à travers cet extrait que les élèves paraissent en difficulté même lors des répétitions car ils ne semblent pas comprendre l'enjeu de l'activité. Liés par un contrat didactique (Brousseau, 1990) ils accomplissent le type de tâche de répéter le mot ou la structure demandés par l'enseignante parce qu'elle le leur demande.

Les représentations et les préoccupations de l'enseignante apparaissent rapidement au cours de l'entretien comme en témoigne cet extrait au sujet du plurilinguisme de ses élèves : « Le problème c'est qu'avec ces élèves-là, ils n'ont vraiment pas des structures de base en fait, en français, donc on essaie plutôt de faire une structure plus facile et qu'ils puissent réutiliser dans la vie quotidienne ». Ces propos justifient le fait que pendant ces séances décrochées et en particulier celle-ci, l'enseignante propose à l'élève de répéter des structures syntaxiques qui relèvent d'un apprentissage du langage oral prodigué en maternelle. D'ailleurs, l'enseignante dit ouvertement utiliser

des pratiques d'enseignement dédiées à l'apprentissage du langage oral à la maternelle alors que les élèves ont huit ans et qu'ils ont déjà un passé de scolarisation en France ou dans leur pays d'origine :

« Donc dans mes structures langagières... j'essaie de faire un peu comme les « albums écho à la maternelle de Boisseau », répéter le pronom personnel, même si à l'écrit ça ne se fait pas, mais dans les productions orales ça peut se faire pour qu'ils puissent avoir une meilleure extension de phrases... Et puis pour qu'ils puissent maîtriser aussi après, parce qu'on a beaucoup de confusion entre le « il » et le « elle ». Aucun parallèle n'est réalisé avec la langue première des élèves, lorsque la chercheuse interroge l'enseignante à ce sujet, l'enseignante semble en réelle insécurité pédagogique et linguistique : « Oui, alors c'est pas évident, j'ai un petit document qui est super bien fait et qui explique ces différences entre le français et le turc, mais après tu vois c'est pas... ».

Elle a tout de même quelques notions approximatives sur le fonctionnement de la langue turque en ce qui concerne l'utilisation des pronoms qui constitue l'activité principale de la séance observée : *« Déjà en Turc, il n'y a pas justement, je leur ai demandé » et ... « En Turc, en fait, ils mettent le verbe uniquement et tu peux avoir une suffixation en fait de... ».*

Effectivement, la langue turque n'a pas de genre grammatical comme le rappelle Beaumont (2022, p. 3) : « Les substantifs et les pronoms sont donc véritablement neutres d'un point de vue référentiel, linguistique : ils ne donnent aucune indication sur l'identité de genre du référent extralinguistique ».

Cependant, selon l'enseignante qui le répète à plusieurs reprises, la langue turque est une langue « pauvre ». La langue première de l'élève apparaît ainsi comme une contrainte au niveau de sa pédagogie qui a pour objectifs de faire évoluer le vocabulaire et les structures syntaxiques de l'élève ainsi pour lui permettre de les réinvestir dans son quotidien. Les difficultés des élèves en langue de scolarisation

représentent également un obstacle ou une contrainte à la mise en œuvre des enseignements au sein des classes. Malgré les quelques notions détaillées précédemment, le manque de connaissance de la langue première des élèves de la part de l'enseignante l'empêche de l'utiliser pour les aider en utilisant le concept de translanguaging par exemple. L'enseignante explique et justifie qu'elle ne pourrait pas avoir recours à une réflexion métalinguistique de la part de ses élèves : « *mais c'est vrai qu'ils n'ont pas forcément le retour réflexif sur leur langue, comme quoi ils savent le dire, mais ils ne trouvent pas forcément la différence* » ... « *vu le niveau qu'ils ont eux, ils sont pas capables de verbaliser la différence, c'est compliqué* ». Il s'avère donc que des présupposés concernant la langue, la littératie et la compréhension ne sont pas interrogés par l'enseignante qui se sent obligée « de bourriner » avec les élèves c'est-à-dire de les faire répéter, répéter et encore répéter... Cette analyse révèle les représentations des enseignants ainsi que les contraintes qu'ils rencontrent dans le cadre de leur pratique ou de la diffusion de leurs praxéologies didactiques et langagières. De ce fait, nous allons dans la partie suivante présenter des pistes et une description de dispositif de formation en lien avec la prise en compte des élèves plurilingues au sein d'une classe.

Pistes et perspectives de formation des enseignants

Des ressources et des projets comme points d'appui

La méthodologie de la recherche collaborative (incluant des observations de séances en classe ordinaire pendant les ateliers en co-enseignement, en séance décrochée et pendant les entretiens individuels ou de groupes), nous a permis de dégager des axes prioritaires pour concevoir une formation concernant le plurilinguisme des élèves. Nous nous sommes donc basées sur le discours et les observations de séances pour faire cette proposition, constatant qu'à l'issue de la discussion entre les différents acteurs impliqués, les enseignantes ont décidé de se focaliser sur un axe didactique excluant la réflexion

sur les dimensions pédagogiques et organisationnelles. Le dernier temps de la recherche a ainsi consisté à accompagner les enseignantes dans la co-élaboration de connaissances relatives à l'amélioration des compétences langagières en langue de scolarisation, c'est-à-dire la « langue apprise et utilisée à l'école par l'école » (Verdelhan-Bourgade, 2015, p.17).

La compréhension, en particulier en lecture, était au cœur des préoccupations des enseignantes. Nous nous sommes donc penchées dans un premier temps sur la présentation d'outils et de ressources susceptibles de contribuer à développer leur pratique parmi ceux qui aident les enseignants français à enseigner la compréhension en lecture.

« Narramus » (Roux-Baron; Cèbe; Goigoux, 2017) est l'un d'entre eux. Cet outil didactique, s'appuyant sur la littérature de jeunesse, se focalise sur la compréhension en lecture, le langage oral et l'acquisition du vocabulaire qui permettent ainsi de raconter l'histoire étudiée en classe. « Narramus » est l'outil privilégié par les enseignantes au sein des classes de l'école participant à l'étude.

Par ailleurs, les albums de littérature de jeunesse plurilingues (traduits en plusieurs langues, dont les langues premières des élèves présents dans les classes, par leur parents), « permettent aussi de nombreuses interventions pédagogiques qui favorisent la décentration et l'observation réfléchie des langues : la recherche d'indices multiples pour comprendre l'histoire dans une langue plus ou moins connue et comparer les langues » (Armand; Gosselin-Lavoie; Combes, 2016, p. 2). Autrement dit, les histoires étudiées en classe, traduites en langue première des élèves, leur permettent d'accéder à la compréhension et de réfléchir sur la langue de scolarisation, c'est-à-dire, d'avoir une réflexion métalinguistique. L'album de littérature de jeunesse peut alors être un artefact translangagier.

En outre, de nombreux projets ont été élaborés et mis en œuvre à travers l'Europe (Italie, Suisse, France) et l'Amérique (Canada (cf projet ELODIL), États-Unis) à partir d'albums traduits en langue maternelle/première des élèves dans l'objectif de les faire progresser en langue de scolarisation. Par exemple, nous nous sommes attardées sur le projet « sacs d'histoires plurilingues ». Il s'agit d'un projet dans lequel la littératie et en particulier la compréhension en lecture s'effectue par la traduction d'albums de littérature de jeunesse étudiés en classe. Ils sont traduits en langue première des élèves par les parents, afin de faire circuler le sac contenant l'histoire traduite au sein des familles (Chnane-Davin, Gouaïch et Tretola, sous presse). Cette expérience a été mise en place dans une école maternelle à Marseille située en réseau d'éducation prioritaire renforcé dans le cadre d'un projet de recherche collaborative entre chercheurs et enseignants. Ce projet a dégagé plusieurs résultats selon trois axes : la relation école-famille, l'élève et l'enseignant. Pour cette étude nous nous sommes penchées sur les deux derniers. L'élève devient ainsi passeur et « sociolinguiste en herbe » (Gouaïch, sous Presse) et expert de sa langue (Fleuret; Augé, 2019). Nous pouvons alors parler « d'empowerment » de l'élève. Du côté de l'enseignant, il s'agit de faire évoluer son pouvoir d'agir afin de prendre en compte la diversité linguistique d'une classe et permettre aux élèves plurilingues d'avoir recours à leur langue maternelle et prendre conscience de sa richesse. Cependant, la réalité du terrain et les représentations sociolinguistiques des enseignants à ce sujet, peuvent les conduire à se sentir en insécurité linguistique et pédagogique (Perego, 2023) comme nous avons pu le constater dans l'analyse de la séance décrochée. En effet, les professeurs occultent la langue première des élèves car ils se retrouvent eux-même en difficulté et en situation inconfortable pour enseigner. De ce fait, les enseignants doivent être outillés afin de pallier ce genre de situation et s'adapter aux besoins des élèves relatifs aux apprentissages fondamentaux au sein des classes. Cadet *et al.* (2022) définissent une « boîte à outils » qui renferme des ressources

matérielles adaptables (incluant les préconisations institutionnelles) pouvant aider l'enseignant à concevoir et à enseigner en prenant en compte la diversité linguistique au sein de sa classe.

Dispositif de formation

La formation conçue et proposée par les chercheuses avait donc pour objectif, à travers les concepts et études détaillées, de proposer une sorte de « boîte à outils » ; elle s'est focalisée sur la littératie en lien avec le souhait des enseignantes d'être formées à la prise en compte du plurilinguisme de leurs élèves. Elle prenait donc appui sur la considération de la langue première (ou familiale) des élèves majoritairement plurilingues (allophones et alloglottes nés en France) dans les classes de cycle 2. Le dispositif de formation a donc été pensé et proposé sur deux séances, comportant plusieurs étapes, incluant une activité interactive *via* la plateforme numérique « wooclap » dans un souci de participation active de la part des présentes à cette formation. Lors de la première séance, les enseignantes ont été invitées à réaliser leur « biographie langagière » (Cuq, 2003) qui consiste en la collecte, l'analyse personnelle et individuelle des langues et de leur appropriation par les personnes participant à l'étude. L'objectif de formation est de faire réfléchir les enseignantes sur leur propre trajectoire langagière afin qu'elles considèrent le répertoire langagier de leurs élèves plurilingues et comprennent les rapports que l'apprenant entretient avec la langue.

La deuxième séance fut dédiée à la présentation de dispositifs plurilingues permettant de considérer la langue familiale des élèves comme une ressource d'enseignement en littératie. « Le sac d'histoires plurilingues » ou « le livre dont l'élève est le héros » ont donné lieu à une réflexion sur la manière dont elles pouvaient s'en emparer, se les approprier et produire des ressources.

À l'issue de ce temps de formation, les enseignantes (9/12) ont déclaré (*via* un questionnaire anonyme) projeter de s'appuyer sur la langue familiale des élèves afin de les aider dans les apprentissages fondamentaux, en particulier en lecture et compréhension en langue de scolarisation. Le temps de formation a donc permis de solliciter la réflexivité des enseignantes et de les outiller dans le changement présumé de leurs futures pratiques de classe.

Lors de la phase de formation, des résistances ont pu être observées chez certaines enseignantes dont l'implication dans le dispositif initial (de co-intervention) était majeure. Nous pouvons faire l'hypothèse que le rééquilibrage de la place occupée par les différentes enseignantes au sein de ce dispositif en lien avec leur repositionnement face à la prise en compte du plurilinguisme de leurs élèves a remis en question le statut de « leader » accordé initialement à ces enseignantes. Cette formation a donc permis d'outiller les enseignantes en leur faisant prendre conscience d'une part, de leur rapport aux langues et, d'autre part, de leur positionnement au sein de l'équipe.

Conclusion

Si ces éléments témoignent d'une relative évolution du positionnement des enseignantes, auquel se sont adaptées les chercheuses dans la conduite de cette étude, ils ne permettent pas d'attester d'une véritable transformation de leurs pratiques en raison des temporalités de la recherche. Un accompagnement ponctuel à l'issue de notre intervention aurait certainement permis d'ancrer ces évolutions, notamment dans une perspective actionnelle. Celle-ci peut constituer un levier pour favoriser l'apprentissage du français langue de scolarisation (CECRL, 2001), car elle définit l'apprenant comme un acteur social ayant à réaliser des tâches (pas seulement communicatives) pour apprendre une langue. L'histoire des méthodologies d'apprentissage des langues vivantes étrangères (Puren, 1988) nous apprend que la répétition du vocabulaire

systematique dans une langue étrangère correspond davantage à une méthodologie directe (mise en œuvre à la fin du XIXe siècle et au début XXe siècle) où le vocabulaire est appris directement sans passer par la langue première des apprenants (par le biais d'images par exemple) et où les structures grammaticales sont enseignées de manière implicite et inductive ; l'oral y occupe une place importante et les apprenants doivent être dans « un bain de langue », ce qui évince le recours à la traduction. Manifestement, le travail sur la langue de scolarisation effectué ici par les enseignantes se situe davantage dans la méthodologie directe que dans une perspective actionnelle.

Néanmoins, cette étude montre l'importance de prendre en compte la langue et la culture d'origine d'élèves plurilingues afin de les faire progresser en langue de scolarisation et à être inclus au sein d'une classe ordinaire. Face aux difficultés de très nombreux enseignants à la prise en compte de ces mêmes élèves, il serait judicieux de généraliser ce type de recherche collaborative afin d'entrer dans un processus d'articulation recherche-terrain-formation incluant ainsi tous les acteurs participant à l'étude et de proposer des formations afin de « faire évoluer certaines représentations éloignées à l'endroit de certains groupes sociolinguistiques, comme des groupes d'élèves présents dans l'école » (Tretola *et al.*, 2024). En ce sens, elle nous permet également d'ouvrir quelques perspectives en ce qui concerne les relations écoles-familles. En effet, les familles peuvent devenir un levier, en tant qu'expertes de leur langue, et ainsi contribuer à faciliter l'inclusion de leurs enfants (élèves) dans leur classe comme nous avons pu le constater au travers d'autres recherches collaboratives.

Bibliographie

ARMAND, F.; GOSSELIN-LAVOIE, C. ; COMBES, E. Littérature jeunesse, éducation inclusive et approches plurielles des langues. **Nouvelle revue synergies Canada**. [S.l.], n, 9, p. 1-5, 2016. Disponible dans: <https://journal.lib.uoguelph.ca/index.php/nrsc/article/view/3675>. Consulté le 15 avril 2025.

BEAUMONT, É. D. (Le turc, une langue sans genre grammatical: la solution pour une langue plus égalitaire?. Les genres comparés: chronique n° 1. **GLAD!. Revue sur le langage, le genre, les sexualités.** [S.l.], n. 13, p. 1-10, 2022. Disponible dans: <https://journals.openedition.org/glad/5927>. Consulté le 15 avril 2025.

BOEN n. 31 du 30 juillet 2020. Disponible dans: www.educ.gouv.fr ; <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages>. Consulté le 15 avril 2025.

BRIERE-GUENOUN, F. Éditorial. Comment penser les articulations entre approches didactiques et ergonomiques pour étudier les pratiques d'enseignement et de formation ? **eJRIEPS**. [S.l.], n. spécial 1, p. 3-7, 2018. Disponible dans: https://www.researchgate.net/publication/325074352_NUMERO_SPECIAL_N1_Comment_penser_les_articulations_entre_approches_didactiques_et_ergonomiques_pour_etudier_les_pratiques_denseignement_et_de_formation. Consulté le 15 avril 2025.

BRIERE-GUENOUN, F. **Instruire les gestes didactiques de métier**. Quelles perspectives pour la formation des enseignants ? Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2017.

BRIERE, F.; ESPINASSY, L. Coordination du symposium « Dialogue et circulation entre analyse de l'activité et analyses didactiques au sein des recherches participatives ». COLLOQUE INTERNATIONAL FRANCOPHONE SUR LES RECHERCHES PARTICIPATIVES. HEP Fribourg. Suisse. 28-29 nov. 2019

BRIERE, F.; ESPINASSY, L. De l'analyse de l'activité aux analyses didactiques : une recherche participative. Mise en œuvre de l'évaluation par compétences en cycle 3 en réseau d'éducation prioritaire. **Phronesis**. [S.l.], v. 10, n. 1, 25-43, 2021. (Editions Champ social, Université de Sherbrooke, Canada) Disponible dans: <https://amu.hal.science/hal-03187726>. Consulté le 15 avril 2025.

BRIERE, F.; ESPINASSY, L. **Le travail des professionnels de l'éducation**: de l'analyse aux perspectives (trans)formatives. Quelles méthodes de recherche ? Aix-en-Provence: Presses Universitaires de Provence, 2023.

BRIERE, F. ; ESPINASSY L. ; TRETOLA J. Enjeux, conditions et empêchements des transformations initiées par des recherches participatives de type ergo-didactique en milieu scolaire, COLLOQUE FAIRE RESULTATS(S) DANS LES

RECHERCHES EN EDUCATION : POUR QUOI ? AVEC QUI ? COMMENT ?.
Université Jean Jaurès, Toulouse, 5-7 juin, 2023

CADET, L. *et al.* Plurilinguisme des élèves en classe ordinaire dans le premier degré: que trouve-t-on dans la «boîte à outils» des enseignants?. **Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle.** [*S.l.*], n. 65, p. 21-38, 2022. Disponible dans: <https://journals.openedition.org/reperes/4984>. Consulté le 15 avril 2025.

CANDELIER, M. Approches plurielles, didactiques du plurilinguisme: le même et l'autre. **Recherches en didactique des langues et des cultures.** Les cahiers de l'Acedle, n. 5, 2008. Disponible dans: <https://journals.openedition.org/rdlc/6289>. Consulté le 15 avril 2025.

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Répertoires plurilingues et pluriculturels. **Babylonia.** [*S.l.*], n. 1, p. 29-33, 2011. Disponible dans: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/20111/Baby2011_1castellotti_moore.pdf. Consulté le 15 avril 2025.

CHEVALLARD, Y. La didactique, dites-vous? Éducation et didactique, v. 4, n. 1, p. 139-148, 2010. Disponible dans : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/771>. Consulté le 15 avril 2025.

CHEVALLARD, Y. **Passé et présent de la théorie anthropologique du didactique.** [en ligne] 2007. Disponible dans http://yves.chevallard.free.fr/spip/spip/IMG/pdf/Passe_et_present_de_la_TAD.pdf. Consulté le 15 avril 2025.

CHNANE-DAVIN, F.; GOUAÏCH, K.; TRETOLA, J. (dir.). **Plurilinguisme et littéracie face à la diversité linguistique et culturelle.** Lambert Lucas collection Didactique des langues et plurilinguisme. (sous presse).

CLOT, Y. ; FAÏTA, D. Genre et style en analyse du travail. **Travailler.** [*S.l.*], v. 4, p. 7-43, 2000. Disponible dans: <http://masterprotc4.free.fr/IMG/pdf/texteclot4.pdf>. Consulté le 15 avril 2025.

CONSEIL DE L'EUROPE. **CECRL, Cadre Européen Commun de Références pour les Langues** [en ligne]. 2001. <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/language-policy-in-the-council-of-europe>. Consulté le 15 avril 2025.

CUQ, J. P. **Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde.** Paris: CLE international, 2003.

BROUSSEAU, G. Le contrat didactique: le milieu. **Recherches en didactique des mathématiques**, vol. 9, n. 9.3, p. 309-336, 1990. Dans : <https://hal.science/hal-00686012/>. Consulté le 17 avril 2025.

ESPINASSY, L. Coordination d'un symposium « Complémentarité des analyses didactiques et ergonomiques de l'activité enseignante pour penser l'articulation pratique/théorie : Apports et perspectives pour la recherche en Sciences de l'Éducation, Colloque « ENJEUX, DEBATS ET PERSPECTIVES: 50 ANS DE SCIENCES DE L'ÉDUCATION », Caen, 18-20 oct. 2017.

ESPINASSY, L.; BRIERE-GUENOUN, F.; FELIX, C. De l'intervention-recherche dans les dispositifs de lutte contre les inégalités scolaires à la formation des enseignants. Former pour lutter contre les inégalités (Eds. M. Mamede et J. Netter). **Recherche et Formation**. Lyon, n. 87, p. 47-60, 2018 (édition ENS – IFÉ). Disponible dans : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/3486>. Consulté le 15 avril 2025.

FLEURET, C. AUGER, N. Translanguaging, recours aux langues et aux cultures de la classe autour de la littérature de jeunesse pour des publics allophones d'Ottawa (Canada) et de Montpellier (France): opportunités et défis pour la classe. **Cahiers de l'ILOB**, v. 10, 107-136, 2019. Disponible dans : <https://uottawa.scholarsportal.info/ottawa/index.php/ILOB-OLBI/article/view/3789>. Consulté le 15 avril 2025.

FRANÇA. **Circulaire n.2002-063** du 20 mars 2002. Modalités d'inscription et de scolarisation des élèves de nationalité étrangère des premier et second degrés. Paris : Ministère de L'éducation Nationale, 2002. Disponible dans: <https://www.education.gouv.fr/botexte/sp10020425/MENE0200681C.htm>. Consulté le 15 avril 2025.

FRANÇA. **Circulaire n°2012-141** du 2 octobre 2012. Relative à l'organisation de la scolarité des élèves nouvellement arrivés en France. Paris: Direction Générale de L'enseignement Scolaire, 2012. Disponible dans:

<https://www.education.gouv.fr/bo/12/Hebdo37/MENE1234231C.htm>. Consulté le 15 avril 2025.

GAGNON, Y. C. **L'étude de cas comme méthode de recherche: guide de réalisation**. Québec: PUQ, 2005.

GOLETTTO, L. L'entrée plurilingue en didactique du français: apprendre à comprendre à travers les langues. **Repères. Recherches en didactique du**

français langue maternelle, 65, 123-143, 2022. Disponible dans <https://journals.openedition.org/reperes/5089>. Consulté le 15 avril 2025.

GOUAÏCH, K. **Les pratiques langagières d'élèves alloglottes nés en France**: Obstacles, appuis et leviers pour la maîtrise de la langue de scolarisation. Thèse de doctorat non publiée, Marseille: Aix-Marseille Université. 2018

MORRISSETTE, J. ; PAGONI, M.; PEPIN, M. De la cohérence épistémologique de la posture collaborative. **Phronesis**. [S.l.], v. 6, n. 1-2, p. 1-7, 2017. Disponible dans : https://www.researchgate.net/publication/318482157_De_la_coherece_epistemologique_de_la_posture_collaborative. Consulté le 15 avril 2025.

NIZET, I. ; MONOD-ANSALDI, R. Construction de bénéfices mutuels en contexte collaboratif : pistes théoriques et méthodologiques. **Phronesis**. [S.l.], v. 6, n.1-2, p.140-152, 2017. Disponible dans : <https://shs.cairn.info/revue-phronesis-2017-1-page-140?tab=texte-integral>. Consulté le 17 avril 2025.

OCDE. **Des compétences pour la vie?** Principaux résultats de l'évaluation des compétences des adultes, 2013. Disponible dans : http://www.oecd-ilibrary.org/education/perspectives-de-l-ocde-sur-les-competences-2013_9789264204096-fr. Consulté le 15 avril 2025.

PEREGO, C. Inclure les élèves ou les langues des élèves? Inclusion linguistique des élèves migrant.es plurilingues en classe ordinaire au collège: entre approbations et réticences. **Reliance: Revue de Recherche et Pratiques en Éducation**. [S.l.], n.1, p.18-31, 2023. Disponible dans : https://www.inspe-bordeaux.fr/application/files/5016/7506/4414/PEREGO_Christine.pdf. Consulté le 15 avril 2025.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues**. Collection « didactiques des langues », Nathan-CLÉ international, 1988.

ROUX-BARON, I.; CEBE, S.; GOIGOUX, R. Évaluation des premiers effets d'un enseignement fondé sur l'outil didactique Narramus à l'école maternelle. **Revue française de pédagogie**. [S.l.], n. 201, p. 83-104, 2017. Disponible dans: <https://journals.openedition.org/rfp/7284>. Consulté le 15 avril 2025.

TRETOLA, J. *et al.* Un dispositif de formation au plurilinguisme : vers une évolution des représentations sociolinguistiques et des pratiques enseignantes à l'école élémentaire, **Contextes et Didactiques**. [S.l.], n. 23, p.

183-197, 2024. Disponible dans : <https://journals.openedition.org/ced/5610>. Consulté le 15 avril 2025.

VERDELHAN-BOURGADE, M. **Le français de scolarisation: pour une didactique réaliste**. Puf, 2015.

VINATIER, I.; MORRISSETTE, J. Les recherches collaboratives: enjeux et perspectives. **Carrefours de l'éducation**. [S.l.], v. 39, n.1, p. 137-170, 2015. Disponible dans: <https://shs.cairn.info/revue-carrefours-de-l-education-2015-1-page137?lang=fr&ref=doi>. Consulté le 15 avril 2025.

YOUNG, A. ; MARY, L. Autoriser l'emploi des langues des enfants pour faciliter l'entrée dans la langue de scolarisation: Vers un accueil inclusif et des apprentissages porteurs de sens. **La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation** [S.l.], n.1, p. 75-94, 2016. Disponible dans : <https://shs.cairn.info/revue-la-nouvelle-revue-de-l-adaptation-et-de-la-scolarisation-2016-1-page-75?lang=fr&tab=sujets-proches>. Consulté le 15 avril 2025.



A TRADUÇÃO COMO UM ELEMENTO CONSTITUTIVO DA FORMAÇÃO E DA ATIVIDADE DE PROFESSORES DE FLE

Rozania Maria Alves de Moraes
Universidade Estadual do Ceará

Wescley Batista Lopes
Universidade Federal de Campina Grande

Elisandra Maria Magalhães
Universidade Federal do Ceará

Introdução

Durante muito tempo a tradução se manteve na aula de língua estrangeira (doravante LE) como uma prática interdita aos professores, fato que, como veremos, está estreitamente relacionado com a história das metodologias de ensino. Todavia, também é preciso admitir que, atualmente, sob uma perspectiva comunicativa e acional da linguagem, em alguns momentos a tradução permite ao docente utilizá-la como um elemento auxiliar que, em nossa compreensão, se inclui no que Saujat (2010) nomeia de “recursos intermediários”, sobretudo quando se trata de professores iniciantes. Nesses casos, a tradução pode até ser uma forma que esses jovens profissionais encontram para compensar ou contornar dificuldades complexas (que, eventualmente, surgem na sala de aula) através do

desenvolvimento de recursos intermediários por meio dos quais eles se esforçam para instaurar um quadro que torne possível não somente a aprendizagem dos alunos, mas também sua própria aprendizagem do *métier*¹ (Saujat, 2010, p. 94).

No presente capítulo nos propomos a refletir sobre a tradução na aula de LE, de modo mais específico na aula de francês língua estrangeira (doravante FLE). Partimos das perspectivas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para analisarmos a atividade de uma professora de francês, na ocasião de seu estágio curricular no curso de Letras de uma universidade pública, cumprido em um centro de línguas, onde se realizam cursos de extensão da referida universidade. Nossa análise também se sustenta na proposta discursiva da teoria bakhtiniana da enunciação, uma vez que será o discurso da docente nosso objeto de análise, isto é, uma atividade sobre a atividade.

Cabe-nos ainda alinhar esse estudo ao que propõe a Linguística Aplicada (doravante LA) cujas investigações preocupam-se com “questões de linguagem, de qualquer natureza, surpreendidas nas práticas sociais” (Brait, 2023, p. 9), considerando a possibilidade de uma formação de professores de línguas estrangeiras voltada para questões metodológicas que permitam ao docente novas formas de contornar situações-problemas no ensino de LE, tais como a tradução (ou o uso de língua materna) na sala de aula. Diante disso, apontamos uma via de diálogo, na formação inicial de professores, com as perspectivas clínica, ergonômica e dialógica da atividade.

Assim, este capítulo se inicia (além desta introdução) justamente com uma seção em que discutimos a tradução na sala de aula e a formação de professores de línguas estrangeiras, seguida de mais

1 Neste capítulo, os grifos presentes nas citações foram, em sua maioria, feitos pelos respectivos autores. No entanto, quando os grifos forem de responsabilidade dos autores deste texto, isso será indicado pela expressão: grifos nossos.

duas seções teóricas que abordam as perspectivas da Ergonomia da Atividade e da Clínica da Atividade para a formação do professor, e a noção de heterodiscurso na teoria bakhtiniana. A seção de metodologia apresenta o contexto da pesquisa de Moraes (2013) de cujo *corpus* retiramos uma situação para nossa análise que trata, na seção seguinte, do discurso da professora participante sobre sua atividade diante de situações em que a *não-tradução* seria “aconselhada”. Em nossa conclusão discutimos como a LA enquanto campo *transdisciplinar* e o diálogo com as ciências do trabalho, como a Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade, podem ser uma via inovadora para a formação de professores e a prática docente desses profissionais em sala de aula.

A tradução e a formação de professores de LE

As discussões acerca da tradução têm sido uma constante nos estudos e nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem LE. Seja percebida como benéfica ou prejudicial no contexto da sala de aula, a tradução assume, atualmente, uma posição relevante, compreendida, a partir da abordagem acional, como um elemento integrante dos processos desenvolvidos no ambiente educacional.

Entretanto, é válido observar que, embora seja a tradução um recurso frequentemente apresentado e validado por documentos prescritivos, tais como o Quadro europeu comum de referência para as línguas (Conselho da Europa, 2001) e outras obras dedicadas à formação de professores de LE, ainda percebemos discursos que desaprovam essa prática no ensino de idiomas, mesmo que, eventualmente, ela possa ser um recurso que auxilie o trabalho do professor. Este fato, em nossa compreensão, pode influenciar a formação inicial de professores de línguas e, conseqüentemente, sua prática em sala de aula.

Definida por Lederer (1994, p. 13) como o ato de “compreender’ um ‘texto’ e depois, numa segunda fase, ‘re-exprimir’ esse ‘tex-

to' em uma outra língua"², no contexto de sala de aula, como aponta Rollo (2016), há de se ter a clara distinção entre *a tradução pedagógica* – compreendida como um dispositivo pedagógico, seja no ensino de línguas ou na formação de professores – da *tradução profissional*, cujo objetivo é ensinar os futuros tradutores profissionais a traduzirem. Ainda segundo a autora,

Ao longo do tempo, a tradução como técnica didática tem sido objeto de opiniões e de julgamentos frequentemente discordantes. Primeiramente exaltada pelas abordagens formalistas, depois excluída pelos métodos diretos e behavioristas, ela foi finalmente reabilitada pelas abordagens comunicativas e funcionais como instrumento de reflexão sobre as características semânticas, pragmáticas e culturais próprias de cada língua. Atualmente, sem cair nos excessos do passado, a tradução voltou a estar na vanguarda do ensino superior³ (Rollo, 2016, p. 82).

De fato, a concepção da tradução como um recurso pedagógico no contexto do ensino e aprendizagem de idiomas, bem como na formação de professores, tem variado em consonância com as metodologias vigentes. Segundo Cuq e Gruca (2017), no âmbito da Metodologia Tradicional, derivada dos métodos clássicos de ensino do grego e do latim, a tradução era considerada um elemento-chave. Nesta abordagem, a tradução desempenhou um papel fundamental tanto no ensino da gramática quanto no desenvolvimento do vocabulário, sustentan-

2 Neste capítulo, todas as traduções contidas são de responsabilidade dos autores. No original : « 'comprendre' un 'texte', puis, en une deuxième étape, à 'reexprimer' ce 'texte' dans une autre langue ».

3 No original : « Au fil du temps, la traduction comme technique didactique a fait l'objet d'opinions et de jugements souvent discordants. D'abord exaltée par les approches formalistes, puis mise au ban par les méthodes directes et behavioristes, elle a finalement été réhabilitée par les approches communicatives et fonctionnelles comme outil de réflexion sur les caractéristiques sémantiques, pragmatiques et culturelles propres à chaque langue. À l'heure actuelle, sans tomber dans les excès du passé, la traduction est revenue sur le devant de la scène dans l'enseignement supérieur ».

do-se na premissa ilusória de que a transposição de uma língua para outra era possível.

Por outro lado, a metodologia direta, surgida como uma reação à metodologia tradicional, destaca-se por sua originalidade ao adotar a língua alvo desde as primeiras lições, proibindo o uso da língua materna e, conseqüentemente, da tradução. Para tanto, esta metodologia recorreu amplamente a elementos não verbais da comunicação, como mímica, gestos, desenhos e, principalmente, aos elementos contextuais presentes na sala de aula. É nesta fase que, em nosso entendimento, se fortaleceram os discursos que “demonizam” o uso da tradução em sala de aula e que, ainda hoje, podem ser encontrados na prática e no discurso sobre a prática de muitos professores de LE.

Nas metodologias áudio-oral e audiovisual, notamos a continuação da exclusão da tradução no processo de ensino de línguas. Somente sob as abordagens comunicativas e acionais é que percebemos o ressurgimento de debates que contemplam a potencial e efetiva utilidade que a tradução pode, eventualmente, oferecer no contexto do ensino-aprendizagem de LE e na formação de novos professores de LE.

Destacamos que, neste texto, não estamos defendendo o uso indiscriminado deste recurso em sala de aula, mas afirmando que ele faz parte do trabalho de professores de LE e pode auxiliar nos processos de ensino e de aprendizagem. Como apontado por Cuq e Gruca (2017), é importante reconhecer os aspectos positivos da tradução pedagógica. Na medida adequada, ela pode ser considerada um valioso meio de reflexão comparativa, bem como uma fonte enriquecedora para intercâmbios orais, abarcando tanto aspectos formais quanto de conteúdo. Em ocasiões específicas, a tradução pode contribuir para a superação de obstáculos na comunicação. Desde que utilizada com parcimônia, pode também representar um eficaz exercício de leitura e reestruturação textual. Em uma outra esfera, os autores desta-

cam que não devemos negligenciar o papel da tradução como elemento da política linguística.

Assim sendo, ela representa um objetivo pedagógico perfeitamente honroso. Portanto, é salutar que a questão da tradução seja discutida na formação de futuros professores de LE dentro de uma perspectiva que compreenda até que ponto a atividade do professor vai exigir tal recurso, em benefício da eficiência no seu trabalho e, obviamente, da efetiva aprendizagem do aluno, assunto que tratamos logo a seguir.

A Ergonomia da Atividade e a Clínica da Atividade: caminhos para repensar a formação

Adotar as perspectivas ergonômica e clínica da atividade na formação do professor de LE compreende jogar uma nova iluminação para a prática docente sem demonizar certos recursos, em princípio “desaconselháveis” na tradição da didática das línguas, mas que, ocasionalmente, podem assumir um papel positivo na compreensão da LE pelo aprendiz. No que tange ao trabalho do professor, principalmente o iniciante, significa admitir uma abordagem que compreende e transforma a atividade docente permitindo a esse profissional se servir de um mecanismo que, às vezes, torna-se incontornável para que seu trabalho em sala se torne mais eficaz, em outras palavras, para que sua aula possa avançar diante de alguns “impasses” na compreensão da língua.

A formação inicial deve propor reflexões ao futuro professor sobre decisões em sala, tais como permitir que a tradução aconteça sem que isso gere constrangimento ao profissional quanto ao seu trabalho e quanto à sua competência no domínio do idioma. Para isso, ele precisa ter a compreensão de sua atividade naquele contexto específico e diante do que a situação solicita. Ao transformar sua atividade – anteriormente orientada para “não traduzir em hipótese alguma” –, recorrendo, por vezes, à tradução de algum termo ou expressão,

explicando o vocábulo, comparando os idiomas, ou, ainda, adotando a gestualidade, o professor amplia seu raio de ação em direção a uma compreensão mais efetiva por parte do aluno.

Essas ações podem levar o futuro professor a uma ampliação do seu poder de agir⁴, tornando-o cada vez mais apto a lidar com essas questões, desenvolvendo assim sua “capacidade de criar um meio para viver”, segundo Clot (2010, p. 46) ao retomar ideias de Alain Wisner – para quem “saúde e atividade eram sinônimos”. É notório que a Ergonomia da Atividade, com seu princípio de *compreender para transformar* consiste em adaptar o trabalho ao homem, mas, que nem por isso se distancia da abordagem clínica *transformar para compreender*, pelo contrário, pois, como afirma Clot (2006, p. 102, grifos nossos), “Nesse sentido, eu penso que a ergonomia também é clínica, desse ponto de vista, quer dizer, é um dispositivo de *transformação da situação* e de *restauração da saúde*. [...]”. Pontuar na formação inicial essas questões que são caras às abordagens da Ergonomia e da Clínica da Atividade alarga o horizonte desse futuro profissional e o situa para além de discursos ditos “cristalizados” sobre o fazer docente do professor de LE.

Bakhtin e o (hetero)discurso do professor

Seguindo o pensamento de Tardif (2010) de que a formação do professor se coloca como um “saber plural”, constituído de saberes *disciplinares, curriculares e experienciais*, compreendemos que esses saberes chegam ao professor atravessados por discursos vários ao longo de sua vida, de sua formação e de sua construção profissional. Desses discursos alguns vão se adequando, se “enformando” no próprio discurso do professor conforme as circunstâncias ou contextos; outros,

4 Para Clot (2010, p. 16) o poder de agir representa a descoberta de um novo objetivo possível na atividade do profissional, o sentido da ação renovado, prolongado, mas comprometido com novas ocupações.

no entanto, algumas vezes, parecem se manter estagnados, resistentes ao tempo e às novas práticas possíveis na atividade docente.

De acordo Bakhtin (2015), nossos discursos são constituídos à luz dos discursos alheios. Em nossa vida social se aloja uma diversidade de vozes ou discursos de outros, condição que este autor nomeia *heteroglossia*, e que neste texto chamamos de heterodiscurso, a exemplo de Bezerra (2015). Para Bakhtin (2015)

O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros [...] (Bakhtin, 2015, p. 48).

Embora Bakhtin tenha realizado tal reflexão na perspectiva do romance, dentro do princípio dialógico da linguagem defendido por ele e pelo Círculo, a lógica se aplica também no dia a dia do falante, inclusive do professor em sua prática (e desde a sua formação, na perspectiva de Tardif) – que se serve de discursos instaurados no âmbito do *métier* docente pelas prescrições, pelos formadores, pelo coletivo, para citar alguns exemplos. Assim, as “*voces sociais*, que se manifestam sociologicamente pela linguagem, relacionam-se com o trabalhador e com a sua visão do trabalho realizado” (Santos; Lopes; Moraes, 2022, p. 8362).

Ainda assim, é importante entender que, dentro dessa perspectiva socio-histórica e, notadamente, dialógica, o discurso está passível a transformações, a adequações, no contexto do ensino de línguas, por exemplo, se assim interpretarmos as considerações de Bakhtin, a seguir:

[...] incluído no contexto, o discurso do outro sempre sofre certas mudanças semânticas por mais precisa que seja a sua transmissão. O contexto que moldura

o discurso do outro cria um fundo dialogante cuja influência pode ser muito grande. Através dos meios correspondentes de molduragem⁵ podem-se conseguir transformações muito substanciais de um enunciado alheio citado com precisão. [...] Por isso, quando se estudam as diferentes formas de transmissão do discurso do outro não se pode promover uma separação entre os meios de enformação do próprio discurso do outro e os modos de sua molduragem contextual (dialogante); uma é inseparável da outra (Bakhtin, 2015, p. 133-134).

Se entendermos essa condição potencialmente mutável do discurso do outro no nosso, também podemos conceber que as vozes advindas da didática, das metodologias do ensino de LE, por exemplo, podem também adequar-se (na medida do possível) aos novos contextos e às novas práticas comunicativas e ativas desenvolvidas em sala de aula. Isso pode ocorrer sem, obviamente, comprometer a prescrição de inserir o aprendiz de LE da maneira mais autêntica e comunicativa dentro dos objetivos pedagógicos estabelecidos e das necessidades do público aprendiz.

Uma vez que apresentamos as discussões teóricas que fundamentam este capítulo, passaremos agora para a metodologia que empregamos em nossa investigação.

■ Passos metodológicos

Para nossas análises neste capítulo, trouxemos uma situação em sala de aula de francês língua estrangeira (FLE) obtida em filmagens que constituíram o *corpus* de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do grupo de pesquisas LIFT-CNPq (*Linguagem, Formação e Trabalho*) da Universidade Estadual do Ceará. Trata-se de uma pesquisa de-

5 Para Bezerra (2015, p. 48) a molduragem, na perspectiva bakhtiniana, tem o sentido de “interferir no discurso do outro com o intuito de modificá-lo a partir de um molde e alterar seu enunciado”.

envolvida por Moraes, entre os anos de 2011 e 2013⁶. A participante da pesquisa era professora iniciante de língua francesa, uma vez que, na ocasião, estava em formação inicial, no curso de Letras, e cujas aulas foram desenvolvidas no centro de línguas daquela universidade. Na referida pesquisa, a participante foi nomeada pela primeira letra de seu nome (K). É importante informar que o presente estudo compreende apenas um pequeno recorte da pesquisa, considerando que o estudo de Moraes contou com a participação de duas professoras iniciantes (K e G).

A pesquisa optou pelo quadro teórico-metodológico da autoconfrontação⁷. As participantes, após terem suas aulas filmadas, passaram pela autoconfrontação simples e, em seguida, pela autoconfrontação cruzada com uma colega, par profissional, desenvolvendo, na época, atividades similares naquele centro de línguas. A sequência que apresentamos é apenas K em uma sessão de autoconfrontação simples.

Os diálogos apresentados foram transcritos seguindo algumas convenções⁸ adotadas pelo grupo LIFT em suas pesquisas. A sequência apresenta inicialmente o contexto da situação e, em seguida, a interação entre a participante e a pesquisadora.

Analisando situação de *não-tradução* na aula de FLE

Nesta seção descrevemos uma situação vivenciada pela professora participante do estudo, já apresentado anteriormente, para, em seguida, procedermos às nossas análises à luz de fundamentos dialógicos, clínicos e ergonômicos da atividade docente.

Situação: A professora K analisa com a pesquisadora uma situação em sua aula em que ela orienta seus alunos a não traduzirem.

6 Vale ressaltar que a pesquisa envolvida no estudo para este capítulo teve aprovação junto ao Comitê de Ética da Universidade Estadual do Ceará.

7 Para maiores detalhes conferir Vieira, M.; Faïta, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzadas, Polifonia, Cuiabá, n.7, 27-67, 2003.

8 As convenções adotadas para as transcrições dos diálogos inspiram-se no modelo geralmente utilizado pelo grupo LIFT adaptado das orientações de Preti (1999) e Sandré (2013).

Quadro 1: Análise da atividade da professora K,
em situação de autoconfrontação.

Sequência 5: A professora K trabalha um material extra com as estações do ano. “*Le printemps*, observem a foto *le printemps*”. Ela vai ao quadro dizendo: “não vamos traduzir, vamos fazer assim [apagando o quadro]: eu vou começar a falar em francês, dizer o que é *printemps* e vocês vão descobrir o que é, mas sem... [K para o vídeo]

Pesquisadora: como que você se posiciona... sobre a questão da tradução na aula de língua estrangeira?

K: eh eu não proíbo tradução, mas eu tento já... aos poucos o aluno tentar compreender aquele contexto em francês, eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir, eu não vou ser severa de dizer “não faça isso” [faz gesto como apontando o indicador pra um aluno] ou então “nunca mais repita isso” [repete o gesto], não. Mas de uma maneira sutil eu assim aproveito, não é toda aula, porque às vezes não dá tempo, eu faço uma atividade, a qual eles não podem traduzir, eles vão observar todos os meus gestos, todos os meus trejeitos e o que tá no quadro e eles entenderem e eu só paro de explicar quando eu pergunto “todos entenderam?”, aí todos entenderam, se algum deles [disser] “não”, aí eu repito e eles não traduzem, assim, é um jogo que eu faço com eles assim “não traduzam”.

Sequência 5 – continuação: A professora K fala: “Sem dizer a tradução [se encaminha para o quadro], vocês pensam aí e façam assim [se vira para os alunos e coloca a mão tapando a boca] mas não digam a tradução”. [K para o vídeo]

K: [rindo] porque tem uma aluna que traduz tudo aqui nessa sala [fala sorrindo], tudo que eu falo ela repete, ela repete em português, aí eu brinquei pra ela segurar, se eu digo “bonjour”, ela diz “bom dia”, sabe assim bem baixinho? [rindo] tudo o que eu falo, aí ela tipo, eu tô querendo trabalhar isso nela, ver se ela para com esse procedimento pra não atrapalhar o colega do lado e até ela atrapalha ela mesma, ela bloqueia, aí eu... brinquei.

Fonte: Moraes, 2013

Na situação apresentada, observamos o diálogo entre a pesquisadora e a professora estagiária K, durante uma sessão de autoconfrontação simples, sobre a questão da tradução em sala de aula de ensino de língua francesa.

A discussão entre a pesquisadora e K inicia em razão da visualização da filmagem da aula de K: **Ela vai ao quadro dizendo: “não vamos traduzir [...]”**. Sobre essa fala de K no momento de sua atividade primária (a aula), refletimos a respeito da origem do comando que ela deu aos alunos – e, provavelmente, a ela também – da não-tradução em sala de aula: **“vamos fazer assim [apagando o quadro]: eu vou começar a falar em francês, dizer o que é *printemps* e vocês vão descobrir o que é, mas sem...”**. Para Tardif (2010),

(...) os saberes profissionais dos professores são variados e heterogêneos (...) eles provêm de diversas fontes. Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história de vida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apoia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apoia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor (Tardif, 2010, p. 262-263).

Com base nos estudos de Tardif (2010), questionamo-nos se o pensamento que gerou essa ação de K em sala de aula carregaria em si a marca ou – em termos mais alinhados à filosofia bakhtiniana da linguagem – um repertório de “vozes outras”⁹ advindo de sua história

9 Conferir seção 3, sobre a questão do (hetero)discurso do professor.

de vida como aluna, de sua experiência de trabalho como professora iniciante, de sua formação universitária para a docência, de pesquisas sobre a questão da tradução (ou da não-tradução) em aulas de língua estrangeira etc.

No nosso entendimento, um professor não tem uma formação teórico-prática unitária e inequívoca; ao contrário, sua prática em ação é produto (e processo) de diversos discursos e experiências anteriores (acadêmicos e pessoais) que não têm um início e um término bem claros e definidos (se é que podemos falar de término quando se trata de formação docente). De acordo com Chpiet (1927, p. 134 *apud* Grillo, 2017),

Cada um reflete em si a coletividade do próprio grupo (...). Cada indivíduo vivo, por isso, é um coletivo *sui generis* de vivências, onde suas vivências pessoais são predeterminadas por toda a massa de apercepções, que compõe a coletividade das vivências da sua linhagem, isto é, tanto dos seus contemporâneos quanto dos seus antepassados (Chpiet, 1927, p. 134 *apud* Grillo, 2017, p. 34).

Provavelmente, K, ao decidir dar o comando da não-tradução aos alunos, não está “falando sozinha”; em outros termos, em algum momento de sua vida como aluna ou como docente iniciante, ouviu e concordou – haja vista seu esforço em manter essa atitude – que em uma aula de língua estrangeira o almejado é que não aconteça a tradução da língua em estudo para a língua materna.

Um imaginário social, ligado às abordagens comunicacional e acional, paira na formação inicial docente de futuros professores de línguas estrangeiras sobre a idealização de não usar a língua materna em sala de aula, como se, optando, em certos momentos, pela tradução, o professor de língua se tornasse um mau profissional, ou seja, estivesse fora do padrão esperado.

K, ao ser questionada pela pesquisadora sobre como lida com essa questão (**“como que você se posiciona... sobre a questão da tradução na aula de língua estrangeira?”**), diz que não proíbe a tradução em sala, que não bloqueia o aluno e que não é severa em relação a isso (K: **“eh eu não proíbo tradução, [...], eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir, eu não vou ser severa de dizer ‘não faça isso’ [faz gesto como apontando o indicador pra um aluno] ou então ‘nunca mais repita isso’ [repete o gesto], não”**). K, em sua resposta, traz o verbo-gestual, bem como a voz de outrem (dela mesma em uma situação fictícia) para repreender o aluno por ter feito a tradução de algum termo em sala de aula. Em outras palavras, K se vê naquela suposta ação e se conecta verbo-gestualmente com o que não aconteceu.

Ao descrever o seu posicionamento em um cenário que não se realizou (fictício), mas que se insere nas múltiplas reais possibilidades de sua atividade, a protagonista apresenta um “outro” intensificado de si mesma, busca, de certa forma, ir ao encontro do que, possivelmente, ela considera como algo positivo em sua prática docente: não traduzir a língua francesa para a língua materna em sala de aula. Assim, embora ela não seja favorável à tradução, evidenciamos a preocupação que K expressa ao ter que manifestar esta posição em sala de aula, na interação com os alunos. Talvez, seja a “voz da profissão professor de língua estrangeira” que se confunde com ela mesma e com sua própria ideia do que é esperado de uma professora de FLE. Segundo Bakhtin (2014),

A fala de outrem, narrada, arremedada, apresentada numa certa interpretação, ora disposta em massas compactas, ora espalhadas ao acaso, impessoal na maioria das vezes (“opinião pública”, linguagens de uma profissão, de um gênero), nunca está nitidamente separada do discurso do autor: as fronteiras são intencionalmente frágeis e ambíguas (...) (Bakhtin, 2014, p. 113).

Não há, seguindo as ideias bakhtinianas sobre linguagem, uma fronteira definida entre “as vozes” que contribuem (ou contribuíram) para a formação do professor e a sua própria voz *na* e *para* a construção de sua prática docente; esse emaranhado impreciso de “vozes” condiciona, portanto, o fazer do professor e o seu pensar no momento de sua ação.

A professora K, na realidade, age como se o fato de se utilizar da tradução em sua prática profissional fosse algo proibido e inaceitável: **“Sem dizer a tradução [se encaminha para o quadro], vocês pensam aí e façam assim [se vira para os alunos e coloca a mão tapando a boca] mas não digam a tradução”**. O gesto de tapar a boca com a mão durante a aula indica que K quer impedir que a tradução seja realizada, por seus alunos ou por ela própria, sob qualquer hipótese. Entretanto, ela entra em conflito com sua própria (e outra) voz no momento da autoconfrontação simples, ao dizer que não é severa em relação a esse tipo de situação (**“[...] eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir, eu não vou ser severa de dizer ‘não faça isso’”**). O que percebemos é que ela parece negar o fato de se ver no filme de sua aula agindo com a voz e o corpo para fazer com que os seus alunos não recorram à tradução: **“Sem dizer a tradução [se encaminha para o quadro], vocês pensam aí e façam assim [se vira para os alunos e coloca a mão tapando a boca] mas não digam a tradução”**.

Ao nosso ver, K é severa até consigo mesma, ao custo de dar o máximo de seu esforço físico e cognitivo (mesmo quando não há tempo disponível) para que seus alunos não traduzam e para que não busquem uma tradução direta e imediata (**“... não é toda aula, porque às vezes não dá tempo, eu faço uma atividade, a qual eles não podem traduzir, eles vão observar todos os meus gestos, todos os meus trejeitos e o que tá no quadro e eles entenderem e eu só paro de explicar quando eu pergunto ‘todos entenderam?’, aí todos entenderam, se algum deles disser ‘não’, aí eu repito**

e eles não traduzem, assim, é um jogo que eu faço com eles assim ‘não traduzam’”).

K opta pela instrumentalização do próprio corpo (seus gestos e trejeitos) para insistir no esclarecimento da palavra em francês até que todos, *exatamente todos* os alunos, entendam o significado da palavra sem valer-se da tradução em língua materna.

Em sua resposta à pesquisadora, K usa, ainda, a palavra “jogo”, quando na realidade, essa sua opção obstinada pela não-tradução não se trata de um “jogo” no sentido pedagógico, agradável e leve que pode induzir o termo quando se trata de ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

Levando em consideração que K se impõe um trabalho enérgico e um compromisso categórico para tentar manter em sua aula aquilo que ela carrega como uma bagagem considerada positiva para sua profissão – o ideal é a não-tradução em aula de FLE – esse “jogo” pode ser algo muito cansativo, estressante, desgastante e frustrante quando refletimos sobre o bem-estar da professora durante a realização de sua atividade.

O “jogo”, proposto por K aos seus alunos, parece não ter uma expectativa de um fim preciso ou delimitado, tornando-o esgotante para os alunos que já aferiram o significado da palavra e mesmo para a própria K que deve buscar alternativas e mais alternativas para não traduzir em língua materna algum elemento da língua francesa.

Um universo de “vozes antecedentes” que continua em diálogo com K dando, assim, suporte a seu pensamento de “não-traduzir”, pode transformar sua atividade em um grande esgotamento físico e mental com o passar do tempo ministrando aulas de francês. Segundo Guérin *et al.* (2001),

A relação entre o trabalho e a saúde não se interpreta unicamente através dos efeitos diretos das solicitações

enfrentadas durante o trabalho. O trabalhador está envolvido na sua atividade com sua própria personalidade e sua história. De acordo com as situações de trabalho, a confrontação entre suas características pessoais e as margens de manobra deixadas pela organização do trabalho irá se revelar positiva para sua saúde ou, ao contrário, provocar conflitos cujas consequências podem ser negativas (Guérin *et al.*, 2001, p. 73).

Talvez, essa atitude contumaz de K, segundo nossas leituras no âmbito das abordagens ergonômica e clínica da atividade, possa ser considerada realmente extenuante a longo prazo e, ao fim e ao cabo, provocar uma frustração tanto nela como profissional quanto em seu público, isto é, em seus próprios alunos. Para Guérin *et al.*, (2001, p. 71), “Os traços deixados pelo trabalho nos trabalhadores influenciam sua saúde e capacidade funcional. Impregnam sua vida profissional, social e econômica.”

Ao final do diálogo com a pesquisadora (K: “[rindo] **porque tem uma aluna que traduz tudo aqui nessa sala [fala sorrindo], tudo que eu falo ela repete, ela repete em português, [...] tudo o que eu falo, aí ela tipo, eu tô querendo trabalhar isso nela, ver se ela para com esse procedimento pra não atrapalhar o colega do lado e até ela atrapalha a ela mesma, ela bloqueia [...]**”), K, mais uma vez, entra em contradição consigo mesma ao afirmar que não bloqueia nenhum aluno se ele traduzir em sala de aula (“[...] **eu não bloqueio nenhum aluno se ele traduzir [...]**”).

Essas “vozes” discordantes de K parecem ainda estar se alinhando com sua prática em sala de aula e com seu posicionamento (em processo) do poder ou não traduzir para a língua materna a língua francesa. Ela parece ter estratégias para lidar com isso (“[...] **eu tô querendo trabalhar isso nela [...]**”) e é, justamente, explorando sua própria atividade que ela vai passar a conhecê-la melhor e a encontrar o ponto de discernimento e equilíbrio adequado a cada contexto de ensino, po-

dendo não apenas compreender a situação vivenciada como também organizar os objetivos desejados e os meios a serem usados para resolvê-la (Tardif, 2010).

A partir de nossas análises, poderíamos fazer uma reflexão sobre a questão da tradução ou da não-tradução em aulas de língua estrangeira: o ideal é insistir até o limite do factível para atender a essas “outras vozes” (curriculares, disciplinares, experienciais etc.) ou será que existe um ponto de diálogo e negociação entre o traduzir e o não-traduzir? Para tentar responder a esse questionamento, citamos Tardif (2010),

Tanto em suas bases teóricas quanto em suas consequências práticas, os conhecimentos profissionais são evolutivos e progressivos e necessitam, por conseguinte, de uma formação contínua e continuada. (...) Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis e passíveis de aperfeiçoamento (Tardif, 2010, p. 249).

Assim como Tardif (2010), acreditamos que tanto a formação teórica do professor quanto a sua prática docente estão em um processo contínuo de construção e de reconstrução, e que, havendo a necessidade de ajustes – quer sejam em programas curriculares ou no pensamento coletivo do como deve agir um professor de língua estrangeira em sala sobre a questão da tradução ou da não-tradução – o profissional em atividade não pode permanecer inflexível e inerte. Novas abordagens sobre o tratamento que devemos dar a essa temática são bem-vindas e convenientes aos novos e diversificados contextos de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

■ Conclusão

O presente capítulo, que teve o objetivo de propor uma reflexão sobre o papel da tradução no ensino de FLE, além de outras coisas, nos lembra algo que, para nós, é muito importante: a saber, que o fenômeno linguístico, por mais estudado que seja, sempre poderá ser visto e pensado a partir de outro ângulo e que ele se torna cada vez mais complexo à medida que o estudamos. Assim, embora a tradução seja um tema bastante debatido, o nosso trabalho traz uma nova perspectiva ao analisar, sob o aporte da LA e das ciências do trabalho, o discurso do professor sobre essa prática em sua atividade.

Considerando a Linguística Aplicada *transdisciplinar* como um campo fértil para o diálogo entre as diferentes formas de conhecimentos, nossas reflexões nos conduziram ao diálogo com as ciências do trabalho, partindo de um quadro metodológico que autoriza ouvir o professor em sua atividade para – em um processo de coanálise – compreendermos como essa atividade pode se desenvolver em seu meio profissional, vislumbrando, assim, uma possível transformação no trabalho desse professor.

Pensamos, portanto, que esse processo dialógico (e dialético), mediado pela autoconfrontação, constitui um instrumento favorável na formação inicial do professor de LE, viabilizando a análise do trabalho real com o qual esse formando vai lidar futuramente, por exemplo, refletindo sobre como enfrentar eventuais situações em que o dilema de traduzir ou não se apresentará.

Também nos alinhamos ao que postula Bakhtin (2015) sobre o heterodiscurso, reconhecendo no discurso da professora participante as “vozes” vindas desde o início de sua formação acadêmica até a prática docente então exercida. Ou seja, observamos como essas múltiplas vozes estão vivas e pulsantes não apenas na prática da protagonista, mas também no discurso que ela desenvolve sobre o seu trabalho.

Não deixamos, entretanto, de considerar que um novo contexto pode oportunamente “moldurar” o discurso do outro, permitindo, assim, que este discurso se aproxime ou se afaste, se funda ou se entrelace com novos e diferentes discursos também oportunos para a construção profissional do professor.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**: a teoria do romance. Tradução de Aurora Fornoni Bernadini *et. al.* São Paulo: Hucitec, 2014.

BAKHTIN, Mikhail. **Teoria do romance I**. A estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015.

BEZERRA, Paulo. Prefácio. *In*: BAKHTIN, Mikhail (org.). **Teoria do romance I**. A estilística. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: 34, 2015, p. 7-13.

BRAIT, Beth. Nota prévia. *In*: FABRÍCIO, Branca Fabrício; BORBA, Rodrigo. (org.). **Oficina de Linguística Aplicada Indisciplinar**. Homenagem a Luiz Paulo da Moita Lopes. Campinas: Editora da Unicamp, 2023, p. 9-10.

CHPIET, G.G. **Vvediénie v etnítcheskuiu psikhológuiiu** [Introdução à psicologia étnica]. Moscou: Gossudárstvennaia Akademia Khudójestvennikh Nauk, 1927.

CLOT, Yves. Entrevista. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: jun. 2024.

CLOT, Yves. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme J. F. Teixeira e Marlene M. Z. Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CONSELHO DA EUROPA, **Quadro europeu comum de referência para as línguas**. Edições ASA, 2001.

CUQ, Jean-Pierre; GRUCA, Isabelle. **Cours de didactique du français langue étrangère et seconde**. 4. ed. Saint Martin d'Hères: PUG, 2017.

GRILLO, Sheila. Marxismo e filosofia da linguagem: uma resposta à ciência da linguagem do século XIX e início do XX. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin (Círculo de Bakhtin) (org.). **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas

fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Tradução, notas e glossário Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. 1. ed. São Paulo: 34, 2017. pp. 7- 79.

GUÉRIN, François *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo: a prática da ergonomia.** Tradução de Giliane M. J. Ingratta e Marcos Maffei. São Paulo: Blucher; Fundação Vanzolini, 2001.

LEDERER, Marianne. **La traduction aujourd'hui.** Paris: Hachette, 1994.

LOPES, Wescley Batista. **O gesto pedagógico: para que e para quem? Análise verbo-gestual da atividade de professores estagiários de francês.** 2023. 427 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Centro de Humanidades. Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2023.

MORAES, Rozania M. A. **Análise da atividade de professores de francês e elaboração de uma estratégia e de uma engenharia de formação profissional contínua: uma experiência na Universidade Estadual do Ceará** Projeto de pesquisa. Universidade Estadual do Ceará, 2013.

PRETI, Dino (org.). **Análise de textos orais.** 4. ed. São Paulo: Humanitas; USP, 1999.

ROLLO, Alessandra. La traduction : un atout en didactique des langues. **Langues modernes**, n. 1, p. 82-87, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5534302>.


SANDRÉ, Marion. **Analyser les discours oraux : approche pluridisciplinaire.** Paris: Armand Colin, 2013.

SANTOS, Ingrid Xavier; LOPES, Wescley Batista.; MORAES, Rozania Maria Alves de. O heterodiscurso nos diálogos de professores iniciantes em situação de autoconfrontação. **Fórum Linguístico**, Florianópolis, v. 19, n.3, p. 8252-8267, jul./set. 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/78688>. Acesso em: jun. 2024.

SAUJAT, Frédéric. **Travail, formation et développement des professionnels de l'éducation : voies de recherche en Sciences de l'Éducation.** Notes de Synthèse pour Habilitation à Diriger des Recherches. Marseille: Université de Provence (Aix-Marseille I), 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & Formação profissional**. Tradução de Francisco Pereira. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

VIEIRA, M.; FAÍTA, D. Quando os outros olham outros de si mesmo: reflexões metodológicas sobre autoconfrontação cruzadas. **Polifonia**. Cuiabá, n.7, 27-67, 2003. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/1137>. Acesso em: jun. 2024.



DIDÁTICA DO PLURILINGUISMO E A INTERCOMPREENSÃO: CAMINHOS INOVADORES NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS

Selma Alas Martins
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Introdução

Com esse texto pretendemos contribuir para renovar as bases teóricas e metodológicas da didática das línguas, apresentando uma lógica que pretende romper com a ideia de monolinguismo e oposição entre língua(s) materna(s) e estrangeira(s). Temos como principal objetivo defender o plurilinguismo na Educação Básica brasileira, sobretudo nas escolas públicas, sendo necessário, para tanto, investir na formação inicial e continuada de professores.

Acreditamos ser relevante contextualizar o leitor sobre a perspectiva que adotamos ao tratar do conceito de plurilinguismo¹, que neste ensaio é considerado como recurso de aprendizagem. Mas uma per-

1 Com base no Quadro Europeu Comum de Referência fazemos a distinção entre plurilinguismo que se refere ao repertório de línguas utilizadas pelo indivíduo, que pode englobar uma variedade de língua como materna, línguas estudadas, línguas de contato etc. e multilinguismo que remete à presença de uma variedade de línguas, oficial ou não, de um determinado grupo social e dentro de um determinado espaço geográfico. Resumindo: o plurilinguismo estaria associado ao indivíduo e o multilinguismo à sociedade.

gunta que pode surgir é: Recurso de aprendizagem? Seria um meio para se formar poliglota? Não. Formar políglotas não é o objetivo das práticas plurilíngues, como as concebemos. Qual seria, então, seu propósito?

Na sua origem, a promoção do plurilinguismo está relacionada à ideia de evolução de uma construção europeia, numa dinâmica, também, de valorização das línguas-culturas, a fim de favorecer uma melhor compreensão entre os povos, assim como facilitar a transação no mercado econômico. Ser “pluri” significa falar e/ou conhecer e/ou perceber e/ou compreender algumas línguas, a fim de desenvolver um repertório linguístico, que possa ajudar o indivíduo a se comunicar em situações sociais diversas. Isso significa dizer que, uma pessoa que possui conhecimentos linguísticos, mesmo que parciais, ao combiná-los para comunicar ou compreender, estará pondo em prática sua competência plurilíngue.

Por mais que nossa realidade seja diferente da europeia e muito embora o português seja a língua nacional, temos várias línguas-culturas que coexistem no território nacional.

Segundo dados de 2024, do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (Ipol, 2024), existem cerca de 175 línguas originárias ainda faladas no território brasileiro. Temos 56 línguas estrangeiras de herança, faladas nas diferentes comunidades de imigrantes (Bagno, 2011) e temos que considerar, ainda, as línguas de fronteira e o contato com as línguas dos países vizinhos: o espanhol e o francês, predominantemente. Outra questão relevante e que reforça a necessidade de discussão de práticas plurilíngues no Brasil é o aumento do número de imigrantes e refugiados no país, das mais diversas partes do mundo.

Junger da Silva *et al.* (2023) destacam que 50.355 mil pessoas solicitaram o reconhecimento da condição de refugiado em 2022, sendo que os países com o maior número de pedidos foram Venezuela

(33.753), Cuba (5.484), Angola (3.418) e Colômbia (744). Esse cenário mostra a necessidade de implementação de políticas públicas e linguísticas, que favoreçam o acolhimento e a inserção desses cidadãos na sociedade.

Essas línguas, que permeiam o território nacional, em algum momento deveriam aparecer em nossas práticas pedagógicas, com a inclusão de diferentes repertórios linguísticos. Uma educação plurilíngue tem potencial para contribuir com o enriquecimento linguístico e cultural, uma vez que a diversidade de línguas-culturas dos povos com os quais passamos a conviver, poderia favorecer o viver junto (Delors, 1996), um dos pilares da educação para o século XXI, abrindo espaço para o desenvolvimento de competência plurilíngue e pluricultural. A educação plurilíngue daria, ainda, oportunidade aos alunos de escolas públicas brasileiras, de terem contatos com línguas diferentes. A didática do plurilinguismo seria a via de acesso para que essa proposta ganhasse espaço nas escolas.

Objeto de estudo da Linguística Aplicada, a intercompreensão é um conceito inevitável da didática do plurilinguismo. Segundo Candelier e Castellotti (2013, p. 191), a Didática do plurilinguismo “*c’est la volonté de favoriser, par l’intervention didactique, des démarches d’apprentissage des langues dans lesquelles l’apprenant peut s’appuyer sur ses connaissances linguistiques préalables, dans quelque langue que ce soit*”².

Em sentido largo, a didática do plurilinguismo se utiliza de uma série de recursos para promover aprendizagens. Ensinar significaria estimular a percepção de conhecimentos que temos sobre as línguas (da própria língua materna e outras a que somos expostos diariamente), a fim de desenvolver a construção de uma competência plurilíngue,

2 Deixaremos as citações originais no corpo do texto, para que o leitor tenha o prazer de por em prática sua competência plurilíngue. Faremos tradução livre, em nota de rodapé: “vontade de favorecer, pela intervenção didática, os procedimentos de aprendizagem de línguas nas quais o aprendiz pode se apoiar em seus conhecimentos linguísticos prévios, em qualquer língua que seja” (Candelier; Castellotti, 2013, p. 191, tradução nossa).

instigando os alunos a se apoiar nesses recursos em construção para compreender e/ou se comunicar com o outro. Podemos dizer que a perspectiva plurilíngue marca a atual fase da Didática das Línguas.

Assim, na realidade das escolas brasileiras, mesmo que a maioria dos alunos fale a língua portuguesa, o plurilinguismo pode ser concebido como uma proposta de educação para a alteridade, ou seja, para o desenvolvimento de habilidades, de um saber-fazer social ou saber-ser, que permita ao aluno enriquecer-se com as diferenças, ajudando-o a perceber o outro, a se perceber, a perceber o mundo que o cerca e o universo. A educação plurilíngue, na educação brasileira, pode colaborar para a construção de um indivíduo social crítico, respeitador e respeitado.

Defendemos, portanto, que as abordagens plurilíngues sejam inseridas na formação inicial e continuada de professores pedagogos e professores de línguas, inclusive dos de língua portuguesa.

Abordagens plurilíngues e a intercompreensão entre línguas aparentadas

O Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas, aprendizagem, ensino e avaliação (QECR, 2001), tratando das abordagens plurilíngues, destaca que à medida que a experiência pessoal de um indivíduo, no seu contexto cultural, se expande da língua falada em casa para a da sociedade em geral e, depois, para as línguas de outros povos (aprendidas na escola, na universidade ou por experiência direta), essas línguas e culturas não ficam armazenadas em compartimentos mentais rigorosamente separados. Pelo contrário, constroi-se uma competência comunicativa, para a qual contribuem todo o conhecimento e toda a experiência das línguas e na qual as línguas se inter-relacionam e interagem.

Nesse sentido, continua o QECR, para comunicar, cada um dos interlocutores pode passar de uma língua a outra, podendo se servir

de suas capacidades para explorar a língua do outro e se expressar na outra língua. O princípio é o de que cada um possa utilizar conhecimentos de diferentes línguas para compreender um texto escrito—ou até mesmo para se comunicar oralmente—em línguas desconhecidas e/ou jamais estudadas

Há várias abordagens que visam educar para ultrapassar barreiras linguísticas, ensinando a estabelecer pontes entre línguas e culturas. Apresentaremos, a seguir, o documento que evidencia algumas delas.

Assim como temos o QECR, documento elaborado pelo Conselho da Europa, com apresentação do contexto político educativo e linhas de orientação e abordagens metodológicas para a aprendizagem, ensino e avaliação das línguas, temos o *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures*- CARAP- (Candelier, 2009), quando se trata da dimensão integrativa das línguas, apresentando um novo paradigma para o ensino e aprendizagem de línguas.

O CARAP—definido como instrumento de apoio para a elaboração e implementação de propostas curriculares—procura ir além de orientações didáticas, focando nos saberes (saber-fazer, ser e conviver) a serem desenvolvidos e estimulados no contato com as abordagens plurais.

Essas modalidades, apresentadas pelo CARAP se dividem em nível macro—políticas linguísticas –, por exemplo, e nível micro—em termos de atividades pedagógicas—e se subdividem em quatro tipos de integração da pluralidade linguística na educação, a saber:

Abordagem Intercultural: baseada no contato e compartilhamento de traços comuns entre a(s) cultura(s) de partida e a(s) cultura(s)-alvo, estimulado por “estratégias destinadas a favorecer a reflexão sobre as modalidades do contato entre indivíduos que dispõem de *backgrounds* culturais diferentes”; **Despertar para as Línguas:** insere os aprendizes na diversidade de línguas que os cercam, desde os primeiros anos

escolares, “como vetor de um melhor reconhecimento no contexto escolar das línguas ‘trazidas’ pelos estudantes alófonos”. Trata-se de uma sensibilização para a diversidade linguística; **Didática Integrada das Línguas**: no âmbito da aprendizagem de línguas em contexto escolar, o ensino-aprendizagem se faz sempre de maneira referenciada nos saberes linguísticos prévios. Isto é, a língua materna (ou primeira ou ainda a língua de escolarização) serve de apoio para a aprendizagem de uma primeira língua estrangeira e, depois, estas duas balizam a aprendizagem de uma segunda LE e assim consecutivamente; e a **Intercompreensão de línguas parentes ou vizinhas**: por meio da observação, desenvolver atitudes e habilidades que permitam o uso em diferentes situações (de estudos, de trabalho), de várias línguas diferentes e intercompreensivas.

A intercompreensão entre línguas da mesma família linguística procura desenvolver competências estratégicas que podem favorecer a compreensão (oral e escrita) através de uma reflexão sobre o funcionamento de línguas ‘aparentadas’, ‘vizinhas’ ou ‘parentes’. Escudé e Janin (2010, p. 18) assinalam que “*l’intercompréhension prend en effet les familles de langues comme point de départ de sa réflexion sur l’apprentissage et fonde sa didactique sur le continuum qu’elles constituent*”³, ou seja, a partir de sua própria língua materna e/ou de conhecimentos de línguas adquiridas ao longo da vida, o indivíduo segue em direção à compreensão de outras línguas vizinhas (mesmo desconhecidas), a fim de resolver problemas de compreensão.

A maioria dos estudos realizados sobre o tema seja em pesquisa, formação de professores ou aprendizagem, se centram na compreensão escrita. Devemos reconhecer que o imediatismo que caracteriza a mensagem oral não é tarefa fácil, o que impulsiona, favorece e justifica a grande quantidade de trabalhos centrados na intercompreen-

3 A intercompreensão tem a família de línguas como ponto de partida da reflexão sobre sua aprendizagem e fundamenta sua didática no *continuum* que elas constituem” (Escudé; Janin, 2010, p. 18, tradução nossa).

são por escrito (Caddéo; Jamet, 2013) e pouca quantidade de estudos e práticas, que foquem a intercompreensão em interações orais.

Apesar de didaticamente se trabalhar, majoritariamente com a intercompreensão entre línguas da mesma família linguística e na compreensão escrita, a intercompreensão também apresenta resultados favoráveis ao ser apresentada com línguas distantes e na oralidade.

Miranda (2011, p. 196) em investigação realizada no Peru, com três línguas indígenas da Amazônia, da família Arawak e o castelhano, no curso de língua indígena, obteve como resultado da aplicação do projeto *‘La hora de mi lengua materna’*, que: “[...] *hemos podido constatar que linguisticamente, a pesar de ser lenguas distintas, hay buena intercomprensión oral y al aplicar los ‘7tamices’⁴ hemos podido verificar qué lenguas presentan más opacidades entre sí*”⁵, mas cita também momentos de dificuldade, como: “[...] *debíamos en un primer momento, lograr vencer la resistencia de los estudiantes a aprender más de una lengua a la vez*”⁶. Em nossa experiência, com a intercompreensão, também percebemos no primeiro momento dos trabalhos, essa resistência e medo de lidar com diversas línguas e não ser capaz de compreender línguas jamais estudadas (Martins, 2012), mas aos poucos essa dificuldade dá lugar à curiosidade e é percebida como um desafio, e assim, apelando para suas capacidades plurilíngues, os alunos se lançam na compreensão das línguas.

O desenvolvimento e a conscientização da própria competência plurilíngue permitem que, cada indivíduo, enquanto ator social possa interagir linguística e culturalmente em diversos contextos linguísti-

4 Organizado por Meissner *et al.* (2004), ‘los 7 Tamices’ (ES)/Les 7 Tamis(FR)/7 Filtros ou 7 Peneiras (PT) trata-se de uma seção do documento intitulado ‘EuroComRom- didática da intercompreensão’. Les 7 tamis correspondem a sete estratégias para ler e compreender as línguas românicas.

5 [...] pudemos constatar que linguisticamente, apesar de serem línguas distintas, houve boa compreensão oral e, ao aplicar os “7Tamices”, pudemos verificar quais línguas apresentam maior opacidade entre si (Miranda (2011, p. 196, tradução nossa).

6 “[...] devemos em um primeiro momento, tentar vencer a resistência dos estudantes em aprender mais de uma língua de uma só vez” (Miranda (2011, p. 196, tradução nossa).

cos. Numa comunicação com base na intercompreensão entre línguas, cada interlocutor utiliza sua própria língua materna, para se comunicar com o outro. O desenvolvimento da competência plurilíngue, por sua vez, pode favorecer o aumento de atitudes favoráveis em relação aos aspectos relacionados à afetividade, como a autoestima e o autoconceito, que o aprendiz tem de si mesmo e do outro.

Escudé (2011) ressaltando a importância do contato com a diversidade linguística e cultural diz que

[...] Se una lingua comune è chiaramente un vantaggio che occorre agevolare, in compenso una lingua unica è una riduzione delle nostre capacità, una mutilazione delle nostre competenze e delle nostre personalità, individuali e comunitarie, di fronte alla quale non mancano soluzioni. Una, per di più poco costosa e relativamente efficace, è l'intercomprensione.(Escudé, 2011, p. 101)⁷

Ao se sentir valorizado em poder, enquanto sujeito, descobrir–conhecer–aprender as diferenças e semelhanças de outras línguas e culturas, o aprendiz acaba muitas vezes, por se dar conta do funcionamento de sua própria língua-cultura e de sua própria pessoa.

Com nomes distintos, como Didática da Intercompreensão (Le Besnerais; Cortier, 2017), Abordagens intercompreensivas (Degache; Garbarino, 2017) ou simplesmente Intercompreensão, essa abordagem tem tido grande expansão em universidades brasileiras, sul-americanas e europeias (cf. Araújo e Sá; Del Olmo, 2021). A maneira de se desenvolver o trabalho com a intercompreensão é variada, exercendo diversas funções, assim como são diversificados os espaços de aplicação.

7 Se uma língua comum é claramente uma vantagem, que facilita a vida, por outro lado uma língua única é uma redução das nossas capacidades, uma mutilação das nossas competências e das nossas personalidades, individuais e comunitárias, para as quais não faltam soluções. Uma delas, barata e relativamente eficaz, é a intercompreensão (Escudé, 2011, p. 101, tradução nossa).

Degache e Garbarino (2017) identificaram diferentes funções com as quais a intercompreensão vem sendo aplicada, que são:

- **Propedêutica:** intercompreensão usada para iniciar os aprendizes na lógica do aprender a aprender línguas (mesmo nos contextos em que há apenas uma língua-alvo);
- **Mediadora:** intercompreensão atuando na mediação e correlação entre as diferentes línguas envolvidas (língua(s) materna(s) x língua de escolarização ou língua(s) estrangeira(s) do currículo);
- **Repercussiva:** utilizada no trabalho comparativo entre as línguas, podendo repercutir na aprendizagem de uma determinada língua-alvo, por meio do estímulo a procedimentos meta (estratégias, transferências, inferências etc.);
- **Imersiva:** pelo contato imediato com documentos e situações de aprendizagem autênticas e ligadas ao cotidiano dos aprendizes;
- **Instrumental:** possibilita hierarquização de objetivos, documentos/instrumentos didáticos e línguas de acordo com o público-alvo e seus objetivos específicos;
- **Integrativa:** permite a circulação e seleção de documentos de diversos tipos, sobre assuntos e disciplinas variadas, em diversas línguas;
- **Didática:** promove a (trans)formação das práticas didático-pedagógicas dos professores em direção a uma visão plurilíngue e pluricultural do ensino-aprendizagem de línguas.

Como contextos de aplicação podemos citar: na Educação Básica, seja com crianças menores, no sentido de sensibilizá-las para as línguas (despertar para as línguas) ou como oportunidade de descobrir outras línguas românicas (ou não) e assim, perceber o funcionamento de sua própria língua, seja na dinâmica de aprender a apren-

der línguas; na universidade, seja na formação inicial dos professores como disciplina curricular, seja em cursos de extensão ou cursos profissionalizantes.

No Brasil, há vários estudos e pesquisas que procuraram tratar da intercompreensão, validando a importância de tal abordagem para a educação brasileira. Na Educação Básica: (Martins, 2010, 2014, 2020, 2023; Souza, 2013, 2019; Carola, 2015; Lima, 2015; Izuibejeres, 2015; Oliveira, 2016; Câmara, 2020), em contexto universitário: (Martins, 2012; Bezerra, 2016; Paulo, 2018; Farias, 2023), apenas para citar alguns.

Como assinala Paulo (2018, p. 56) “as funções e os exemplos de contextos em que a IC vem sendo aplicada reforçam sua capacidade de integrar pressupostos do plurilinguismo a realidades e públicos diversos, objetivando uma ou mais línguas-alvo”. Portanto, a intercompreensão não precisa ser apresentada apenas nas aulas de línguas, com professor de línguas. Qualquer professor pode integrar as línguas ao conteúdo de suas disciplinas. Pode-se desenvolver um trabalho integrando línguas ao conteúdo de diferentes disciplinas, em torno de um mesmo assunto, por exemplo, de forma a ajudar o aprendiz a fazer relação entre o que estuda e assim, tornar a aprendizagem mais significativa.

Nesse caso específico, chamamos de ‘intercompreensão integrada’, assim explica Escudé (2013):

C'est par les langues que l'on apprend les connaissances, les compétences et les comportements des programmes scolaires ; ces langues sont elles-mêmes intégrées entre elles. L'intégration est le maître mot de cette méthodologie d'apprentissage et la didactisation des contacts (entre

langues; entre langues et contenu disciplinaire) en est la clef (Escudé, 2013, p. 43).⁸

Acompanhamos Escudé (2013) quando diz que “*l’intégration est le mot maître de cette méthodologie d’apprentissage*” e podemos acrescentar, também, a importância dessa abordagem para integração dos professores, uma vez que seria uma excelente oportunidade de troca e valorização de seus conhecimentos.

Além disso, a intercompreensão é uma abordagem inclusiva, podendo constituir a única oportunidade para que nossos alunos tenham contato com línguas-culturas estrangeiras. Entre as muitas vantagens do trabalho com a intercompreensão, podemos dizer que: abre espaço para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural, promove a valorização do sujeito, dá oportunidade a um trabalho colaborativo entre professores, disciplinas e línguas. Em conclusão, trata-se de uma abordagem que extrapola, em muito, a aprendizagem de línguas.

É inegável o potencial pedagógico da intercompreensão entre línguas românicas e da intercompreensão integrada. Trata-se de uma grande mudança do ponto de vista da didática e de seus objetivos. Essa proposta, aplicada no contexto escolar brasileiro, dá ao aprendiz oportunidade de adquirir conhecimento sobre línguas-culturas (saber), habilidades (saber-fazer) e atitudes (saber-ser), com o objetivo de desenvolver competências gerais, inclusive plurilíngues.

Acreditamos na eficácia dessa abordagem no contexto brasileiro, havendo, pois, necessidade de se formar professores para esse fim.

8 É por meio das línguas que aprendemos os conhecimentos, habilidades e comportamentos dos programas escolares; essas línguas são integradas entre si. Integração é a palavra-mestra desta metodologia de aprendizagem e a didatização dos contactos (entre línguas; entre línguas e conteúdos disciplinares) é a chave (Escudé, 2013, p. 43, tradução nossa).

Formação de professores e a intercompreensão

Não há dúvida que não é tarefa fácil trabalhar com línguas que desconhecemos, mas imaginemos a seguinte situação: um professor de história, por exemplo, solicita que seus alunos leiam, em francês, um texto sobre *‘la Révolution française’*, o de artes, apresenta em catalão, a biografia de Miró–*‘un dels artistes més importants del segle XX’*-, o de geografia tratando do clima, oferece a leitura de um texto em italiano sobre a *‘riconversione climatica’*, o de ciências propõe, em espanhol, a leitura de textos que tratem de *‘enfermedades infecciosas’*... Um sonho que um dia poderá se tornar realidade!!!

No entanto, a esperança se esvai, ao se fazer uma avaliação da universidade que temos, em pleno 2025!! Percebemos que, muito embora, alguns avanços ocorreram nesses últimos 20 anos, com a abertura para a sociedade e para o mundo, muitos outros setores necessitam evoluir, como a superação das fronteiras disciplinares, departamentais e de programas de pós-graduação. As universidades precisam criar elos entre as disciplinas, pesquisas e setores institucionais.

Quando pensamos em elo entre as línguas nas diversas graduações, o sonho fica ainda mais distante, no entanto, poderia ser uma proposta interessante, que nas formações iniciais, professores de diversos cursos pudessem ser formados para a intercompreensão.

Numa educação para a diversidade linguística e cultural, conectada a uma educação para o plurilinguismo e para a interculturalidade, a intercompreensão deveria assumir papel central na formação de professores, levando-os a conceber e a desenvolver novas práticas educativas.

Porém, não podemos negar que tratar da formação de professores é um domínio complexo por si só, por abranger diferentes áreas do conhecimento. A formação para e pela intercompreensão não foge à regra.

Alguns documentos foram elaborados pela equipe europeia do projeto MIRIADI⁹, a fim de orientar os formadores para a intercompreensão. Um deles é o REFIC–Referencial de competência de comunicação plurilíngue. Resumidamente, podemos dizer que o documento traz indicações sobre a construção de saber, saber-fazer e saber-ser que devem ser adquiridos numa abordagem baseada na intercompreensão, explorando o trabalho plurilíngue pelas estratégias–cognitivas e metacognitivas –, competência textual, saberes linguísticos–lexicais, morfológicos, fonológicos –, centrando-se no trabalho comparativo entre as línguas.

A fim de encontrar respostas para: o que devem saber os formadores e professores para educar para a intercompreensão? como conceber e colocar em prática situações de formação para a intercompreensão? Dentre outras questões, foi elaborado o REFIDIC, Referencial de Formação para uma Didática da Intercompreensão, que apresenta direção didático-pedagógica, incluindo conhecimento declarativo e procedimental sobre a perspectiva da intercompreensão. O REFIDIC define descritores de competência de saberes a fim de ajudar na elaboração do *design* metodológico da formação. Além de focar nas competências, o formador deverá passar pela experiência de aprendizagem, considerada como etapa fundamental do processo formativo. Esse documento é estruturado em três dimensões que integram a competência profissional do professor, que tem como objetivo educar para o plurilinguismo pela intercompreensão, numa dinâmica reflexiva. São elas: dimensão ética e política; dimensão linguística e comunicativa; dimensão pedagógica e didática.

Em poucas palavras, a dimensão ética seria a intercompreensão como modalidade da gestão democrática em um mundo marca-

9 O projeto europeu Miriadi (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de l'Intercompréhension à Distance*), 2012-2015, teve como objetivo criar rede de trabalho para a intercompreensão, *on-line* e em grupos, plataforma de formação e uma associação para dispor de recursos necessários ao funcionamento do portal *web*, das formações e animações. Contou com 19 parceiros europeus.

do por diversidades linguísticas e culturais. Assim, ela foca a defesa do plurilinguismo, em termos de elaboração de uma política linguística adequada; e compreende a pertinência da intercompreensão em relação aos direitos linguísticos e culturais, e no combate aos preconceitos e estereótipos sobre as línguas que podem constituir obstáculos ao reconhecimento concreto dos direitos linguísticos. A segunda dimensão foca no repertório linguístico comunicativo do próprio professor em formação. Trata de levá-lo a refletir sobre seu próprio repertório linguístico e sua competência plurilíngue, antes de trabalhar com seus alunos. Já a terceira dimensão trata da necessidade de refletir sobre seus conhecimentos didáticos e pedagógicos, incluindo a elaboração de atividades presenciais, a distância ou híbridas.

A reflexão sobre a prática é fundamental, quando se trata de formação continuada de professores. Cowan (2006), tratando dos momentos de reflexão aponta a necessidade de se refletir *antes da ação*, que diz respeito ao planejamento; *refletir sobre a ação*, que se refere ao desempenho, reflexão sobre a ação, que engloba a observação, análise, avaliação e *refletir sobre a reflexão* que envolve todos os envolvidos na formação: discussão com formador e com os pares, a fim de perceber falhas e melhorar práticas futuras. É nessa dinâmica que procuramos colaborar na formação de professores da rede municipal.

Considerando a relevância da proposta plurilíngue para a Educação Básica, à época da elaboração dos Referenciais Curriculares do Município de Natal, foram desenvolvidas e inseridas 20 habilidades da intercompreensão no componente curricular de Língua Portuguesa do 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental. Nas práticas de linguagem de leitura/escuta e análise linguística, foram apresentadas sugestões de atividades plurilíngues para os professores, com habilidades, objetivos e expectativa de aprendizagem. Apresentamos a seguir uma pequena amostra do documento:

Tabela 1 – Exemplos de habilidades de intercompreensão
nos Referenciais de Natal

ANO	6º; 7º; 8º; 9º	6º; 7º; 8º; 9º
CAMPOS DE ATUAÇÃO	Todos os campos de atuação	Todos os campos de atuação
PRÁTICAS DE LINGUAGEM	Leitura	Análise linguística
OBJETOS DE CONHECIMENTO	Intercompreensão	Intercompreensão
HABILIDADES	(EF69LP01-NAT) Identificar o sentido das palavras cognatas com base no entendimento de sua língua materna, de outras línguas de seu conhecimento e outros saberes linguísticos e não linguísticos.	(EF69LP19-NAT) Identificar a estrutura sintática das frases, reconhecendo seus principais constituintes – sujeito, verbo e objeto (SVO).
SUGESTÕES DIDÁTICAS	Seleção de ditados e provérbios populares em línguas românicas (FR, ES, IT), contendo palavras cognatas.	Apresentação de provérbios que apresentem ideias semelhantes, correspondentes na língua românica do projeto.
EXPECTATIVAS DE APRENDIZAGEM	O estudante compreende as palavras por meio de transferência linguística e combinação.	O estudante identifica e reconhece a posição dos sintagmas com apoio para a compreensão textual.

Fonte: Referenciais curriculares para os anos finais do ensino fundamental: língua portuguesa e inglês-SME-Natal/RN

Além do documento da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a intercompreensão integra a formação de professores, que acontece uma vez ao mês, ao longo do ano, e é coordenada pelo professor da rede municipal, responsável pela área de língua portuguesa. Pudemos ter a satisfação de participar em algumas dessas formações, momento em que os professores discutem em grupo, elaboram atividades plurilíngues, testam em suas aulas e apresentam os resultados durante o momento da formação. Com a reflexão permeando todo processo formativo.

Fizemos também uma experiência de formação, em uma escola municipal de Natal, com base na intercompreensão, com momentos de reflexão teórico-prática, elaboração de atividades plurilíngues, integrando conteúdos de ciências, história e língua portuguesa. Para conhecimento dos resultados desse experimento, ver Martins (2023).

Como vimos, de acordo com REFDIC, o professor deverá passar pela experiência de aprendizagem para e pela intercompreensão, considerada como etapa fundamental do processo formativo: aprender fazendo!

Assim, é importante que a metodologia utilizada durante o processo formativo instigue o professor a procurar respostas para suas questões, por meio de um questionamento sistemático das suas ações e de reflexão sobre seu nível emocional. É fundamental que ele reflita sobre dificuldades, medos, inseguranças que possam constituir entrave ao trabalho com a intercompreensão. A metodologia de formação deverá ter um caráter emancipatório, formativo e transformador, traduzido por momento de confiança e colaboração entre os pares.

Considerações finais

A formação de professores de línguas, seja ela inicial ou continuada, deve focar na educação para o futuro, no sentido de que os professores devem estar preparados, não só para ajudar o aprendiz

a aprender, como para ajudar os aprendizes a serem cidadãos, capazes de cumprir conscientemente com seu dever em relação ao próximo e à humanidade.

Pelo fato de focar o ‘pluri’ em detrimento do ‘mono’ ou “uni”, essa proposta se mostra muito relevante como abertura para alteridade, co-laborando para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária.

Além da ampliação da abordagem da intercompreensão ao público escolar e universitário, incluindo o pessoal administrativo, preparando a comunidade acadêmica para a mobilidade, seria interessante diversificar os contextos da intercompreensão. Propor a inserção dessa abordagem para além do cenário escolar ou acadêmico, como em cursos livres: *on-line*, para idosos, para corpo clínico etc., numa dinâmica de cooperação, valorização da pessoa, das línguas e culturas.

Propostas de ensino de caráter inovador requerem políticas linguísticas condizentes. Enquanto elas se fundamentam, seguimos priorizando práticas formativas centradas em valores humanistas, com base no respeito por si e pelo outro, no aumento da autoestima e autoconfiança de forma a preparar os alunos para os desafios do novo século, era de incertezas e de céleres transformações.

Andiamo avanti!!!

Referências

ARAUJO e SÁ, Maria Helena Araújo; DEL OLMO, Francisco Calvo. Éléments pour le recensement de la curricularisation de l’intercompréhension en langues romanes à partir d’expériences menées par un groupe d’universités européennes et latino-américaines, *In: Recherches en didactique des langues et des cultures*. [Sl.], v.18, n. 2, p. 1-17, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/rdlc.9620>. Acesso em: mar. 2024.

BAGNO, Marcos. Língua e sociedade na história do Brasil. *In: ÁLVAREZ, D. et al. (ed.). L’Intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues*

romanes. Paris: Agence Universitaire de la Francophonie & Union Latine, 2011, p. 31-42.

BEZERRA, José Ribamar. **Intercompreensão de línguas românicas através de documentos audiovisuais:** uma proposta metodológica para o ensino de línguas estrangeiras. 2016. 191f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2016.

CADDEO, Sandrine; JAMET, Marie-Christine. **L'intercompréhension: une autre approche pour l'enseignement des langues.** Paris: Hachette, 2013.

CÂMARA, Érica Sansur. **Abordagens plurais das línguas no ensino fundamental:** experiência piloto com pré-adolescentes de uma escola pública de Belo Horizonte. 2020. 390f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020.

CANDELIER, Michel (coord.) **CARAP.** Un Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures. Compétences et ressources. Graz: Centre européen pour les langues vivantes; Conseil de l'Europe, 2009.

CANDELIER, Michel; CASTELLOTTI, Véronique. Didactique(s) du(des) plurilinguisme(s). Sociolinguistique du contact. **Dictionnaire des termes et concepts.** Lyon, ENS Editions, p. 179-221, 2013. Disponível em: [http://www.projetpluril.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique\(s\)%20du%20\(des\)%20Plurilinguisme\(s\).pdf](http://www.projetpluril.org/publis/Candelier%20&%20Castelotti%20%20Didactique(s)%20du%20(des)%20Plurilinguisme(s).pdf) . Acesso em: fev. 2024.

CARRASCO, Encarnación; DEGACHE, Christian ; PISHVA, Yasmin. Intégrer l'intercompréhension à l'université. L'intercompréhension, **Les Langues Modernes [S.l.]**, n.1, n.p., 2008. Disponível em : www.aplplanguesmodernes.org. Acesso: mar.2024.

CAROLA, Cristina Helena. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas:desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes do ensino médio de uma escola técnica (ETEC)de São Paulo.**2015. Dissertação (Mestrado em Letras). Programa de Pós-Graduação em Estudos linguísticos, Literários, Tradutológicos em francês. FFLCH. Universidade de São Paulo,São Paulo,2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Edições (Edição portuguesa), 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: fev. 2024.

COWAN, John. **On becoming an innovative university teacher reflection in action**. Reino Unido: McGraw-Hill Education, 2006.

DEGACHE, Christian; GARBARINO, Sandra. Jalons, diffusion et itinéraires des approches intercompréhensives. In: GARBARINO, S. (ed.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues: l'intercompréhension**. Grenoble: ELLUG, 2017, p. 7-23 (Collection Didaskein).

DELORS, Jacques (dir.). **L'éducation, un trésor est caché dedans, rapport à l'UNESCO de la commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle**. Paris : UNESCO, 1996.

ESCUDE, Pierre. Intégrer les langues au cœur des apprentissages : politique, économie et didactique de l'intercompréhension. **Passages de Paris**. Paris, n. 8, p.42-61, 2013. Disponível em: https://www.apebfr.org/passagesdeparis/editione2013/articles/pdf/PP8_Dossie3.pdf. Acesso mar 2024.

ESCUDE, Pierre. Un manuale scolastico europeo in intercomprensione: perché e come servirsiene. In: **Intercomprensione e educazione al plurilinguismo**. Org. Maddalena DE CARLO. Porto Sant'Elpidio: Wizarts. 2011, p.98-113.

ESCUDE, Pierre; JANIN, Pierre. **Le point sur l'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: CLÉ Internationale, 2010.

FARIAS, Luana Costa de. **A poesia marfinense feminina no ensino de francês como língua estrangeira: um espaço para reflexões interculturais na formação inicial docente**. 2023. 211f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) – Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino. Centro de Humanidades. Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2023.

FONSECA, Mariana ; GAJO, Laurent. Didactique du plurilinguisme et intercompréhension à la lumière d'Euromania. **Revista MOARA**, n.42, p.83-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>>. Acesso em: fev. 2024.

IPOL- INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM POLÍTICA LINGÜÍSTICA. **Nhe'ê Porã: Memória e Transformação**. Florianópolis: IPOL, 2024. Disponível: <http://ipol.org.br/tag/tecnologias-e-linguas/>. Acesso em: mar. 2024.

IZUIBEJERES, Maria Carolina Lúgaro. **A Intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Espanhol**: O que querem e o que podem essas línguas? 2015. 126f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

JUNGER DA SILVA, Gustavo *et al.* (org.). **Refúgio em números 2023**. Brasília, DF: Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública; Departamento das Migrações, 2023.

LE BESNERAIS, Martine.; CORTIER, Claude. Chemins de traverse des pratiques intercompréhensives. Entre curriculum et syllabus. *In*: DEGACHE, C; GARBARINO, S. (ed.). **Itinéraires pédagogiques de l'alternance des langues**: l'intercompréhension. Grenoble: ELLUG, 2017, p. 31-45 (Collection Didaskein).

LIMA, Carmélia Pereira. **Intercompreensão de Línguas Românicas**: Uma proposta para a leitura literária plurilíngue no Ensino Fundamental. 2015. 112f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015.

MARTINS, Selma Alas. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. *In*: **MOARA**. Belém, n. 42, p.117-126, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpa.br/index.php/moara/issue/view/42/showToc>>. Acesso em: jan. 2023.

MARTINS, Selma Alas. Apprendre avec les langues: intercompréhension intégrée au primaire. **Revista Letras Raras**. Campina Grande, v. 9, p. 256-268, 2020. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/1303>. Acesso em: fev. 2023.

MARTINS, Selma Alas. Aquisição de saberes múltiplos: Galanet na universidade. **REDINTER- Revista de Intercompreensão**. v. 2, Chamusca, Edições Cosmos, p.61-72, 2012.

MARTINS, Selma Alas. Intercompreensão nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: DEGACHE, C. *et al.* (ed.). **Distâncias e proximidades na aprendizagem das línguas**. Representações, práticas e materiais. Campinas: Pontes, 2023, p.143-160. (Coletânea: Programa CAPES-COFECUB; Universidade Federal de Minas Gerais).

MARTINS, Selma Alas, L'intercompréhension de langues romanes au service de l'amélioration de l'enseignement de langues. **Synergie Brésil**. [S.l.], v.1, p.107-117, 2010. Disponível em: https://gerflint.fr/Base/BresilSPECIAL1/selam_alas.pdf. Acesso em: fev 2024.

MEISSNER, Franz.-Joseph, et al. **EuroComRom. Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le début**. Aachen : Shaker-Verlag, 2004.

MIRANDA, Maggie Mabell Romani. Los estudios de intercomprensión lingüística en el Perú y la necesidad de una metodología aplicada a la enseñanza simultánea de lenguas indígenas. **REDINTER- Intercompreensão** Chamusca: Cosmos, 2011, v. 2, p. 187-202.

OLIVEIRA, Janaína Michelle França de. **A intercompreensão de línguas românicas nas aulas de inglês: uma experiência inovadora nos cursos de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Rio Grande do Norte**. 2016. 422f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem)–Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.

PAULO, Livia Miranda de. **A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**. 2018. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Francesa)–Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Didática do Plurilinguismo: Efeitos da Intercompreensão de Línguas Românicas na Compreensão de Textos Escritos em Português**. 2013. Tese. (Doutorado em Estudos da Linguagem) Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SOUZA, Rudson Edson Gomes de. **Escola plurilíngue: efeitos da intercompreensão na aprendizagem de língua portuguesa**. Curitiba: Appris, 2019.



CONDUTAS AUTOAVALIATIVAS DE DUAS PROFESSORAS-ESTAGIÁRIAS DE FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Aline Simone Delgado Cruz
Universidade Federal do Pará

Luciana de Oliveira Alves
Universidade Federal do Pará

■ Introdução

No Brasil, nas últimas décadas, as pesquisas sobre formação de professores de línguas, dentre elas o francês língua estrangeira (doravante, FLE ou francês) têm se voltado para a atividade do professor e para o processo de profissionalização docente, na formação inicial e continuada. Essas pesquisas têm seguido caminhos teórico-metodológicos diversos, mas com dois grandes objetivos em comum: compreender e descrever o trabalho docente e contribuir para a formação de professores, buscando melhorias no processo de ensino e de aprendizagem dessa atividade profissional.

Dentre esses estudos, destacamos dois grupos cujas pesquisas têm contribuído para uma melhor compreensão da profissão do professor de línguas. Do primeiro deles fazem parte os que investigam a formação docente inicial e continuada, com base na Análise do Discurso,

ou no Interacionismo Social, e em vertentes das Ciências do Trabalho (Lousada, 2017; Farias; Moraes, 2020). No segundo, estão os que desenvolvem pesquisas no âmbito da Didática das Línguas e investigam, sobretudo, a dimensão didática do agir do professor de línguas e seu processo de didatização (Souza e Silva, 2022; Alves, 2022). Além de aparatos teóricos complementares, essas pesquisas trazem uma sólida base empírica, essencial para trazer respostas adaptadas às problemáticas do campo da profissionalização docente.

A presente contribuição, que se inscreve na Didática das Línguas, dialoga com os estudos supracitados e visa contribuir para a formação inicial de professores de FLE em situação de estágio, reunindo para isso aparatos teórico-metodológicos do campo do ensino-aprendizagem de línguas e de vertentes das Ciências do Trabalho que permitam fazer da atividade de ensino de francês um objeto de análise e de aprendizagem. Trata-se do recorte de uma pesquisa-formação que temos desenvolvido no âmbito do Programa de Extensão “Cursos Livres de Línguas Estrangeiras” (doravante, CLLE ou Cursos Livres) da Universidade Federal do Pará (UFPA), desde fevereiro de 2024, junto a duas estudantes do Curso de Letras-Francês, que atuam como professoras-estagiárias no programa, acompanhadas por uma professora-tutora de francês nas atividades didático-pedagógicas. A pesquisa é orientada pela seguinte pergunta: “de que maneira o trabalho de tutoria pode contribuir para a construção de um agir consciente pelas estagiárias e para sua consequente profissionalização, no âmbito dos Cursos Livres de língua francesa?” Em busca de respostas para essa indagação, foi desenvolvido um dispositivo de formação, objetivando contribuir para o processo de apropriação, pelas estagiárias, das principais dimensões do agir didático do professor de FLE: o planejamento, a ação didática e sua avaliação (Alves, 2022).

Neste capítulo, descrevemos o dispositivo de formação e discutimos os primeiros resultados de sua implementação. Para isso, em um primeiro momento, discorreremos sobre os pressupostos teóricos

que fundamentam este estudo. Em um segundo momento, apresentamos o contexto e os procedimentos metodológicos da pesquisa. Em seguida, analisamos verbalizações das professoras-estagiárias no intuito de buscar indícios de aprendizagem de facetas do agir didático do professor de FLE e, ao mesmo tempo, identificar condutas autoavaliativas (Allal, 1993; Campanale, 2007) que permitam ajustes conscientes e progressivos em seu agir. Por fim, apresentamos, nas considerações finais, os impactos do dispositivo na profissionalização das estagiárias nesta fase inicial do estudo.

A profissionalização do professor-estagiário de Francês Língua Estrangeira sob a perspectiva da didática das línguas

A Didática das Línguas, disciplina-base desta investigação, tem como projeto central encontrar respostas adaptadas às problemáticas que emergem de seu campo, o ensino-aprendizagem de línguas-culturas, trazendo melhorias e avanços para esse duplo processo (Puren, 1999). Seu fazer científico ultrapassa a aplicação de teorias e metodologias para desenvolver uma investigação situada, fortemente ancorada em ações concretas de ensino-aprendizagem e fundamentada por conceitos e metodologias construídos no seu próprio campo ou dentro de disciplinas conexas que trazem perspectivas diversas sobre o seu objeto (Puren, 1999).

No que diz respeito à profissionalização do docente de línguas, uma vez que as problemáticas da Didática são pensadas com base nas relações entre o professor, os aprendentes e os objetos/saberes (Duplessis, 2007) –, sua perspectiva ajuda a compreender e analisar não somente ações de ensino e de aprendizagem de línguas-culturas, mas também ações de formação ao *métier* docente. Estas também constituem um sistema didático próprio, em que interagem o formador, os futuros professores e os objetos da formação.

Seguindo essa orientação, neste estudo, voltamo-nos para o sistema didático em que interagem professores-estagiários e o professor-tutor em torno do agir didático do professor de FLE, objeto que abrange as atividades realizadas pelo professor no “calor da ação” – durante a aula – e “distante do calor da ação” – durante o planejamento e a avaliação das ações de ensino implementadas (Perrenoud, 2002). Trata-se de um agir que se materializa na articulação entre a prática e os saberes advindos das teorias e metodologias estudadas, logo, sua apropriação demanda o desenvolvimento da capacidade de se tomar sua própria prática (de ensino) como objeto de reflexão.

Se ministrar aulas é uma tarefa que exige uma reflexão *in loco* e rápidas tomadas de decisão, a prática reflexiva que antecede e sucede a atividade de ensino pode não ocorrer de forma frequente e/ou consciente. Como adverte Perrenoud (2002), o fato de refletirmos esporadicamente sobre nossa ação não nos torna profissionais reflexivos. É preciso separar, segundo o autor, a “reflexão episódica”, bem mais comum, da “postura reflexiva”, prática permanente e consciente que insere o profissional em uma relação analítica com a ação (Perrenoud, 2002).

Logo, a construção do agir didático passa necessariamente pelo desenvolvimento da reflexividade, prática essencial aos professores pré-serviço ou iniciantes que, em geral, não têm clareza quanto aos objetivos e fundamentos que orientam suas ações de ensino, bem como quanto aos caminhos e procedimentos a seguir para ajustá-las. Para isso, em contextos de estágio (extra)curricular, é imprescindível fomentar, durante as sessões de acompanhamento ou de tutoria, condutas de autoavaliação acerca das ações didático-pedagógicas planejadas e realizadas.

Considerando que a autoavaliação pode ser incentivada em diferentes situações, é importante que, além de propor aos sujeitos que, antes de se autoavaliarem “sozinhos”, no sentido estrito do termo

– quando um aprendente avalia sua atividade, seus procedimentos (Allal, 1993) –, é recomendável que a prática reflexiva constitua-se, inicialmente, em um exercício coletivo e cooperativo como o que ocorre durante situações de avaliação mútua (aprendentes avaliam o trabalho/os procedimentos de seus pares) e de coavaliação (aprendentes e professor/formador comparam suas avaliações sobre um mesmo trabalho e/ou procedimento) (Allal, 1993).

No contexto da formação docente, essas modalidades de autoavaliação viabilizam, segundo Campanale (2007), diferentes maneiras de se distanciar de sua própria atividade: *recuo*, *distanciamento* e *descentralização*. No recuo, o sujeito da autoavaliação analisa os resultados, os efeitos de sua prática em relação ao que fora pré-definido ou ao feedback fornecido por outrem. O recuo pode ser provocado por perguntas como “o que eu fiz?” e “isso funciona?” (Campanale, 2007). Nesse primeiro caso, o sujeito manifesta uma tomada de consciência, fruto de uma constatação em relação ao que fez.

No distanciamento e na descentralização, o sujeito leva em consideração o referencial de sua ação. No primeiro caso, o sujeito enfoca os meios utilizados para realizar uma ação ao responder a perguntas do tipo “como eu fiz (algo)?”, o que o leva a explicitar suas intenções ao agir, a forma como gostaria de ter agido, os efeitos produzidos e, até mesmo, considerar outras formas de proceder sugeridas por seus pares e/ou um formador. No segundo, o sujeito reorganiza suas percepções e representações com base nos comentários de terceiros sobre sua ação e os meios empreendidos. “Ele enxerga seu modo de agir, através do prisma dos outros, sob o efeito de outra luz da ação e da situação, da explicitação de concepções que desestabilizam as suas (Campanale, 2007, p. 198).

De todo modo, para que o sujeito da formação possa ajustar seus modos de agir e ampliar suas representações, é necessário que as condutas avaliativas sejam estimuladas de forma sistemática com vis-

tas ao desenvolvimento de competências autoavaliativas que ajudarão o professor iniciante ou estagiário no processo de apropriação das “**regularidades**” de sua atividade profissional – seguir as etapas de uma unidade didática¹, implementar gestos didáticos² característicos de uma aula de FLE (apresentar, explicar, fazer repetir, levantar hipóteses, conceitualizar, exercitar, entre tantos outros) – bem como no gerenciamento de **imprevistos** (perguntas não antecipadas, falhas no equipamento, atividades malsucedidas), que exigem sempre uma rápida adaptação do plano de ensino.

Por fim, condutas autoavaliativas, quando praticadas de forma regular e consciente, e plenamente articuladas a um referencial compartilhado (neste caso, em facetas do agir didático do professor de FLE), conduzem à autorregulação, “característica de um sujeito capaz de exercer um controle sobre as suas atividades e, em particular, as suas aprendizagens” (Hadji, 2011, p. 45). Para que haja autorregulação, é necessário que os atores de uma formação tenham consciência dos objetos de ensino-aprendizagem e dos objetivos a serem alcançados, compreendam os critérios de realização de suas tarefas e participem, regularmente, de modalidades de autoavaliação.

■ Procedimentos metodológicos

Os procedimentos metodológicos utilizados neste estudo inspiraram-se no movimento reflexivo da avaliação formativa (Allal, 1993; Campanale, 2007), segundo o qual o aprendente é levado a avaliar sistematicamente suas atividades e seu processo de aprendizagem, e em noções e métodos advindos da Ergonomia da Atividade e da Clínica

1 Segundo Cuq (2003, p. 242), a Unidade Didática constitui-se em “um conjunto de atividades voluntárias e conscientes destinadas explicitamente à apropriação de uma competência, um saber ou informação[...]”.

2 Entendemos os “gestos” do professor como constituintes do *métier* docente, que são dirigidos e ajustados a um ou mais aprendentes para levá-los a realizar uma série de ações (Bucheton, 2019): compreender, perguntar, explicar, fixar, aplicar, entre outras. Os gestos didáticos englobam tudo aquilo que o professor faz para transformar objetos de ensino em objetos efetivamente ensinados (Dolz; Schneuwly, 2009).

da Atividade (Clot; Faïta, 2000; Bahia; Farias; Magno e Silva, 2022). A articulação de diferentes conceitos e procedimentos metodológicos nos permitiu adaptar um dispositivo de pesquisa e de formação que temos implementado no âmbito do Estágio Supervisionado do Curso de Letras-Francês da UFPa (Alves, 2022) ao contexto de tutoria de língua francesa nos CLLE.

Como mencionado na Introdução deste capítulo, os Cursos Livres, lócus de nossa pesquisa, são um programa de extensão que tem como missão fundamental oferecer cursos de línguas estrangeiras/segundas presenciais e on-line à comunidade universitária e externa. Como as aulas são ministradas por professores e professores-estagiários da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM-UFPa), os CLLE atuam como um rico campo de estágio em prática docente para estudantes de Letras-Espanhol, Letras-Francês, Letras-Inglês, Letras-Libras e Português Língua Segunda dessa faculdade.

Para além dos componentes curriculares ligados à práxis docente ofertados nas grades dos referidos cursos, o programa possibilita que seus estagiários assumam turmas de língua com carga horária de 60 horas e sejam acompanhados por um professor-tutor, que os orienta na preparação de aulas, de atividades e instrumentos avaliativos e observa algumas de suas aulas para fornecer-lhes feedback formativo. Pensando em como enriquecer a atividade de tutoria para acelerar o processo de profissionalização docente, iniciamos uma pesquisa com duas professoras-estagiárias que, na fase inicial deste estudo, encontravam-se em seu terceiro semestre nos CLLE. Para proteger suas identidades, atribuímos-lhes os nomes fictícios de Jade e Louise. Além delas, são participantes as autoras deste capítulo, a “Pesquisadora voluntária” (aluna do programa PIVIC e estudante do Curso de Letras-Francês) e a “Pesquisadora-formadora” (coordenadora da pesquisa e tutora nos Cursos Livres). Nosso foco, neste primeiro momento, foram as aulas on-line ministradas em duas turmas de primeiro nível,

cada uma sob a responsabilidade de uma estagiária. Nossa intervenção se dividiu em quatro etapas:

- a. Observação de aulas on-line de francês de Jade e Louise, com o objetivo de registrar, em um diário de bordo, as ações de ensino implementadas pelas professoras-estagiárias, bem como suas dificuldades em conduzir momentos de suas aulas;
- b. Elaboração e aplicação de um questionário baseado nos registros do diário de bordo e nos diferentes saberes (saber, saber-fazer, saber-ser) profissionais que caracterizam o agir didático do professor de FLE, com o intuito de obter informações sobre a preparação de aulas, as ações didáticas em sala de aula, os imprevistos que surgem no calor da ação e a reflexão pós-aula;
- c. Seleção, pelas próprias estagiárias, de uma de suas aulas gravadas em função do nível de complexidade das tarefas de ensino, seguida do recorte de sequências dessas aulas e da elaboração de perguntas com o intuito de fomentar a reflexão das estagiárias acerca de sua própria atividade e do seu processo de aprendizagem profissional. As perguntas seguiram os seguintes critérios: planejamento, simulação, improvisação, explicações, condução de uma atividade (de compreensão ou produção), estratégias para contornar imprevistos.
- d. Entrevista formativa com visualização e análise das sequências dos filmes das aulas por Jade e Louise e pelas pesquisadoras, durante a qual Jade e Louise assistiram a sequências de suas aulas para analisar sua própria atividade docente, apreciar seus avanços e levantar suas dificuldades com o intuito de solucioná-las, bem como avaliar a atividade uma da outra e responder a perguntas das pesquisadoras. A entrevista formativa foi concebida com base em características da autoconfrontação (Clot; Faïta, 2000), método de coanálise cujo suporte é o filme do trabalhador em ação que, exposto à imagem de sua atividade passada, interage com um interveniente (um pesquisador, um forma-

dor), descrevendo e analisando o que fez, o que gostaria de ter feito, o que não conseguiu fazer, as razões pelas quais realizou certas ações ou não, isto é, seu “trabalho real” (Amigues, 2004; Bahia; Farias; Magno e Silva, 2022), com vistas à ressignificar suas ações.

e. Transcrição parcial das respostas fornecidas pelas estagiárias ao questionário e dos diálogos da entrevista formativa entre Jade, Louise e as pesquisadoras para constituição do corpus da pesquisa. As análises empreendidas foram fundamentadas nas condutas autoavaliativas desenvolvidas por Allal (1993) e Campanale (2007). As categorias de análise foram definidas com base nas temáticas que mais emergiram nas verbalizações das estagiárias: planejamento, imprevistos e remediações, e explicações (de conteúdos e atividades). Com base nessas categorias, analisamos os impactos do dispositivo nas condutas autoavaliativas e autorregulatórias de Jade e Louise.

■ Análises das condutas autoavaliativas de Jade e Louise

No decorrer da primeira etapa da pesquisa, visamos identificar no discurso das professoras-estagiárias Jade e Louise indícios de apropriação de facetas do agir didático, dificuldades e estratégias por elas mobilizadas para superá-las e progredir em sua aprendizagem profissional e, ao mesmo tempo, identificar as condutas autoavaliativas das estagiárias. Como mencionado na seção anterior, nossas categorias de análise dizem respeito aos temas que mais emergiram nos discursos de Jade e Louise. A seguir, ilustramos nossas análises com verbalizações das professoras-estagiárias, organizadas dentro das categorias mencionadas na seção anterior deste estudo: o planejamento, imprevistos e remediações, explicações (de conteúdos e atividades). Por fim, avaliamos em que medida o dispositivo impactou na formação das estagiárias.

a) Planejamento:

Uma importante dimensão do agir didático do professor de FLE é o planejamento de aulas, que implica na organização de atividades de ensino-aprendizagem de francês levando-se em conta o programa, os objetivos de ensino-aprendizagem e seu encadeamento com as atividades propostas na unidade didática, a seleção de prescrições (do guia do professor, por exemplo), a elaboração de autoprescrições³, tudo isso em função dos elementos contextuais. As manifestações de Louise e Jade evidenciam a consciência que já possuem da importância do planejamento para atingir os objetivos de suas aulas com base no trabalho prescrito por outrem (guia do professor, ações de docentes experientes) e, sobretudo, em suas próprias prescrições. Vejamos os excertos a seguir:

Sequência nº 1 [Louise–questionário]

Quando me sinto confiante sobre o conteúdo, eu me planejo no dia anterior por uma ou duas horas. Quando não me sinto confiante, me preparo por três ou dois dias e viro um poço de ansiedade [...] decidi começar a usar o material pronto de outra professora mais experiente. Quando eu passei a utilizar os slides, as aulas começaram a ficar um pouco confusas na minha cabeça porque eu tentei seguir mais o ritmo da professora responsável [...] Tive muita dificuldade em manusear o material da outra professora experiente. Afinal de contas, eu não tinha o planejamento dela, apenas o material.

Sequência nº 2 [Jade–questionário]

Planejo todas as aulas sempre, porém não saberia informar o tempo em média de cada preparação, depende muito do assunto a ser trabalhado na “leçon”. Se for um assunto que tenho facilidade em trabalhar, dedico pouco tempo a preparação [...] Planejo minhas aulas baseada em anotações de observação das aulas de outras professoras. Utilizo os slides prontos de outra professora (que disponibilizou o uso do material). Utilizo o guia bem menos do que as

3 Se as prescrições (em manuais e guias do professor, por exemplo) são importantes para a boa condução de atividades de ensino, elas são, por outro lado, impostas hierarquicamente, pois redigidas por alguém alheio à atividade real do professor. Em muitos casos, faz-se necessário que o professor as redefina para adequá-las ao seu contexto de atuação, processo denominado de “autoprescrição” (Bahia; Farias; Magno e Silva, 2022).

observações na sala de aula. [...] Também tenho o costume de assistir aulas de outros professores no YouTube e repetir suas explicações em voz alta. Costumo estudar sempre que sinto uma dificuldade maior em didatizar o conteúdo, porém simulo pouco. [...] Em algumas situações, realmente no meu plano de aula está tudo bem esmiuçado. Mas normalmente, no geral, são planos de aula com palavras-chave, alguns determinados comandos né, mas assim, eu uso bastante do improviso.

Como podemos observar, para ambas as estagiárias, o tempo dedicado à preparação depende da complexidade dos conteúdos a serem trabalhados, o que pode provocar certa ansiedade, como relata Louise ou, no caso de Jade, exigir uma maior dedicação (estudar o conteúdo, simular explicações). Percebemos também que elas partem de critérios semelhantes para planejar suas aulas: utilizam pouco o guia pedagógico e se baseiam nos materiais preparados por uma professora experiente. Em sua reflexão, entretanto, Louise se dá conta de que utilizar o material preparado por outra professora pode causar, por vezes, confusão, uma vez que não planejou a utilização desse material, isto é, não teve acesso ao trabalho prescrito (o plano de aula da professora experiente) e nem elaborou, para si mesma, prescrições adaptadas à sua turma e a seu agir didático. Em sua reflexão, Louise, em movimento de recuo (Campanale, 2007) em relação à sua atividade, constata os resultados de sua prática (“as aulas começaram a ficar um pouco confusas na minha cabeça”), o que reforça a necessidade de planejar e, até mesmo, simular a aula para antecipar sua implementação.

Jade, por sua vez, sente-se segura para improvisar suas ações, principalmente quando se trata de assuntos que ela domina. Entretanto, se o improviso faz parte da prática docente, sua realização depende do repertório didático do professor experiente que, ao longo de sua carreira, já lidou com um conjunto significativo de imprevistos. Em contextos de estágio, professores pré-serviço ainda não possuem um rico repertório de vivências que justifique a improvisação frequente. Como perceberemos ao longo desta análise, as estagiárias reconhecem a necessidade de rever suas aulas gravadas e elaborar melhor seus

comandos, uma vez que o improviso, associado à inexperiência profissional, pode conduzir a intervenções longas e/ou inadequadas, impedindo que os alunos aprendam de forma mais autônoma.

No que diz respeito ao planejamento, Jade e Louise deixam transparecer que há ainda um longo caminho a percorrer para encontrar um modelo de planejamento que atenda às suas necessidades, o que é natural em um processo de aprendizagem do *métier* docente. Por outro lado, é evidente que apresentam um repertório variado de estratégias para construir seu agir didático, como observar aulas de professoras experientes, criar seus próprios slides ou utilizar materiais prontos, assistir às aulas no YouTube e repetir explicações em voz alta, simular, ainda que não frequentemente, estratégias essas que caracterizam um comportamento consciente e autônomo.

b) Imprevistos e remediações:

Como mencionado, as aulas que são objeto deste estudo foram ministradas na modalidade online. No questionário e durante a entrevista, as estagiárias relataram imprevistos característicos desse contexto: dificuldades de conexão, problemas com câmera e microfone dos alunos e das professoras, ruídos externos, uma vez que todos estudam/trabalham em suas residências. Trata-se de problemas inerentes à modalidade on-line que, bem mais que em aulas presenciais, reduzem ou frustram as possibilidades da ação docente (e dos aprendentes). É o que podemos perceber nos excertos a seguir:

Sequência nº 3 [Louise–Questionário]

As piores coisas que ocorreram neste semestre na turma on-line estavam ligadas ao meu notebook ser ruim, a internet cair, a aula travar, algum documento não abrir. Nesses momentos, eu pedia desculpas pela situação, pedia a eles que aguardassem um pouco enquanto eu tentava solucionar, conversava de forma descontraída com eles enquanto tentava solucionar ou pedia um minuto para sair e resolver. Claro que algumas vezes eu deixava o mau humor transparecer e precisava desligar a câmera e o áudio. Precisei remarcar algumas aulas devido a problemas técnicos. Fora isso, tive pequenos

problemas com microfones ligados que atrapalhavam, mas eu os desligava imediatamente.

Sequência nº 4 [Jade–questionário]

Tenho uma dificuldade absurda em lidar com imprevistos. Não sei reagir bem, me perco na explicação e talvez demonstre frustração por isso. Imprevistos pessoais como muito barulho, mal funcionamento de equipamento acabam por me desorientar e tenho dificuldade em voltar ao foco. Imprevistos de conteúdo também me frustram, mas tento contornar com mais facilidade.

Vemos que os problemas técnicos representam um novo desafio às professoras iniciantes: além dos gestos didáticos elas precisam desenvolver outros gestos relativos ao suporte técnico, como o ato de desligar os microfones dos alunos ou sua própria câmera, no caso de Louise, para não deixar transparecer “seu mau humor” quando algo não funcionava bem. Enquanto Louise demonstra lidar de forma mais “descontraída” com esses problemas, para Jade, imprevistos técnicos parecem causar-lhe maior frustração e, até mesmo, desorientá-la, o que, somado à sua pouca experiência na docência, pode reduzir suas chances de contornar problemas inusitados e recuperar o ritmo de sua aula.

Em contrapartida, quando se trata dos conteúdos abordados, Jade e Louise demonstram ter mais facilidade em lidar com imprevistos e em mobilizar diferentes recursos para engajar seus alunos. Se a primeira contorna “imprevistos de conteúdo com mais facilidade”, a segunda faz mobilizações conscientes e bastante apropriadas ao meio digital. Observemos o trecho a seguir:

Sequência nº 5 [Louise–Questionário]

Quando eu não sei alguma resposta, eu sou sincera e falo “Poxa, não me recordo, mas posso procurar para você mais tarde” ou então, quando há tempo, “Nossa, não está me vindo a memória agora, mas vou só confirmar aqui no Google, só um instante.”. Aí eu dou a resposta e eles ficam satisfeitos. Eu falo também “Fulano, fizeste uma ótima pergunta agora, viu, eu não tinha

pensado por esse lado! “Posso ver isso depois e depois confirmo pra ti para não falar besteira, d’accord ?”

Na sequência 5, notamos que Louise já se apropriou de meios para lidar com as dúvidas dos alunos às quais não têm uma resposta pronta. De forma descontraída, e sem esconder que precisa pesquisar a informação solicitada, a estagiária valoriza os questionamentos que lhes são feitos e os transforma em uma oportunidade de aprendizagem para ela e seus alunos, inclusive, quando se vale do fato de o curso ser on-line para procurar as respostas na Internet. Esta segurança não costuma ser comum entre professores iniciantes, uma vez que paira sobre eles a responsabilidade de “saber tudo” ou saber resolver de imediato todo tipo de problema, provavelmente, para não evidenciar sua inexperiência de ensino. Percebemos, mais uma vez, a importância do planejamento e da simulação, como também da observação de aulas de outros professores a fim de construir uma base empírica para experiências ainda não vivenciadas e aumentar as possibilidades de gerenciar suas ações, as reações dos alunos e solucionar imprevistos.

c) Explicação (de conteúdos, de atividades)

Apropriar-se de um agir didático no estágio significa aprender a interagir com os alunos, sem os quais a atividade do professor perde seu sentido. Essa interação, segundo Bucheton (2019), envolve diferentes linguagens que não só a verbal, uma vez que os registros semióticos utilizados são bastante diversificados, fortemente imbricados e complementares (Bucheton, 2019): tom de voz, gestos corporais, mímicas, olhares, desenhos, esquemas, entre tantas outras formas de linguagem, são um imprescindível vetor do ensino. Em suas respostas ao questionário, as professoras-estagiárias fazem referência a uma série de estratégias, aprendidas na observação das aulas de professoras experientes ou internalizadas ao longo de sua formação, que mobilizam para ajudar os alunos a compreenderem os conteúdos trabalhados. Observemos os trechos a seguir:

Sequência nº 6 [Louise–Questionário]

Geralmente, eu construo os enunciados com eles. Dou mais exemplos. Utilizo cores diferentes no quadro. Faço uma atividade com eles. Mostro conteúdo pronto da Internet que puxo na hora quando o que eu já tenho pronto não basta ou minha explicação não basta. Às vezes um aluno ou outro que entendeu ajuda o colega com uma explicação diferente. Sempre tento confirmar se eles compreenderam. “Ça va? T’as compris?”. Às vezes, por pura falta de atenção, eles não entendem algo, então eu os faço ler de novo o enunciado com calma e ler a sistematização do livro. «Attention, Fulano, tu peux lire le texte à nouveau? Lisez la consigne doucement. Voilà, t’as compris.”. Meu medo é soar impaciente, mas às vezes é só ler de novo mesmo.

Sequência nº 7 [Jade–Questionário]

Recorro ao uso de sinônimos, palavras transparentes e mímica. Também tento explicar de outra maneira caso o conteúdo não esteja sendo assimilado. Se a explicação começa em língua francesa, mantenho em língua francesa até o último instante. Caso não consiga fazê-lo compreender, apelo para a tradução. Uso muita mímica em sala, o que gera um certo humor para quebrar aquela sensação um tanto ruim de frustração que o aluno talvez sinta em não estar compreendendo.

Nas sequências 6 e 7, as estagiárias descrevem os gestos variados que implementam para ajudar os alunos a compreenderem regras, conceitos, palavras e expressões. Em suas verbalizações, de forma indireta, podemos identificar os pressupostos teóricos e metodológicos que embasam suas ações. No caso de Jade, por exemplo, o fato de evitar a tradução por meio de mímicas, sinônimos e exemplos evidencia a predominância, em suas aulas, do método de direto, segundo o qual a língua-alvo, o FLE, é ao mesmo tempo objeto e meio de aprendizagem (Tagliante, 2006). Além de um vasto repertório de gestos explicativos em língua francesa, Jade também demonstra ter flexibilidade ao dizer que a tradução é o seu último recurso e, de forma bem-humorada, busca motivar os alunos de língua que, em geral, frustram-se facilmente com o fato de fazerem sempre uma compreensão parcial dos discursos na língua-alvo.

Também nas verbalizações de Louise encontramos evidências de apropriação de diversos gestos profissionais que facilitam a compreensão: além de gestos de explicação, a estagiária motiva os alunos a participarem de processo de conceitualização e explicação quando diz construir de maneira conjunta enunciados que evidenciem as regras estudadas, ou ainda, quando os incentiva a responderem às indagações de seus pares. Em ambas as sequências, a forma como descrevem suas ações de ensino, dando exemplos daquilo que fazem e como o fazem, indica claramente que as estagiárias se apropriaram, efetivamente, de gestos característicos do agir didático do professor de FLE.

No entanto, ao observarmos determinados excertos de suas aulas, constatamos que os gestos de explicação implementados nem sempre surtem o efeito desejado. Enquanto visualizava uma sequência em que pedia aos alunos para lerem em voz alta um curto texto em francês, Louise observou um movimento de sua atividade que julgou não muito eficaz: interrompeu a leitura de uma aluna que apresentava dificuldades em pronunciar o verbo “*aimer*”, conjugado em diferentes pessoas do discurso, e iniciou uma longa revisão desse e outros verbos, no presente do indicativo, enfatizando a relação entre a escrita e a oral. Vejamos a reflexão de Louise ao assistir à cena:

Sequência nº 8 [Louise–Entrevista]

Louise: Eu escolhi essa aluna para ler porque eu vejo que ela tem um pouco mais de dificuldade, ela não participa ativamente das aulas como os demais [...] e ela sempre pede para eu corrigi-la [...] então eu acabo corrigindo bastante ela. Só que é uma coisa que me vem à mente na hora, essa necessidade de pensar “será que eles fixaram o verbo que a gente tá vendo agora? “Será que não é melhor pausar bem aqui?” [...] Eu vejo agora que eu deveria ter pelo menos concluído a frase com ela porque eu cortei ali no “*ils aiment*” e aí depois eu pedi essa pausa rapidinho, cortando o raciocínio deles e subi [para slides anteriores] lá para revisão.

Jade: Pois é, o que a Louise⁴ apontou eu também percebi. Eu entendi qual foi a intenção, principalmente porque quando a gente vê, por exemplo, esses erros de gramaticais ou verbais, a gente fica com anseio de logo corrigir. Eu só achei, porque assim, quando a gente pede pro aluno ler um texto, ele já fica com anseio de ser corrigido mesmo ele pedindo para ser corrigido. E aí, na leitura da menina, dava para ver que ela estava com muita insegurança, não foi fluida, então não sei se talvez a explicação em relação ao verbo “aimer” ficasse melhor para o final em vez de bem no meio da leitura. E a Louise acabou de comentar sobre isso [...] o que poderia ter sido feito, por exemplo [Jade lê um trecho do texto]: “ils aiment aussi regarder des films”, aí a aluna lê “aimé”, era só ter dado o toque, “corta isso”, “a gente não pronuncia “ent” e dar o corte, [...] Porque realmente a leitura cortada bem no meio talvez não tenha facilitado até mesmo a compreensão.

Neste excerto, observamos que Louise realiza um movimento de recuo ao constatar que seu gesto de revisão interrompeu a atividade de leitura de sua aluna e não surtiu o efeito esperado, o de ajudar a aluna a oralizar melhor as frases escritas. Além disso, a visualização de sua atividade permitiu que a estagiária explicitasse o que motivou sua decisão e o que deveria ter feito (“Eu vejo agora que eu deveria ter pelo menos concluído a frase”). Essa reflexão “distante da ação” (Perrenoud, 2002) permitirá que, em situações posteriores, ela conduza a leitura em voz alta de outra maneira, ajustando suas ações. Essa apropriação também é reforçada pela avaliação de Jade que, ao concordar com o comentário de sua colega, sugere gestos de correção mais pontuais que não interrompam a atividade de compreensão escrita dos alunos. Sua intervenção permite que Louise veja sua atividade sob um outro prisma, o que provoca indiretamente um movimento de descentralização (Campanale, 2007) e uma reorganização das representações de seu agir.

Em um outro momento da entrevista, Jade visualiza duas sequências nas quais conduz uma atividade de fonética e outra de compreensão oral (de um diálogo), respectivamente. Na primeira, a estagiária

4 Como as estagiárias mencionaram regularmente o nome uma da outra, substituímos também na transcrição seus nomes verdadeiros pelos fictícios adotados neste estudo.

dá longas explicações aos alunos, em francês, sobre a regra estudada, traduz alguns comentários para o português, lê os títulos e exemplos dos quadros de fonética, concentrando toda a atividade em si mesma. Já a segunda atividade é conduzida de forma mais objetiva e a participação dos alunos é maior: eles leem comandos, explicam o que deve ser feito e ajudam a corrigir os exercícios de compreensão. Vejamos como Jade avalia sua conduta:

Sequência nº 9 [Jade – Entrevista]

Professora-pesquisadora: Eu tive a impressão de que você foi mais objetiva, como se já tivesse memorizado os comandos [na atividade de compreensão oral]. Na outra atividade [de fonética], você se estendeu um pouco mais, falou um pouco mais. Como você avalia essa diferença entre a forma com que você anunciou essa atividade e a forma com que anunciou a anterior?

Jade: Eu me apoiei muito no fato de ela ser uma atividade que eu considerei transparente, então eu me apoiei nisso. A outra, como eu estava retomando um assunto que ficou por ser feito, eu aproveitei para explorar um pouco mais.

[...]

Professora-pesquisadora: Então, quando você julga a atividade mais difícil de entender, você acha o comando difícil, você começa a explicar, correto?

Jade: Isso.

Professora-pesquisadora: na atividade de fonética, você já começou com uma longa explicação em francês e eu fiquei me perguntando: será que eram necessárias todas essas explicações ou se, ela tivesse pedido para eles lerem o quadro, ouvirem o áudio, repetirem, eles não teriam percebido a regra sozinhos? [...] Me pergunto se, caso você tivesse dado a tarefa para eles, “vamos ler esse quadro e vocês vão me dizer qual é a regra, vocês vão me explicar a diferença”, se não teria sido muito mais produtivo para eles.

[...]

Jade: Na verdade, eu acho bem interessante ter essa visão porque é como eu falei, eu quase não assisto às minhas aulas, o que me deixa confortável em sala de aula é o que eu uso com mais frequência. Eu também me pego muito lembrando das aulas que eu assisto. Esses dias, eu estava me questionando em relação a induzir o aluno a ter uma determinada resposta. [...] E aí eu

também cheguei a um determinado momento dessa reflexão pensando de que maneira eu poderia fazer isso na minha turma, porque eu não sei ao certo como fazer isso, entendeu? Eu acho que eu domino isso em algum certo ponto, em algumas atividades, mas não em todas justamente porque eu ainda não parei para me assistir e pra ver como é o funcionamento disso na minha aula.

No excerto acima, a visualização das duas cenas e as perguntas feitas pela pesquisadora fomentaram uma conduta do tipo distanciamento, uma vez que Jade rememora não somente o que fez, mas os meios adotados para conduzir duas atividades distintas. Vemos também que Jade já havia refletido sobre o gesto de induzir o aluno a elaborar suas respostas, suas explicações, e o fato de rever sua aula no contexto de uma entrevista de formação fez com que ela interrogasse as representações de sua ação e constatasse o fato de ainda não saber o que “funciona” bem em suas aulas, principalmente porque não as assiste posteriormente. Desse modo, a entrevista formativa, bem mais que o questionário, fomentou o distanciamento e a reorganização de representações que as estagiárias tinham de seus modos de agir. É importante destacar que essas análises foram possíveis, entre outros fatores, pela motivação que ambas manifestam em relação à sua formação docente e ao sentimento explícito de autoeficácia (Campanale, 2007), isto é, da percepção que elas têm sobre a sua capacidade de realizar uma tarefa ou atingir um objetivo.

d) Impactos do dispositivo na formação das estagiárias

Ao longo da entrevista, percebemos que Louise e Jade já apresentam uma capacidade considerável de autoavaliação. Ainda que tenhamos observado, nessa fase inicial, mais constatações do que ajustes explícitos em seu fazer, a tomada de consciência em relação às suas ações e a reflexão sobre as aprendizagens já efetuadas indicam que o método de coanálise possibilitado pela entrevista formativa poderá fomentar, muito em breve, verdadeiras mudanças em suas práticas docentes e avaliativas. Ressaltamos que o formato da entrevista, que contou com a presença de ambas as estagiárias, possibilitou a realização

de duas modalidades autoavaliativas: a avaliação mútua, já que cada uma pôde assistir e apreciar o filme uma da outra e fornecer feedback à sua companheira de estágio, e a coavaliação (Allal, 1993), uma vez que também contaram com as perguntas e comentários das pesquisadoras, o que fez com que mudassem sua visão sobre ações de ensino que acreditavam ser bem-sucedidas ou não. Por fim, e com base nas verbalizações de Jade e Louise ao final da entrevista, concluímos que a prática reflexiva só deixa de ser episódica (Perrenoud, 2002) e se torna consciente quando ocorre de forma regular. Observemos o que dizem as estagiárias questionadas sobre a importância da entrevista em sua formação:

Sequência nº 10 [Jade–Entrevista]

Eu acho que é um método de autoavaliação muito válido, principalmente porque a gente pegando esses trechos isolados consegue analisar sob um outro ponto de vista a atividade docente. Eu acho inclusive que deveria ser periódico, né, porque para a gente não ficar tão afastado pelo tempo.

Sequência nº 11 [Louise–Entrevista]

Eu achei essa atividade muito boa, eu acho que é algo que tem que ter sempre com as professoras-estagiárias[...] Porque realmente é como eu disse, eu não assisto às minhas aulas.

Por fim, e com base nos excertos acima, compreendemos que, se o dispositivo tem um impacto positivo na formação das participantes, ele só é eficaz quando suas atividades possibilitam análises sistemáticas, cada vez mais embasadas nos objetos de aprendizagem profissional e conduzidas por práticas explícitas de autoavaliação, sobretudo as de caráter colaborativo.

Considerações finais

Neste capítulo, apresentamos a primeira etapa de uma pesquisa-formação desenvolvida nos Cursos Livres de Língua Francesa da UFPa, das quais participaram duas professoras-estagiárias (Jade

e Louise) e duas pesquisadoras: a professora-tutora do programa e uma pesquisadora voluntária, também professora-estagiária. Objetivando contribuir para a construção de um agir didático consciente por Jade e Louise, desenvolvemos instrumentos de formação que favorecem três modalidades autoavaliativas (Allal, 1993): autoavaliação no sentido estrito do termo, viabilizada pelo questionário inicial; avaliação mútua e coavaliação, propiciadas pela entrevista formativa, durante a qual as professoras-estagiárias visualizaram sequências de suas aulas para analisar sua atividade docente sob o prisma de seus pares e de sua tutora.

A análise das falas das participantes permitiu construir uma ideia do estado atual de desenvolvimento de suas competências de ensino e de avaliação. Ademais, os primeiros resultados da pesquisa mostram que condutas autoavaliativas, quando estimuladas em situações de estágio, promovem uma rica reflexão em torno da atividade de ensino, da qual os protagonistas são os próprios estagiários. Por fim, este estudo reforça a importância do diálogo entre a formação docente e as Ciências do trabalho: enquanto a perspectiva da Didática das línguas ajuda a didatizar dimensões do trabalho docente, as noções e métodos das Ciências do trabalho viabilizam a análise e a transformação das situações desse trabalho por meio de momentos partilhados de análise de práticas docentes.

Referências

ALLAL, Linda. Évaluation formative des processus d'apprentissage: Le rôle des régulations métacognitives. In: HIVON, R. (ed.). **L'évaluation des apprentissages**: Réflexions, nouvelles tendances et formation. Sherbrooke: CRP, 1993, p. 57-74.

ALVES, Luciana. **Formação inicial de professores de francês língua estrangeira no ensino remoto**: a ótica da avaliação formativa no desenvolvimento do agir didático. 2022. 242 f. Tese (Doutorado em Linguística)

– Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

AMIGUES, René. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho: uma abordagem discursiva**. Londrina: UEL, 2004, p. 35-53.

BAHIA, Marcelo; FARIAS, Aline; MAGNO E SILVA, Walkyria. A formação de professores iniciantes de Francês com base na Ergonomia da Atividade e na Clínica da Atividade. **Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 21, n. 1, p.1-14, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/42229>. Acesso em: 20 mar. 2025.

BUCHETON, Dominique. **Les gestes professionnels dans la classe**. Éthique et pratiques pour les temps qui viennent. Paris: ESF, 2019.

CAMPANALE, Françoise. Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In: ALLAL, L.; MOTTIER-LOPEZ, L. (org). **Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation**. Bruxelles: De Boeck, 2007, p. 191- 206.

CLOT, Yves, FAÏTA, Daniel. Genres et styles en analyse du travail: concepts et méthodes. **Travailler**, n. 4, p. 7-42, 2000. Disponível em: <https://psychanalyse.cnam.fr/revue-travailler/presentation-et-sommaire/numero-4/theorie-genres-et-styles-en-analyse-du-travail-concepts-et-m-thodes—467242.kjsp>. Acesso em: 10 abr. 2025.

CUQ, Jean-Pierre. **Dictionnaire de didactique du français**. Paris: CLE International, 2003.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard. **Pour un enseignement de l'oral: Initiation aux genres formels à l'école**. 4. ed. Issy-les-Moulineaux: ESF, 2009.

DUPLESSIS, Pascal. L'objet d'étude des didactiques et leurs trois heuristiques: épistémologique, psychologique et praxéologique. Rennes: URFIST, 2007, p. 1-22. Disponível em: https://archivesic.ccsd.cnrs.fr/sic_01466782v1. Acesso em: 10 abr. 2025.

FARIAS, Aline; MORAES, Rozania. Práticas de análise da atividade na formação inicial de professores de francês como práticas linguageiras formativas. In: FRANÇA, Marcos; SOUZA, Adílio; GRANGEIRO, Cláudia; PEREIRA,

Maria Lidiane (org.). **Estudos linguísticos**: abordagens contemporâneas. Araraquara: Letraria, 2020, p. 160-192.

HADJI, Charles. **Ajudar os alunos a fazer a autorregulação da sua aprendizagem**: porquê? Como? (Visando um ensino com orientação construtivista). Tradução de Laura Solange Pereira. Pinhais: Melo, 2011.


LOUSADA, Eliane. Intervenção, pesquisa e formação: aprendizagem do trabalho educacional e desenvolvimento de professores. **Horizontes**. v. 35, n. 3, p. 94-104, set./dez, 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/559>. Acesso em: 20 mar. 2025.

PERRENOUD, Philippe. **A prática reflexiva no ofício do professor**: profissionalização e razão pedagógica. Cláudia Schilling (Trad.). Porto Alegre: Artmed, 2002.

PUREN, Christian. La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. **Les Langues modernes**, n. 3, 1999, p. 26-41.

SOUZA E SILVA, Fernanda. **Avaliação formativa como estratégia de desenvolvimento profissional de professores de Português Língua Estrangeira**. 2022. 260 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

TAGLIANTE, Christine. **La classe de langue**. Paris: CLE International, 2006.



ANÁLISE DA ATIVIDADE DOCENTE COMO PRÁTICA FORMATIVA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO DE LÍNGUA FRANCESA: ESTILOS DE MEDIAÇÃO

Daniel de Almeida Pereira
Universidade Federal do Pará

Aline Leontina Gonçalves Farias
Universidade Federal do Pará

Introdução

O estudo apresentado neste capítulo está vinculado a um projeto de pesquisa intitulado “Por uma abordagem dialógica, ergonômica e clínica de formação de professores de línguas”, que visa analisar o repertório de experiências e práticas de formação realizados ao longo de cinco anos (2017-2022) nos Estágios Supervisionados I e II da Licenciatura em Letras-Francês da UFPA. A partir dessa análise, serão propostos princípios e recursos metodológicos para uma efetiva abordagem dialógica, ergonômica e clínica de formação de professores de línguas, associada à abordagem didática já fortemente consolidada no currículo da licenciatura de francês.

Em colaboração com o citado projeto, o presente trabalho se debruçou sobre o *corpus* composto pelo registro em áudio de quatro en-

contros entre duas professoras formadoras e oito estagiários, realizados no segundo semestre de 2019, no Estágio Supervisionado II. O objeto das reuniões era a discussão coletiva das práticas de ensino dos estagiários – chamadas regências – em uma turma de Francês Instrumental, ou seja, tratava-se do ensino da competência de leitura em língua francesa. As regências consistem em momentos em que os estagiários conduzem aulas em turmas reais com o objetivo de praticar saberes teóricos em formação (Soares, 2019, p. 24) e desenvolver as competências profissionais de ensino (Altet, 2001). Logo após as regências, os estagiários se reuniam com as professoras formadoras e seus colegas estagiários para discutir a experiência vivida. Por isso, chamamos também essas reuniões de diálogos pós-regência. Vale ressaltar que as regências eram observadas pelas formadoras e pelos estagiários. Os encontros pós-regência fazem parte de um conjunto de diálogos de formação realizados sistematicamente no estágio supervisionado de francês. Trata-se de práticas de coanálise da atividade docente vivida e/ou observada, com o “propósito de fomentar entre os estagiários (futuros professores e professores iniciantes) o debate e a reflexão sobre situações concretas da profissão” (Silva; Farias, 2019, p. 33). A coanálise tem um embasamento teórico-metodológico interdisciplinar, a saber: o *dialogismo bakhtiniano*; a *teoria vigotskiana sócio-histórico-cultural do desenvolvimento*; a *ergonomia da atividade* e a *clínica da atividade*; além do embasamento na *didática das línguas* como fonte teórico-metodológica fundamental para a formação profissional docente.

A primeira etapa metodológica consistiu na transcrição dos diálogos pós-regência. A leitura preliminar do *corpus* permitiu-nos observar alguns fenômenos proeminentes nos diálogos, em termos de seu funcionamento discursivo como dispositivo de formação. A partir disso, delineamos três objetivos orientadores das análises: 1) identificar os estilos de mediação das professoras formadoras que conduziram os diálogos de formação; 2) caracterizá-los, apontando as especifici-

dades e as semelhanças das duas formas de condução dos diálogos; e, finalmente, 3) destacar as complementaridades entre os estilos de mediação, enquanto atividade voltada para a formação docente dos estagiários. O objetivo deste capítulo é, portanto, apresentar os resultados das análises desses diálogos, enfocando os estilos de mediação das formadoras, suas características, suas complementaridades e suas contribuições para a formação docente.

Para tanto, organizamos este capítulo da seguinte maneira: na primeira seção, expomos a fundamentação teórica que embasa os diálogos de formação e a análise dos estilos de mediação das professoras formadoras; na segunda seção, trazemos algumas informações metodológicas; na terceira seção, apresentamos uma síntese de nossas análises com a discussão de trechos ilustrativos do *corpus*, que apontam para os resultados desse estudo. Finalmente, fazemos nossas considerações finais, indicando algumas pistas de reflexão sobre as questões levantadas.

Diálogos de formação e estilos de mediação da análise da atividade docente como prática formativa

Para entendermos o objeto deste trabalho, que são os estilos de mediação das formadoras na condução da coanálise das regências de francês, é importante lembrarmos, com base em Vigotski (*apud* Rego, 2014), que a mediação é uma característica marcante de toda atividade humana, e que a linguagem tem nela um papel fundamental.

São os instrumentos técnicos e os sistemas de signos, construídos historicamente, que fazem a mediação dos seres humanos entre si e deles com o mundo. A linguagem é um signo mediador por excelência, pois ela carrega em si os conceitos generalizados e elaborados pela cultura humana (Rego, 2014, p. 42).

Bakhtin (2010) também chamou a atenção para a centralidade da linguagem nas diversas esferas da atividade humana, destacando o princípio dialógico constitutivo da linguagem, isto é, ao utilizá-la o sujeito se localiza histórica e culturalmente na construção do seu enunciado. Um enunciado não se origina do nada, ele sempre parte de algo já dito, retoma palavras de outros. Cada sujeito que participa da comunicação sociodiscursiva o faz respondendo a outros enunciados da cadeia comunicativa, entrando numa relação de tensão e de sentido com eles. Essa relação é tensa pois, mesmo que concordemos com um enunciado já dito, divergimos de todos os outros enunciados que lhe são opostos.

Logo, afirmar-se e constituir-se como sujeito é participar desse diálogo, que se inicia antes e que continua depois, é localizar-se histórica e culturalmente através da enunciação. E isso se dá por meio da linguagem, signo mediador que integra o indivíduo ao mundo, tornando-o sujeito. Podemos afirmar, com base no que foi dito acima, que são as atividades humanas o local de mediação que torna os sujeitos quem são em suas relações com o outro. Salientamos atividades humanas nos trechos acima, pois isso nos permite agora, uma vez construído e estabelecido seu valor como espaço constitutivo da construção do sujeito, olhá-las sob a perspectiva das ciências do trabalho, especificamente a Ergonomia da Atividade (doravante EA) e a Clínica da Atividade (doravante CA).

Na EA, por um lado, há a preocupação de entender as tensões na interação do trabalhador com seu meio de trabalho, para então buscar formas de “promover o bem-estar de quem trabalha e o alcance dos objetivos organizacionais” (Ferreira, 2008, p. 91). Como e por que essas tensões ocorrem? Para entendermos, é preciso compreender uma contraposição importante entre a tarefa e a atividade. Segundo Amigues (2004),

a tarefa refere-se *ao que deve ser feito* e pode ser objetivamente descrita em termos de condições e de objetivos, de meios (materiais, técnicos...) utilizados pelo sujeito. A atividade corresponde *ao que o sujeito faz* mentalmente para realizar essa tarefa, não sendo portanto diretamente observável mas inferida a partir da ação concretamente realizada pelo sujeito (Amigues, 2004, p. 39, grifos do autor).

É essa distância, por vezes conflituosa, entre o que precisa ser feito concretamente e o que é exigido do sujeito antes, durante e depois da realização da atividade que motiva as tensões que podem afetar o bem-estar do trabalhador. Isso é inerente a todas as atividades humanas, o que inclui as “regências” (atividades de ensino), que são o objeto de análise dos diálogos de formação realizados no estágio supervisionado de francês.

Na CA, por outro lado, há o foco na análise da “experiência vivida do trabalhador: sua atividade profissional e seu modo de agir *em situação concreta de trabalho*” (Moraes; Magalhães, 2017, p. 106, grifo nosso). Para que a experiência vivida seja transformativa, ela deve ser expressa, compreendida e retrabalhada por aquele que a viveu (Clot *et al.*, 2006, p.107). Nos diálogos de formação, deve-se, portanto, criar um ambiente propício para que o estagiário retome discursivamente e reflexivamente sua experiência vivida, cabendo à(s) professora(s) formadora(s) o importante papel de mediar e incentivar a produção discursiva dos estagiários, na forma como elas conduzem a interação, os comentários e a discussão em torno da atividade docente dos estagiários.

No decurso da coanálise, os estagiários são motivados a recuperar e comentar situações concretas de trabalho. Nesse diálogo, emerge o real da atividade, dimensão que abrange tudo o que um observador externo não consegue ver na atividade de outrem, senão quando este o expressa: o que queria ter feito, mas não pôde; o que não queria fa-

zer, mas precisou; o que não fez, mas pretende fazer no futuro; etc. (Clot, 2007, p. 116).

Toda essa dimensão oculta da atividade só é possível de ser revelada e de servir como aprendizagem para outros e para si mesmo porque os diálogos de formação se constituem como espaços de “linguagem sobre o trabalho” (doravante LST) (Nouroudine, 2002, p. 25), isto é, discussões a respeito do trabalho realizado com o intuito de construir saberes. A LST é assim chamada para diferenciá-la de outras duas dimensões da linguagem em relação ao trabalho: a “linguagem como trabalho”, aquela usada para atingir os fins a que o trabalho se propõe (como quando o professor dá explicações sobre o conteúdo da aula ou quando conduz ações na sala ao dizer “vamos para a próxima página do material”, entre outras ações); e a “linguagem no trabalho”, que, embora não voltada para os objetivos do trabalho, acontece durante a realização deste. Por exemplo, quando o professor abre espaço, deliberadamente ou não, para se falar sobre algum tema do cotidiano de modo a descontrair a aula, ou quando permite uma escuta mais livre, sem objetivos didáticos (Nouroudine, 2002).

Observamos que o real da atividade tem a função de servir de aprendizagem, pois, ao explicitar os subentendidos das situações, permite a tomada de consciência e a discussão de elementos constitutivos da atividade que, do contrário, passariam despercebidos. Vale, aqui, recordar o conceito vigotskiano de *instrumentos psicológicos* (Vigotski, 1984, p. 59-60), assim chamados para diferenciá-los dos instrumentos que o ser humano desenvolve para controlar seu meio externo (uma faca para cortar alimentos, por exemplo). Aqueles, ao contrário destes, visam controlar intencionalmente a atividade psicológica de quem os utiliza, funcionando como instrumentos de autorregulação, de regulação da própria atividade, podendo ampliar o *poder de agir* (Clot, 2010).

Dito de outra forma, o *real da atividade* revelado pela LST, durante o diálogo de formação, pode transformar-se em instrumento psicológico a ser usado para regular o comportamento psicológico tanto do próprio sujeito, cujo real da atividade foi objeto da discussão, quanto dos coparticipantes do diálogo, contanto que se apropriem da reflexão para repensar sua própria experiência.

Outro ponto interessante a mencionar é que, ao falarem de situações de trabalho vividas por eles ou seus colegas, os estagiários expressam suas *representações* ou *crenças*, que, segundo Magalhães (2004, p. 66), são as “verdades” adotadas por um sujeito em detrimento de outras, e que são localizadas histórica e culturalmente.

Há ainda dois conceitos caros à CA a considerar na análise da atividade: os *gêneros* ou *recursos intermediários*; e, por fim, o papel dos *afetos*. É possível notar nos enunciados dos estagiários, quando usam a LST, a consciência dos gêneros ou recursos intermediários (Saujat, 2004), que ocorrem quando o professor iniciante compensa a falta provisória de certas habilidades docentes criando estratégias e recursos de ação para suprir essa necessidade até desenvolverem suas competências na experiência. Finalmente, quanto ao papel dos afetos, Luna (2021) nos esclarece que, na compreensão vigotskiana da obra de Spinoza,

existe uma relação entre afeto e intelecto, a qual é demonstrada quando são analisados casos concretos em que vivências alegres acabam por aumentar a “potência de agir” – maior consciência na atividade – de alunos e professores, o que é benéfico para ambas as partes, uma vez que encontros alegres produzem sujeitos mais autônomos. Por outro lado, como explica Spinoza (2008), quando agimos movidos por ideias que não são dotadas de sentidos pessoais, isto é, quando não temos clareza da atividade praticada, nossa mente padece. Assim, quanto menos compreendemos,

menos agimos, o que significa diminuição da nossa potência (Luna, 2021, p. 2-3).

Como vemos, essa “maior consciência na atividade” é inversamente proporcional à incompreensão do trabalhador em relação à atividade que ele pratica. Logo, criar esses espaços dialógicos onde se use a LST é uma maneira de fomentar a “potência de agir”.

Esse caráter formativo nos remete ao campo da Didática das Línguas, no qual os diálogos de formação também se inserem. Para situar o conceito de *didática* no campo das línguas, recorreremos à definição de Coste (1989 *apud* Rocha, 2016), que diz que

pelo termo “didática” designa-se (Coste, 1986) um *conjunto de discursos* referidos (direta ou indiretamente) ao ensino das línguas (por quê, o quê, como ensinar a quem, com que objetivo) e produzidos, em suportes geralmente específicos (por exemplo, revistas dirigidas aos professores de línguas), por agentes eles próprios com frequência profissionalmente particularizados (professores, formadores de professores, pesquisadores) (Coste, 1989, p. 20 *apud* Rocha, 2016, p. 111, grifo nosso).

O uso da LST serve como meio de o estagiário acessar esse conjunto de discursos aqui chamados de didática, já que ao falar sobre o trabalho sempre se torna visível o que se espera ou o que se compreende dele – os discursos que o caracterizam. Parte desses discursos é evidenciada quando professoras formadoras e estagiários falam de práticas que poderiam ter sido adotadas ou não nas experiências vividas nas regências. Dentre elas, destacamos os gestos profissionais e a sequência didática.

Por *gestos profissionais*, compreendemos, a partir de Bucheton *et al.* (2004), ações tanto verbais quanto não verbais, localizadas histórico e culturalmente, que visam desencadear a atividade dos alunos

na aula. Nisso se incluem tanto frases do tipo “vejam a figura no centro” e “abram o livro”, quanto ações desprovidas de palavras, como um apontar para o quadro, um levantar-se da mesa, o andar pela sala, o organizar as carteiras em círculo na ocasião de começar uma aula de debates, entre outros. A *sequência didática*, por sua vez, remete à ideia expressa por Courtillon (2003) de que há uma razão de uma etapa no ensino vir antes e não depois de outra:

num nível bem geral de condução [da aula de línguas], a necessidade de certa lógica poderá ser sentida por todos. É melhor já ter compreendido as frases para memorizá-las; é preciso ter memorizado várias para compreender e falar; e é preferível ter compreendido textos no seu todo do que por simples enunciados, pois todo enunciado se inscreve num contexto. Enfim, quanto mais se compreende e memoriza-se enunciados, mais se tem a chance de tomar a palavra para exprimir-se em seu próprio nome e não somente para responder a uma questão. (Courtillon, 2003, p. 52, tradução nossa).¹

Essas etapas são tornadas claras nos diálogos de formação quando as professoras formadoras dão sugestões de como proceder, de quais passos executar numa aula e, especialmente, em que ordem de encaideamento cronológico eles surtem melhor efeito.

Naturalmente, esses discursos do trabalho de ensino de línguas são anteriores aos sujeitos que exercem esse trabalho. Ao acessá-los através de uma prática formativa (como a coanálise), cada estagiário passa a constituir-se como sujeito, um *eu-professor* especificamente

1 « (...) à un niveau très général de déroulement, le besoin d'une certaine logique pourra être ressenti par tous. Il vaut mieux avoir compris des phrases pour les mémoriser, il faut en avoir mémorisé un certain nombre pour comprendre et pour parler, et il est préférable d'avoir compris des textes dans leur ensemble plutôt que de simples énoncés, car tout énoncé s'inscrit dans un contexte. Enfin, plus on a compris et mémorisé d'énoncés, plus on a de chances de pouvoir prendre la parole pour s'exprimer en son propre nom et pas seulement pour répondre à une question. »

construído de sua tensão com o outro, a saber: seus colegas estagiários, suas professoras formadoras, os discursos atrelados ao trabalho de ensino de línguas etc.

Essa constituição do sujeito, no entanto, não é um produto encerrado no diálogo de formação; é, antes, um processo, um desenvolvimento que nele acontece, mas que ultrapassa suas fronteiras de espaço e tempo. É essa razão que os diálogos de formação orientam-se pela historicidade vigotskiana, isto é, “todos os fenômenos devem ser estudados como um *processo em movimento e mudança*, buscando-se conhecer a sua gênese e transformação” (Freitas, 2005, p. 299, grifo nosso).

Finalmente, a partir do exposto, enfatizamos que os diálogos de formação visam discutir e compreender melhor as experiências de ensino dos estagiários, sobretudo por eles mesmos, para que se tornem efetivamente espaço de discussão e de aprendizagem da profissão, favorecendo a elaboração de conceitos, concepções e práticas laborais mais autônomas, reflexivas, saudáveis e eficazes desde a formação inicial.

Algumas informações metodológicas

Analisamos o conjunto das transcrições de quatro diálogos de formação (DF-1, DF-2, DF-3, DF-4), cada um referente à regência de duas duplas de estagiários (naquele semestre havia oito estagiários matriculados no Estágio Supervisionado II). As discussões foram conduzidas alternadamente por duas professoras formadoras, as quais indicaremos por siglas para preservar seu anonimato: PF1 e PF2. Quanto aos estagiários, aqueles que estavam na posição de professores nas regências são identificados pelo código ER1 e ER2, e os estudantes que observaram a regência de seus colegas e participaram da discussão posterior são identificados pelo código EO1, EO2, e assim por diante, de acordo com sua ordem de manifestação nos diálogos.

Devido à limitação do número de páginas deste capítulo, traremos apenas alguns excertos dos diálogos DF-1 (conduzido por PF1) e DF-4 (conduzido por PF2) para caracterizar e discutir os estilos de mediação das formadoras. As passagens de diálogo selecionadas são, todavia, bastante ilustrativas e permitem desenvolver a discussão.

Estilo clínico e estilo didático de mediação da coanálise da atividade docente e complementaridades formativas

Para caracterizarmos os estilos de condução de mediação de PF1 no DF-1 e PF2 no DF-4, analisamos os diálogos na íntegra, porém, trazemos aqui alguns trechos ilustrativos dos resultados. As análises permitiram-nos identificar dois estilos bem peculiares, mas que apresentam abordagens complementares da experiência didática dos estagiários: o estilo clínico de PF1 e o estilo didático de PF2.

Estilo clínico

A caracterização do estilo clínico se apoiará no seguinte excerto do DF-1:

DF-1 – Diálogo de Formação 1

00:11 PF1: bem, hoje foi a regência do ER1 e do ER2 [...] eu coloquei na verdade essas perguntas aqui como questões norteadoras dos comentários, né? “Como se sentiram na aula?”... né? O que perceberam da e na aula de hoje? Como a caracterizariam? Houve algum fato/elemento marcante, significativo, pra condução de vocês na aula, no andamento da aula? O que aprenderam? Novas ideias sobre o ensino-aprendizagem de francês instrumental?” Então aí eu falo tanto ensino, claro, do lado do professor, como a aprendizagem do lado dos alunos... sobre... é... “Pensaram ou tiveram ideias sobre “o que fazer” e o “como fazer” na aula de francês instrumental?”

01:45 ER1: então tu começa [ri]

01:48 ER2: Bom, “como me senti?” é... me senti bem, me senti confortável [pi-garreia] é... já foi a... como foi a segunda vez que nós estávamos frente à turma... então... já não tinha mais aquela ideia do inédito. Então, no que diz a essa sensação, eu me senti muito bem... até... até causou algum... algum... [...] é sei lá... um estranhamento assim...

02:26 ER1 [sorrindo]: (XX) exceto pelo fato de às vezes aparecer um aluno que a gente nunca viu na sala [ri] parece que todo dia tem um aluno novo lá que a gente nunca viu (X) [...] não sei o que tá acontecendo... mas eu também me senti ok... justamente pelo fato de ser já nossa segunda regência... eu também tive experiência também com outro curso que eu tô fazendo com a EO3..

02:53 PF1: então vocês estavam realmente à vontade com a turma?

02:55 ER2: 100 por cento... mesmo se não conhecesse também...

03:01 PF1: e a turma em relação a vocês... vocês perceberam se a turma em si, os alunos, estavam à vontade? estavam tão participativos quanto a aula anterior ou mais participativos?

03:12 ER1: eu senti que eles estavam mais engajados... tu sentiu isso também?

03:16 ER2: hum... não

03:17 PF1: defina... [em relação a ER1 sobre “estar mais engajado”]

03:17 ER1: eu senti... eu senti... porque até a menina [ri] da última regência... a menina com “XXX” [utiliza uma expressão significando “demonstrar pouco interesse”] ela tava fazendo as coisas e tava perguntando... o sentido de palavra

—

04:21 PF1: então... vocês... é... criariam alguma hipótese em relação ao que que estava diferente hoje? que tenha feito ou incitado essa menina a participar mais?

04:32 ER2: professora, eu acho que não foi pessoal... eu acho que foi... foi o acaso... acho que foi por acaso que... é... não foi por causa da... foi a nossa segunda vez... ou já conhecia... o tema agradou... eu não... eu não acredito nisso não... eu acho que ela participou porque o ER1 falou até baixinho pelo

bom humor dela... pode ser que ela tava... pode ser que ela estivesse num dia um pouco mais legal ((PF1: é))... estava do lado de pessoas que estavam participando e ela acabou participando... ER1

05:07 ER1: não mas às vezes me passa uma impressão de que ela não... não tá a fim de fazer a disciplina

--

05:57 PF1: e gerou algo positivo em você o fato de perceber que hoje ela está participando?

06:01 ER1: é... eu acho que eu fiquei... eu fiquei... ficou legal [sorrindo]... porque foi uma coisa que meio que me deu um incômodo da primeira vez... até que ela ficava com uma cara assim

06:13 EO1: mas eu tinha... da última... porque eu não fui ver a regência... eu só vim pra aula [encontro do estágio /diálogo de formação] e... a impressão que eu tive foi que tu parecias que tava incomodado ((ER1: sim))... como se fosse algo pessoal... como se ela não tivesse “ido com a tua cara” ou ((ER1: é... não sei [sorrindo])) alguma coisa assim... [...] agora dá pra ver que aparentemente não é nada pessoal

06:37 EO2: mas será que isso não mostra algo que já é intrínseco da nossa prática... que é pegar um aluno pra servir de nossa referência? por exemplo tu... tu mediste a aula a partir dela né... porque tu estavas falando que ficou feliz porque ela tava participando e tal... enquanto isso em outra regência eu escolhi outros alunos pra serem as minhas balizas... pra ver como o que tava o rumo da aula... eu acho que quando a gente começa a dar aula isso acontece com bem mais frequência né... a gente escolhe alguns alunos pra servir de... de termômetro da sala de aula

07:12 ER1: verdade... o que aconteceu na minha última regência também... porque... esse lado... direito... fica bem mais gente né... e... na minha primeira regência tinha umas meninas que elas participavam muito mais aí eu ficava praticamente assim na frente delas... com a mão na mesa... só que aí... hoje já tava mais equilibrado... por mais que tivesse mais gente do lado direito... tinha umas... tinha duas meninas só do lado esquerdo que elas tavam... voando sabe? respondendo... [...]

O estilo clínico caracteriza-se pela tendência marcante da condução de PF1 de estimular os estagiários regentes (ERs) a falarem da experiência de ensino vivida por eles e a formularem discursivamente suas percepções. Podemos ver que o incentivo ao desenvolvimento da “linguagem sobre o trabalho” dos formandos se manifesta, desde o início, por uma série de perguntas abertas, voltadas para a expressão de suas impressões e de seus comentários sobre a experiência docente vivenciada por eles (ver 00:11 PF1).

Essas perguntas são respondidas, primordialmente, pelos estagiários regentes. Porém, abre-se também espaço para que os estagiários observadores (EOs) expressem os seus pontos de vista sobre as situações de aula e os temas levantados nos comentários dos estagiários regentes (ver comentários 06:13 EO1 e 06:37 EO2). Observamos, claramente, na condução de PF1, o propósito de animar o debate dos estagiários sobre os temas em pauta, de incentivá-los a verbalizarem suas percepções e a elaborarem hipóteses, mais do que emitir sua própria opinião (ver 04:21 PF1 e “05:57 PF1).

Classificamos como “clínico” o estilo de PF1 pois ele se baseia claramente em fundamentos da abordagem clínica da análise da atividade, sobretudo, nos princípios da condução da metodologia da autoconfrontação (Faïta; Vieira, 2003). Por método clínico de mediação, queremos dizer, ainda, duas coisas: a) que há a preocupação analítica de examinar minuciosamente as partes de um todo (neste caso, o “todo” é uma regência); e b) que esta análise se debruça sobre as particularidades das situações de trabalho vividas, tal qual o médico que se inclina sobre o leito e examina o paciente – portanto, é clínica. Por essa razão é que PF1 insiste em pedir esclarecimentos sobre o que ER1 afirma ser “mais engajados”; transparecendo que, para ela, o fato de ER1 dizer que os alunos estavam “mais engajados” é um sintoma, um sinal, de algo mais profundo e anterior na atividade de ER1, algo cuja revelação provocará novas análises. As perguntas de PF1 incitam ER1 a desenvolver discursivamente o seu relato e a sua reflexão sobre

o fato, permitindo-nos conhecer o modo e as razões pelas quais a participação da aluna o surpreendeu e o afetou a ponto de ele classificar os alunos como “mais engajados”.

Nesse sentido, a mediação clínica favorece também a manifestação de aspectos não observáveis da situação, como os afetos, que, ao serem verbalizados, tornam-se tópicos de discussão; e, ao serem discutidos, têm a chance de serem transformados positivamente. De fato, revela-se, nesse momento, o modo como o aparente “desinteresse” da aluna na primeira aula ministrada por ER1 afeta sua atividade. E é a progressão histórica da interação, com perguntas incitando o comentário de ER1 que conduz à revelação do afeto, que, do contrário, não seria discutido, e ficaria desprovido de uma reflexão que o pudesse transformar (ver de 03:12 ER1 a 06:01 ER1).

Essa manifestação discursiva do “incômodo” sentido por ER1 permite que três de seus colegas (ER2, EO1 e EO2) possam entrar no debate e manifestar seus pontos de vista, trazendo ressignificações com o potencial de transformar a compreensão da situação vivenciada por ER1 (ver 04:32 ER2 e 06:13 EO1).

Os comentários de ER2 e EO1 trazem certa tranquilização para a provável insegurança de ER1 em relação a um pretenso desinteresse da aluna pela aula. Seus colegas argumentam sobre outras possibilidades explicativas para o comportamento da aluna: ER2 elenca uma série de razões que podem ter impactado na variação da participação da aluna de uma aula para a outra; EO1, por sua vez, reforça a importância de avaliar a situação e o comportamento dos alunos historicamente, comparando sua evolução de uma aula para outra, o que certamente apontará diferentes fatores influenciando no comportamento da aluna e não necessariamente sua relação com o professor. Assim, a análise coletiva da experiência traz uma contribuição “terapêutica”, na medida em que o compartilhamento de diferentes pontos de vista viabilizam interpretações mais objetivas das situações, dos fatos,

favorecendo a formulação de compreensões mais amplas, justas, positivas e empoderadoras para os futuros professores (por exemplo, diminuindo a insegurança, o sentimento de culpa, que poderiam atrapalhar a relação entre professor e alunos; e aumentando a confiança, que favorece a aproximação, a empatia, o espírito de colaboração entre professor e alunos).

A possibilidade dessa transformação positiva da compreensão de ER1 sobre aquela situação se mostra na sequência do diálogo, em resposta ao comentário de EO2. Este, por sua vez, transfere o tom da discussão para o *debate do ofício*, propondo observar a situação em tela pela perspectiva das particularidades e das estratégias da atividade daqueles que iniciam na profissão. Seu comentário encontra eco na noção de “recursos intermediários” (Saujat, 2004), que são elaborados pelos professores iniciantes para lidar com certas situações do ofício, enquanto ainda não desenvolveram as competências e gestos de professores experientes. Nesse caso, EO2 enxerga, no comentário de ER1, a estratégia (usada principalmente no início da carreira docente) de tomar alguns alunos como balizas para avaliar seja o rumo da aula, seja o seu impacto no engajamento dos alunos nas atividades de aprendizagem etc. Sua argumentação se constrói numa comparação de experiências: a sua e a de ER1, o que nos permite deduzir o valor da coanálise para um retorno do olhar sobre a própria experiência, por meio de um efeito espelho ao acessar e pôr em perspectiva a experiência vivida pelo colega (ver 06:37 EO2).

A partir de uma identificação com a experiência relatada por ER1, EO2 encontra o material para pensar as particularidades do ofício, ou da atividade própria aos professores iniciantes, suas estratégias e recursos para lidar com as dificuldades da profissão na qual estreiam. Observamos, na sequência do diálogo, que a explicação dada EO2 faz sentido para ER1, permitindo-lhe compreender de uma maneira nova a sua atividade, sua forma de lidar com a situação, e sobretudo, com o

modo como a participação dos alunos afeta sua atividade (ver 07:12 ER1).

Ao tomarem parte na coanálise, os estagiários se engajam em uma atividade interpretativa, na qual podem estabelecer novas relações de significação reorganizadoras do pensamento e da experiência, podendo levar à tomada de consciência – entendida, no sentido vigotskiano, como uma generalização e uma porta aberta ao desenvolvimento: “Perceber as coisas de outro modo, é ao mesmo tempo adquirir outras possibilidades de ação em relação a elas [...]. Generalizando um processo próprio de minha atividade, eu adquiro a possibilidade de uma outra relação com ele²” (Vigotski, 1997 *apud* Clot *et al.*, 2001, p. 22-23, tradução nossa). Desse modo, vemos que o estilo clínico de mediação favorece o desenvolvimento da linguagem sobre o trabalho, e da atividade interpretativa dos estagiários, estimulando: 1) a formulação da compreensão avaliativa e crítica sobre as situações de ensino-aprendizagem, e o debate do ofício; e 2) a revelação dos afetos, das situações de desconforto, que podem, então, ser discutidas e reavaliadas de maneira positiva para o bem-estar do professor.

Estilo didático

A caracterização do estilo didático se apoiará em dois excertos do DF-4:

DF-4 – Diálogo de Formação 4 (Excerto 1)

02:14 PF2: Era um texto bem simpático... não... não a temática em si mas assim **simpático do ponto de vista da compreensão**, né? **Acessível** com o que exigia de conhecimento de mundo, mas eles tinham ouvido falar [do assunto do texto], né? [...] isso chocou a gente há alguns anos

2 “Percevoir les choses autrement, c’est en même temps acquérir d’autres possibilités d’action par rapport à elles [...] En généralisant un processus propre de mon activité, j’acquiers la possibilité d’un autre rapport avec lui.”

02:31 ER1: E eles [os alunos] conseguiram entender frases inteiras. Eu não tinha visto ainda só... Eles não ficaram só calados, eles conseguiram identificar trechos em português... conseguiram identificar o significado

02:45 PF2: Ou seja, não é mais uma leitura toda recortada, né? Não é mais... o sobrevoo [uma das etapas iniciais da aula] já chegou numa outra *vibe*, né?

02:52 ER1: Já ficou mais profundo já... Um pouco mais palavras... frases em trechos

02:57 PF2: Vocês observaram que aqui e acolá **eles** [os alunos] **liam os trechos levando em consideração os elementos de coesão**, né? Tinha uma preposição ali, um advérbio acolá no... que não eram exatamente transparentes, mas eles conseguiam fazer a leitura correta, não é? Do trecho inteiro sem pular [...] Em relação a eles [os alunos] então acredito que o que vocês tenham percebido tenha sido isso, né? **Que a competência de leitura deles aumentou**, né? Ela está em pleno desenvolvimento, não é? O que mais vocês perceberam?

O estilo didático de PF2 tem pelo menos duas particularidades complementares que nos faz chamá-lo assim: o conteúdo e o método da discussão. O conteúdo das discussões volta-se prioritariamente para aspectos didáticos da regência: por exemplo, características e objetivos das etapas da compreensão. Quanto ao método da condução da discussão, em geral, é PF2 que vai orientando, sugerindo os tópicos da discussão como no excerto acima. Ao ressaltar a qualidade do texto usado na regência como “simpático do ponto de vista da compreensão”, ela situa a discussão no âmbito da metodologia de ensino da leitura, apontando como tópico discursivo a adequação do texto para o nível da turma: um texto “acessível” em relação ao conhecimento de mundo exigido dos alunos. Observamos que ER1 adere à discussão, fazendo dois comentários, trazendo neles informações acerca do comportamento dos alunos, ou melhor, apreciações sobre a forma com eles interagiram com o texto na etapa de compreensão global: de um modo mais profundo, participativo, entendendo trechos e frases inteiras

do texto e identificando significados das palavras em português (ver 02:31 ER1 e 02:52 ER1).

A partir das contribuições de ER1, e isso se repete ao longo da co-análise com os comentários de outros estagiários, PF2 vai conduzindo a interpretação das situações descritas conjuntamente por ela e pelos estagiários. Por exemplo, no excerto em tela, quando ER1 comenta que os alunos conseguiram entender frases inteiras e identificar os significados, PF2 complementa com a formulação de uma explicação conclusiva: “ou seja, não é mais uma leitura toda recortada, né? Não é mais... o sobrevoos”. Ao que ER1 complementa, por sua vez, trazendo outra formulação interpretativa possível: Observamos que o diálogo interpretativo vai sendo alimentado tanto por PF2 quanto pelas ERs: “Já ficou mais profundo já... Um pouco mais palavras... frases em trechos”. Dizemos, portanto, que seu método é didático pois sua forma de explicitar interpretações e conceituações didáticas parece ter o claro objetivo de mostrar para os estagiários maneiras possíveis de construir avaliações e interpretações didáticas a partir do que é observado nas situações de aula, no comportamento e nos enunciados dos alunos; e mais, essas avaliações podem ser um recurso importante para orientar as ações didáticas do professor (veremos isso logo a diante). Finalmente, nessa passagem da coanálise, PF2 não se furta à tarefa de chamar a atenção dos estagiários para aspectos importantes observados por ela na regência: “Vocês observaram que aqui e acolá **eles** [os alunos] **liam os trechos levando em consideração os elementos de coesão**, né?” Vale ressaltar que o texto trabalhado pelas ERs trazia como conteúdo gramatical a ser sistematizado, depois das etapas de compreensão, justamente alguns conectores lógicos em língua francesa. Ao comentar sobre isso, PF2 conduz a percepção dos estagiários e orienta-os, implicitamente por meio de perguntas retóricas, a concluir que todos os sinais fornecidos pelos alunos indicam que “a competência de leitura deles aumentou”. Desse modo, ela orienta o olhar dos estagiários, orienta sua forma de observar as situações

de sala de aula e os alunos, para coletar informações didáticas importantes que permitam avaliar e regular tanto a aprendizagem dos alunos quanto as ações docentes e os recursos didáticos utilizados.

No excerto a seguir, veremos como PF2 fornece sugestões sobre como fazer essa regulação didática por meio de gestos docentes.

DF-4 – Diálogo de Formação 4 (Excerto 2)

17:22 PF2: em relação a essas leituras... (...) essas respostas apressadas, né? “Regagner” e (XX) significado... esse é o momento ideal (...) Em vez de a gente pensar “poxa, eles estão entendendo o oposto disso”, “eles deram a resposta errada”... **pelo contrário, é um ponto de discussão**, é um momento pra gente discutir, ver se todo mundo entendeu exatamente o que foi feito, né? “Todos vocês entenderam dessa forma?”... aí veio uma menina e disse “não, eu acho que é ‘ganhar de novo’” e ali era um ponto de exploração... “Vocês estão vendo esse prefixo [o prefixo “RE”, de “regagner”]? Vamos separar”... isso foi dito, né? Aí da próxima vez **vamos ao quadro evidenciar, explicitar** a palavra, **‘quebrar’** o verbo, **tirar** o verbo, **mostrar** o prefixo... (...) “que valor tem esse prefixo?” (...) só pra relembrar: isso já foi dito em outras regências por vocês, pelos outros colegas... só pra deixar mais explícito: esses momentos são muito importantes... momentos em que eles [PF1 estala os dedos] levantam uma hipótese... ela não dá certo mas tudo tem uma explicação né?

O comentário de PF2, no excerto 2, faz parte de um momento em que ER1 e ER2 relatavam ocorrências na etapa em que seus alunos faziam a leitura do texto. Os alunos leram e compreenderam-no em sua maior parte, porém houve duas situações onde palavras foram compreendidas de outra maneira que a esperada: na primeira, a palavra “*regagner*”, que em francês significa “restabelecer”, “ganhar algo que fora perdido” ou “reconquistar”, foi entendida por uma aluna como algo oposto, como “perder”; a segunda situação, por sua vez, era em relação à palavra “*quelque*”, que, no texto, significava “algum(a)”, mas que, devido à semelhança com o pronome indefinido em português “qualquer”, era por vezes compreendido como se fosse um cognato. Ambas as ocorrências foram resolvidas no curso da aula: na primei-

ra, outra aluna fez a correção e disse que “*regagner*” não era “perder”, e sim “restabelecer”; na segunda, não houve intervenção direta de ER1 – que ministrava a regência quando esse fato aconteceu – para dizer que “*quelque*” significava “algum(a)” no texto, uma vez que ela afirmou não haver prestado atenção na situação; de todo modo, a confusão de termos não acarretou prejuízos naquela ocorrência. Muito possivelmente, outros termos no texto ajudaram a esclarecer que “*quelque*” significava “algum(a)”, ou então não houve questões ao fim do texto que necessitavam da compreensão desse trecho especificamente, pois o entendimento do texto no fim foi atingido. Essa situação, porém, geralmente não é vista como desejável por nenhum estagiário, pois pode provocar nervosismo e ansiedade, e afetar sua atividade tirando-lhe a atenção ao plano de aula e às etapas didáticas, especialmente no estagiário que tem suas primeiras experiências docentes, que está em suas primeiras regências.

PF2, no entanto, transforma positivamente aquela situação, ao pontuar o potencial de discussão, de regulação da compreensão e de aprendizagem contido naquela situação. Primeiramente, ela apresenta uma nova forma de olhar a situação de erro ocorrida na regência. Ela confronta duas crenças ou representações opostas sobre o erro: a primeira, a que geralmente se tem em início da carreira docente, herança de uma tradição escolar mais rígida e clássica, em que o erro não é tolerado ou é visto e sentido como um fator de desmotivação; a segunda, que procura ver o erro como sinal do processo de aprendizagem em curso. Entendemos que essa colisão de crenças funciona como um *instrumento psicológico* para os estagiários, uma vez que ela poderá, a partir de então, ajudar a regular sua atividade docente. Eles terão a possibilidade de ver tais situações não mais como adversas, mas sim como positivas. Essa mudança de perspectiva, por sua vez, potencializa a adoção de um comportamento e de uma ação também positivos, mais empoderados.

Ao chamar de “ponto de discussão” esses momentos em que a compreensão dos alunos ocorre de uma forma diferente da prevista pelos estagiários, sugere que essas situações passam então a serem vistas como um momento potencial para a aprendizagem, para a revisão dos erros no sentido de remediá-los: “é um momento pra gente discutir, ver se todo mundo entendeu exatamente o que foi feito, né? ‘Todos vocês entenderam dessa forma?’... aí veio uma menina e disse ‘não, eu acho que é *ganhar de novo*’ e ali era um ponto de exploração...”. Assim, em vez de uma representação negativa do erro como quebra ou obstáculo no processo de aprendizagem, vê-se o erro como oportunidade de regulação da aprendizagem, isto é, de uma intervenção positiva por parte do professor.

Podemos observar nessa mesma passagem que a mediação de PF2 tem, ainda, a característica de apresentar formas de ação didática do professor, isto é, seu estilo didático também implica em um enfoque na elaboração e apropriação de gestos profissionais docentes. Por exemplo, quando ela explica como trabalhar o “ponto de discussão”, ela formula possíveis enunciados docentes para realizar a discussão das palavras do texto: “Todos vocês entenderam dessa forma?”, “Vocês estão vendo esse prefixo? Vamos separar” e “Que valor tem esse prefixo?”. E indica, ainda, para os estagiários ações físicas que devem acompanhar os enunciados: “Aí da próxima vez **vamos ao quadro evidenciar, explicitar** a palavra, **‘quebrar’** o verbo, **tirar** o verbo, **mostrar** o prefixo...”. Com isso, ela disponibiliza para os estagiários possibilidades de ação docente, fornecendo atos de fala e ações que um professor pode utilizar naquelas situações com o objetivo de explorar a compreensão do sentido das palavras em um texto. Observamos, portanto, na condução da análise realizada por PF2, o propósito de intervir para o aumento do repertório de gestos profissionais (Bucheton, 2004) que possam ser apropriados pelos estagiários. Finalmente, reforçamos que sua mediação é didática não apenas porque ela se interessa pelo processo de ensino-aprendizagem e sua realização, mas sobretudo

do porque é um tipo de mediação que permite o acesso dos estagiários ao conjunto de discursos que chamamos Didática (Coste, 1989, p. 20 *apud* Rocha, 2016, p. 111).

Considerações finais

Nesse trabalho, analisamos diálogos de coanálise da atividade docente de estagiários de francês com o objetivo de identificar e caracterizar os estilos de mediação das duas professoras formadoras, destacando suas particularidades. Compreendemos mediação no sentido vigotskiano, isto é, como participação e intervenção ativa das professoras na condução dos diálogos. Desse modo, abordamos os diálogos como um processo, buscando observar o caráter das perguntas e dos comentários das professoras formadoras bem como os seus efeitos na evolução das discussões e, sobretudo, na produção discursiva dos estagiários em termos de forma e de conteúdo.

As análises permitiram-nos identificar um estilo clínico e um estilo didático: o primeiro estilo, caracterizado pelo enfoque da análise da situação de trabalho vivida pelos estagiários, é claramente embasado nas abordagens ergonômica e clínica da atividade, na medida em que incita os estagiários a descrever e a comentar a experiência com o propósito de provocar a manifestação e tomada de consciência dos afetos e das representações, e a formular transformações possíveis dos modos de fazer e de pensar; o segundo estilo, por sua vez, apresenta uma abordagem de análise didática da interação entre professor e alunos e entre estes e o objeto de ensino e aprendizagem, enfocando a descrição das etapas, dos recursos metodológicos e dos gestos didáticos implementados e a avaliação dos objetivos alcançados.

No que tange ao estilo clínico, consideramos que estimular os comentários dos estagiários, a troca de ideias entre eles, a formulação de suas hipóteses de compreensão sobre as situações, pode ampliar o conhecimento, por parte dos formadores, das necessidades dos es-

tagiários, possibilitando-os trabalhar junto a esse público as questões que lhes preocupam, por exemplo, suas inseguranças relacionais, isto é, nas relações interpessoais com os alunos. Inseguranças de cunho emocional podem vir a entravar as ações docentes quando elas afetam a percepção do professor, gerando imagens negativas, medo, receio etc., que vão na contramão da ampliação do poder de agir. Portanto, criar espaços de discussão e sobretudo de ressignificação dessas impressões e desses afetos pode ajudar a desenvolver estratégias de pensamento e de ação dos estagiários para lidar com as situações, essencialmente relacionais, do trabalho docente.

Quanto ao estilo didático, observamos que ele favorece o desenvolvimento de competências profissionais didáticas ao fornecer formas de avaliar, interpretar e conceptualizar as experiências de sala de aula de uma perspectiva didática. Entendemos que esse aporte também favorece um ganho em termos de segurança por parte dos estagiários, na medida em que, paralelamente à apropriação dos gestos docentes, eles compreendem e assimilam as justificativas das escolhas didáticas em função das situações, das necessidades dos alunos, dos objetivos de cada etapa e atividade didática.

Assim, compreendemos que ambos os estilos de mediação têm um caráter formativo, na medida em que os dois se voltam para a discussão e a apropriação de gestos profissionais por parte dos estagiários, para sua reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento de uma postura analítica, reflexiva e autônoma. Concluimos, assim, que as duas abordagens, clínica e didática, são complementares e podem ampliar suas contribuições para a formação dos futuros professores quando conduzidas de modo associado.

Referências

ALTET, M. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. In: PAQUAY, L. *et al.* (org.). **Formando professores profissionais**. Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 23-35.

AMIGUES, R. Trabalho do professor e trabalho de ensino. Tradução de Anna Rachel Machado. In: MACHADO, A. R. (org.). **O ensino como trabalho**: uma abordagem discursiva. Londrina: Editora da UEL, 2004, p. 35-53.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BUCHETON, D. *et al.* Les pratiques langagières des enseignants : des savoirs professionnels inédits en formation. **Repères–recherches en didactique du français langue maternelle**. [S.l.], n.30, p. 33-53, 2004 (Les pratiques langagières en formation initiale et continue). Disponível em: https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_2004_num_30_1_2635. Acesso em: 17 abril 2025.

CLOT, Y. **A função psicológica do trabalho**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

CLOT, Y. **Trabalho e poder de agir**. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte: Fabrefactum, 2010.

CLOT, Y. *et al.* Entrevista: Yves Clot. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**. São Paulo, v. 9, n. 2, p. 99-107, 2006. Disponível em: <https://revistas.usp.br/cpst/article/view/25969>. Acesso em: 17 abril 2025.

CLOT, Y. *et al.* Entretiens en autoconfrontation croisée: une méthode en clinique de l'activité. In: CLOT, Y.; PROT, B.; WERTHE, C. (Orgs.) *Education Permanente*. n° 146, 2001, p. 17-26. Disponível em: <https://education-permanente.com/catalogue/n146/>. Acesso em: 17 abril 2025.

COURTILLON, J. Élaborer un cours de FLE. Paris: Hachette, 2003, p. 51-76.

FAÏTA, D. Apports des sciences du travail à l'analyse des activités enseignantes. **Skholé**, hors-série 1, 2003, p. 17-23.

FAÏTA, D.; VIEIRA, M. Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. **Skholé**, hors-série 1, 2003, p. 57-68.

FERREIRA, M. C. A ergonomia da atividade se interessa pela qualidade de vida no trabalho? Reflexões empíricas e teóricas. *Cadernos de Psicologia Social do Trabalho*, 2008, vol. 11, n. 1, pp. 83-99.

FREITAS, M. T. de A. B. Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. *In: BRAIT, B (org.). Bakhtin, dialogismo e construção do sentido*. Campinas: Editora da Unicamp, 2005, p. 295-314.

LUNA, F. I. S. **Dimensões afetivas das experiências docentes de estagiários de francês em diálogos de alo- e autoconfrontação**. 2021. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras-Francês) – Universidade Federal do Pará, Belém. 2021.

MAGALHÃES, M. C. C. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. *In: MAGALHÃES, M. C. C (org.). A formação do professor como profissional crítico: linguagem e reflexão*. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MORAES, R. M. A. de; MAGALHÃES, E. M. Abordagem clínica na análise da atividade docente: uma via unindo pesquisa, intervenção e formação. **Horizontes**. Itatiba, v. 35, n. 3, p. 105-120, set./dez. 2017. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/515>. Acesso em: 17 abril 2025.

NOUROUDINE, A. A linguagem: dispositivo revelador da complexidade do trabalho. *In: SOUZA-E-SILVA, M. C. P.; FAÏTA, D. (org.). Linguagem e trabalho: construção de objetos de análise no Brasil e na França*. Tradução de Inês Polegatto e Décio Rocha. São Paulo: Cortez, 2002, p. 17-30.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ROCHA, D. Da Linguística Aplicada à didática das línguas: pela diversidade de pesquisas favoráveis ao trabalho com língua estrangeira. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.19, n.1, p. 99-123, jan./jun. 2016. Disponível em : <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15277>. Acesso em: 17 abril 2025.

SAUJAT, F. **Comment les enseignants débutants entrent dans le métier. Revue Formation et pratiques d'enseignement en questions**. [S.l.], n.1, p. 97-106, 2004. Disponível em: <https://revuedeshep.ch/pdf/vol-1/2004-1-saujat.pdf>. Acesso em: 17 abril 2025.

SILVA, A. A. F., FARIAS, A. L. G. Aloconfrontação: um instrumento metodológico para a formação reflexiva de professores. **Nonada**. Porto Alegre, v. 1, n. 31, p. 25-49, 2019.

SOARES, K. do N. Percepções sobre a regência de contexto na Educação Infantil como prática de ensino aprendizagem no Estágio Supervisionado. 2019. Trabalho de Conclusão de curso (Licenciatura em Pedagogia)–Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

SEÇÃO 3

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE INGLÊS





LOOKING GOOD: TYPOGRAPHY IN THE DESIGN OF MULTIMODAL TEXTS WRITTEN IN ENGLISH

Reinildes Dias
Universidade Federal de Minas Gerais

■ Introduction

Language is our most precious cultural artifact that has impacted technological advances for our survival throughout the centuries. From the scribbles on cave walls and sounds indicating fear, anger, or happiness to the multimodal communication of the present age, we have crafted intricate ways to convey our complex human experiences. As such, language cannot be seen only as a means for social interactions amongst humans but also as a reflection of the culture it originates from thus carrying with it the history, values, beliefs, and social patterns of those who speak it. Applying this view to the education scenario related to learning English as an Additional Language (EAL) implies encouraging learners to reflect on their own cultural backgrounds and compare them with the multiverse heritage of people who speak it. This can foster a deeper appreciation of cultural diversity and the role of language in shaping cultural identity.

Advancing to modern times, the influence of this view captured the attention of a group of researchers, known as the *New London Group* (NLG), who realized that it was necessary to bring together these two aspects, multimodality and diversity, to the education scenario of language, (Cazden *et al.*, 1996). They coined the term “multiliteracies” to emphasize the urgent need to advance from traditional literacy, which primarily focuses on reading and writing, to a broader, more inclusive understanding of literacies. This novel approach seeks to encapsulate multiple modes of expression and interpretation of meaning, recognizing that communication extends beyond mere textual forms. Additionally, it acknowledges the social and cultural contexts in which language takes place, ensuring that education approaches are relevant and responsive to the diverse ways people use language to communicate. Therefore, the “multiliteracies” approach aims to better equip individuals with strategies and critical thinking to navigate and participate in a complex, interconnected world.

From a multiliteracies perspective, teaching EAL in the Brazilian context should encompass a variety of multimodal texts materialized through genres. It should also incorporate the diverse contexts in which these texts are produced, acknowledging the rich cultural and social variations that influence language use. With this in mind, this chapter explores the foundational principles of a multiliteracies approach to pedagogy, which considers both the multimodality of texts and the diverse contexts in which they are produced for the making of meaning. It highlights the significance of semiotic modes within multimodal landscapes, emphasizing the importance of teaching Brazilian learners how to interpret and engage with multimodal genres. The focus then shifts to typography as a semiotic mode and its various resources for meaning-making, illustrating that a well-designed text enhances legibility, readability, and visual appeal,

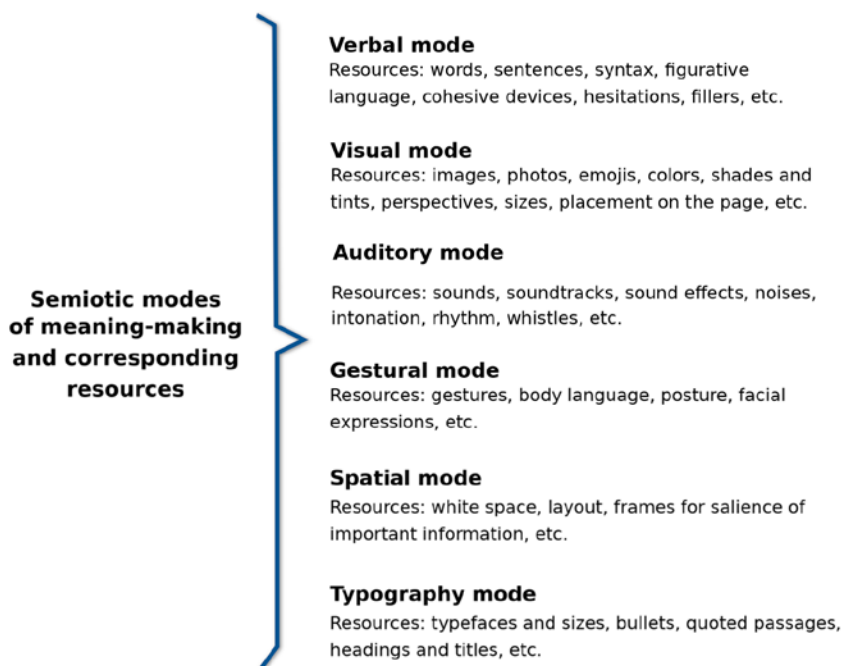
thereby contributing to deeper understanding. The chapter concludes by emphasizing that EAL students should take full advantage of the resources of typography to create “good-looking” multimodal texts written in English for different target audiences.

Multiliteracies, multimodality and diversity

Multiliteracies provide a framework for understanding and teaching literacies in a way that is relevant to the complexities of the 21st-century communication landscape. By embracing diverse modes of communication and cultural contexts, this approach, when applied to the context of EAL learning, helps us, English teachers and educators, prepare public school students to effectively navigate and contribute to a multifaceted and interconnected world.

One of the dual aspects of the multiliteracies framework is multimodality, a concept framed by Hodge and Kress (1988) in their seminal work, *Social Semiotics*. In this publication, these researchers challenged the central position of verbal communication, which has traditionally been viewed as capable of expressing every aspect of human life. They envisioned other semiotic modes that can be orchestrated to create meaning and shape identity (Fig. 1). These modes are “socially-made cultural resources involved in making meanings material [...] and [also] in the display and distribution of meanings-as-texts”. (KRESS, 2015, p. 52). This means that communication, which has been primarily driven by speech or writing, can now be conveyed through a combination of semiotic modes. This researcher also reminds us that a concept “might no longer be explained by words but by an image or a gesture” (KRESS, 2015, p. 52).

Figure 1: Semiotic modes and resources



Source: DIAS, 2020.

Additionally, the multiliteracies approach emphasizes diversity, defined as “the variability of conventions of meaning in different cultural, social, or domain-specific contexts” (KALANTZIS; COPE, 2012, p.1). Since texts in different genres vary significantly depending on social contexts, EAL literacy teaching should not focus primarily on grammar and vocabulary. Instead, it must encompass diverse cultural settings to ensure a variety of perspectives, thereby promoting students’ respect for differences. Therefore, aspects of multimodality and diversity should always be integrated into our EAL pedagogical practices. The discursive organization of texts into different genres should also be considered in a pedagogy related to the multiliteracies approach.

■ The central role of digital technologies in EAL writing

The advent of the internet, with its extensive digital resources and unparalleled capacity to instantly connect us to a global audience, impacted the *New London Group* participants' discussions in important ways. They realized that they had to redirect paths toward a broader view of multiliteracies teaching to include both aspects, multimodality as well as diversity, which were made increasingly accessible by the new technologies. When producing written texts across a range of genres, our EAL public school students can enhance their communicative effectiveness by incorporating digital resources into their writing process. For example, making use of a word processor in addition to incorporating online dictionaries such as *Thesaurus.com* or *Merriam-Webster Dictionary* that provide access to synonyms, antonyms, definitions, and word usage examples will enhance language precision and foster more refined written communication. Furthermore, researching a topic and understanding the characteristics of a specific genre can be efficiently accomplished using search tools like *Google* and AI resources such as *ChatGPT* (OpenIA, 2022). These tools, when critically used by our students, can aid them in improving the flow of the texts they write for different purposes.

Furthermore, composing a written text in a specific genre also involves making decisions on the design of its layout in the process of orchestrating different semiotic modes and resources in effective ways. This entails creating and arranging text-based content in a multimodal combination of semiotic resources to improve readability, engagement, and the overall user experience. Generally speaking, framing important textual information in tables or boxes, providing words and images for the same content, creating captions for images, and setting headings and subheadings in bold or in colored letters, among other design enhancement tools, are useful strategies to make texts “look good” in addition to improving readers' comprehension.

Digital tools such as word processors, graphically-oriented software like *Canva* and *Piktochart*, animation platforms, and the audio editing software *Audacity*, among others, can be used in the process of creating rich multimodal written texts that incorporate text, images, audio, video, and interactive elements to engage target audiences effectively.

In short, from the perspective of the combined genre-process approach to EAL writing (DIAS, 2020), it is possible to claim that technological tools play a crucial role at every stage of the writing process, including brainstorming, planning, drafting, feedback from peers and teachers, revising, editing, and final ‘publication’. Making students’ written texts public not only acknowledges their authorship but also allows their work to be appreciated by a wider audience. By sharing what they write, particularly on digital platforms like school websites, blogs, or *Padlets*, their written texts will reach a diversity of readers while fostering a sense of accomplishment and wider engagement.

■ Typography: designing good-looking multimodal texts

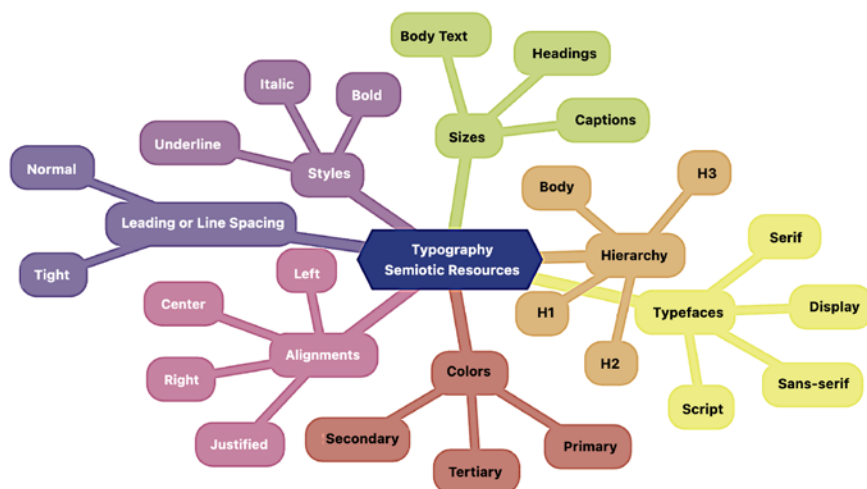
In writing multimodal texts in English in different genres for various purposes, EAL students orchestrate a myriad of semiotic modes and corresponding resources to make meaning for their intended audiences. Typography resources such as typefaces, sizes, leading (pronounced *leading*¹) or line spacing, styles, alignments, colors, and hierarchy, for example, are among the available design choices for creating “good-looking” multimodal landscapes to express meanings (Fig. 2). Well-crafted typography can enhance clear communication and ease readability.

Typefaces (and corresponding fonts) refer to typography design features that characterize a set of letters. Each typeface includes

1 The term is derived from the days of setting type in hot metal when strips of lead were used to add space between lines.

a family of fonts to cover its various styles. For example, *Arial* is a typeface, while *Arial Hebrew*, *Arial Rounded MT*, *Arial Nova*, and *Arial Unicode MS* are fonts. Selecting appropriate typefaces from the variety available in the word processor *Microsoft Word* can be challenging and a sense of aesthetic must be exercised. This available variety includes the five most prevailing groupings of typefaces: *serif*, *sans serif*, *slab serif*, *script*, and *decorative*. It is generally preferable to use a *serif font* such as *Times New Roman* for the main body of the text and a *sans-serif* like *Arial* for headings, subheadings, and image captions. This combination creates a contrast that increases legibility and visual appeal.

Figure 2: Typography semiotic resources

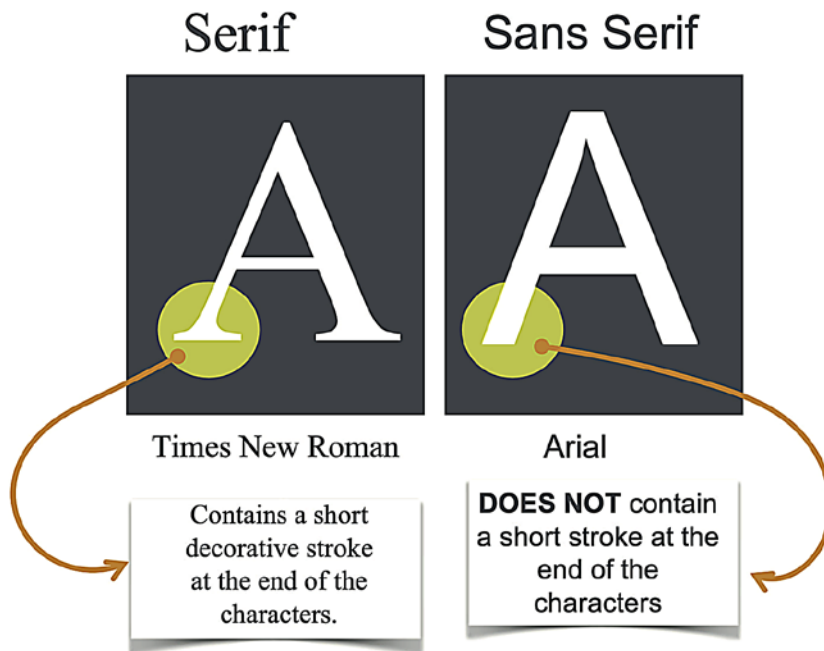


Source: Created by the author with the use of *ChatGPT* (OPEN IA, 2022).

The more traditional and stylish *Serif fonts* have a small projection or stroke that appears at the beginning or end of letterforms and examples include *Times New Roman* and *Garamond* (Fig. 3). These small decorations (or serifs) guide readers' eyes along the line of a text. In contrast, the *sans-serif* fonts encompass simple and modern features

and available options include *Helvetica*, *Arial*, and *Calibri* (Fig. 3). The sans-serifs are “almost always *mono weight*, meaning [that] there [is not a] visible thick/thin transition in the strokes; the letterforms are the same thickness all the way around” (WILLIAMS, 2008, p. 157).

Figure 3: Two most popular typefaces



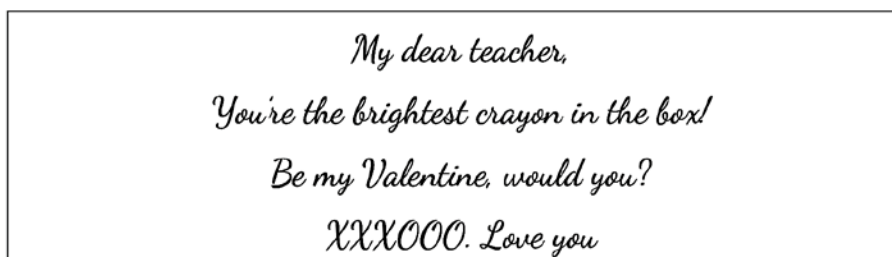
Source: Created by the author.

While the *serif fonts* are more appropriate for formal documents (e.g., academic articles book reviews, thesis, dissertations, and the like), the *sans-serif* ones work well in road signs, posters and apps, and names on maps; they are also favorable choices for computer screens to enhance legibility, especially in lower resolution situations. Generally speaking, serif typefaces tend to evoke a more classic, timeless, sophisticated, formal, educated/academic, and elegant

perception, while *sans-serif* ones tend to be perceived as more casual, friendly, contemporary, relaxed, informal, youthful, and approachable.

Script typeface, in turn, resembles cursive handwriting and ranges from elegant calligraphy to playful handwriting styles. Not ideal for body text, a script typeface works well for quotes, signatures, and short headers. They are also the best choice for informal genres such as a Valentine's card that was designed with the playful elegance of the *Bradley Hand* typeface (Fig. 4).

Figure 4: A Valentine's card featuring the playful elegance of a script typeface



Source: Created by the author.

Decorative typefaces, also known as display or ornamental typefaces, are designed to attract attention and convey a specific mood or theme. They are often used in headlines, advertisements, logos, and other places where a strong visual impact is needed. Examples are *Curlz Mt*, *Comic Sans MS*, and *Stencil*, among others. Decorative typefaces are not adequate for long texts.

Sizes are another feature closely associated with typefaces when used to create contrast in the multimodal design of semiotic landscapes. Different sizes for the same typeface can be orchestrated to establish a contrasting relationship between them. For instance, a specific subheading for a long block of information can be in size 14, while the following text is set up in size 12. The contrast will foster better readers' understanding. In typography, size is typically

measured in points (pt). A point is a unit of measurement that is 1/72 inches, roughly equivalent to 0.0353 centimeters.

Line Spacing or leading. It refers to the vertical space between lines of a text, measured in points from one line to the other; it affects readability and the overall visual appeal of any text. A common setting, or rule of thumb, might be 12-point text on 14 points leading, which means that there are 2 points of space between lines. If the leading is too narrow, readability decreases in significant ways. The two short excerpts from the article, *What is Climate Change?* (Fig. 5), differ in their line spacing. The one on the left appears darker due to its reduced line spacing and as such, comprehension can be hindered. However, the one on the right can boost readers' comprehension as additional space has been added between its lines.

Figure 5: Line spacing

Climate change refers to long-term shifts in temperatures and weather patterns. Such shifts can be natural, due to changes in the sun's activity or large volcanic eruptions. But since the 1800s, human activities have been the main driver of climate change, primarily due to the burning of fossil fuels like coal, oil and gas.	Climate change refers to long-term shifts in temperatures and weather patterns. Such shifts can be natural, due to changes in the sun's activity or large volcanic eruptions. But since the 1800s, human activities have been the main driver of climate change, primarily due to the burning of fossil fuels like coal, oil and gas.
---	---

Source: UNITED NATIONS, Editorial.²

Styles and alignments. The bold and italic styles are commonly orchestrated in creating multimodal texts and can be used for emphasis. The bold style is characterized by thicker, heavier lines compared to the regular typeface, while the italic representation of letters is *slanted to the right*. Italics can be used for foreign words or for highlighting specific scientific terms or concepts. Both bold and italics are used to draw readers' attention, but they serve different purposes. Bold

2 United Nations. n.d. "What Is Climate Change?" *United Nations*. Accessed April 18, 2025. <https://www.un.org/en/climatechange/what-is-climate-change>.

is more assertive and is typically used for headings and subheadings, while italics provide a subtler form of emphasis and are often used within running text. On the other hand, underlining is a clumsy hangover from the typewriter and should be avoided for emphasis and the same is true for all CAPITALS. Alignments, another typography semiotic resource, refer to the positioning of text within a block or a line of textual information. The common types of alignments are: left, right, central, and justified. Left and justified alignments are commonly used for the body of texts, while the right and central are for titles that are usually short. Justified alignment in narrow widths, such as in tables or boxes, can create rivers of white space running down the columns. Therefore, left-aligning the information is preferable for a more pleasant reading experience and visual appeal.

Hierarchy and color. A well-organized long document that is easy to navigate and understand must contain a clear and effective set of headings and subheadings. Its layout should integrate typography resources chosen from a variety of different elements to compose its multimodal ensemble that balances aesthetics and functionality. These elements range from the choice of typefaces and fonts to sizes, styles, and colors, for instance. Additionally, the main headings should contain the most comprehensive ideas of the text followed by the less prominent ones to be positioned as subheadings for the subsequent sections. A consistent design style is expected to typically include font size, weight (boldness), and the like. Another influential design resource for visually impacting layout is color. It is certainly one of the most appealing and effective semiotic modes for emphasizing important information and creating “good-looking” written texts. Its resources include hues (red, blue, yellow, etc.), and values that refer to their brightness, from dark to light.

There are several color models used to classify colors. On the technical side, the two main ones, widely used in various industries, are the RGB and CMYK models. RGB represents *red, green, and blue*

and pertains to colors in the light spectrum (as we see in screens and in sunlight). It is known as the additive model, and combining all its colors will produce white. On the other hand, CMYK, representing *cyan, magenta, yellow, and black*, is applied to pigment colors, as seen on printed materials and paint. It is the subtractive model and the sum of its colors equals black.

In both models, colors can be classified as primary, secondary, and tertiary. Their primary colors, that is, the colors that are the building blocks of all others, are present in their names. For RGB, *red, green, and blue* are the primary colors. In CMYK the primary group includes *cyan, magenta, yellow and K (black)*. The secondary colors correspond to the colors we can create by mixing primary colors. In the CMYK model, yellow and cyan will make green; cyan mixed with magenta will give us the color blue; and magenta mixed with yellow will make red. Notice that the secondary colors of the CMYK model are the primary colors of the RGB model. The same is true the other way around, in the RGB, red combined with blue results in magenta, green added to blue will appear cyan, and red and green combined produce yellow.

Another model that is worth discussing is the Traditional Color Theory. This model is more conceptual and artistic when compared to the more technical features of RGB and CMYK. In this theory, colors can also be classified as primary, secondary, and tertiary. In this case, the primary group includes yellow, red, and blue, these are the basis for all other colors and cannot be derived from other combinations. The secondary group corresponds to the colors we can create by mixing the primary colors, and in this model, yellow and blue make green; blue mixed with red will give us purple; and red mixed with yellow will make the color orange.

Tertiary colors are formed by mixing a primary color with a secondary color and the combinations will give us the following colors, red-orange, yellow-orange, yellow-green, blue-green, blue-violet, and red-violet. Pairs of colors that are positioned directly across

from each other on the color wheel are known as complementary colors (Fig. 6). Examples include blue and orange, yellow and purple, and red and green. If we place them together, we can increase contrast and make each color appear more vibrant in the multimodal design for the texts we produce for meaning-making. Understanding and using complementary colors effectively can enhance visual appeal and create strong, engaging designs.

Figure 6: Complementary colors



Complementary colors
are opposite each other

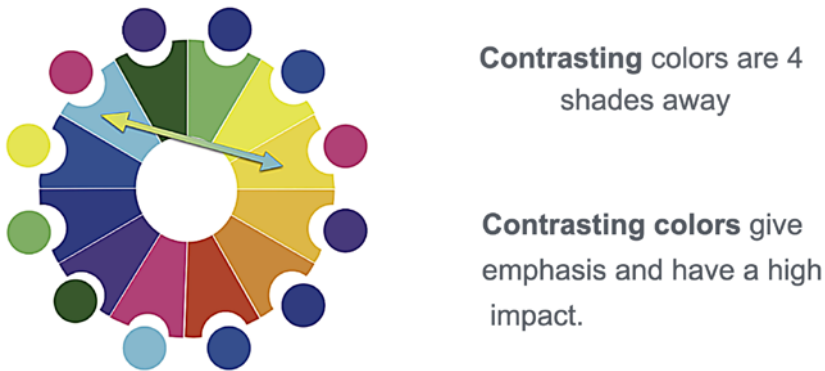
Complementary colors
dynamic and full of movement.

Source: Created by the author

Colors can also be classified as warm and cold. This classification has a technical aspect based on their position on the color wheel and also a psychological one relating to the emotional response they evoke. Warm colors typically include reds, oranges, and yellows, colors often associated with heat and light, such as sunlight and fire. Cool colors include blues, greens, and purples, often associated with water, skies, and foliage. Their psychological impact is more subjective and open to interpretation, but in general warm colors are more stimulating, energetic, and inviting, closely associated with the feelings of warmth, comfort, and excitement. Cool colors, on the other hand, are more calming, soothing, and refreshing, evoking feelings of tranquility, relaxation, and sometimes, even sadness. When colors do not fit into one of these characteristics they are considered as neutral. Black, grey, white, and shades of beige are examples.

Contrasting colors refers to using colors that are distinctly different from each other to create visual interest, emphasis, and vibrancy in the multimodal design of any written text. The contrast in color can make elements stand out and draw readers' attention to specific areas of the textual composition. Complementary colors (Fig. 7) provide the highest contrast. Additionally, contrast can be achieved by combining warm colors (reds, oranges, yellows) with cool colors (blues, greens, purples). In multimodal compositions, warm colors tend to advance, while cool colors recede, enhancing the overall contrast. Beyond complementary colors, other contrasting pairs can be identified by moving four positions to the right on the color wheel. For example, light blue contrasts well with dark yellow, and dark pink pairs effectively with light blue (Fig. 7).

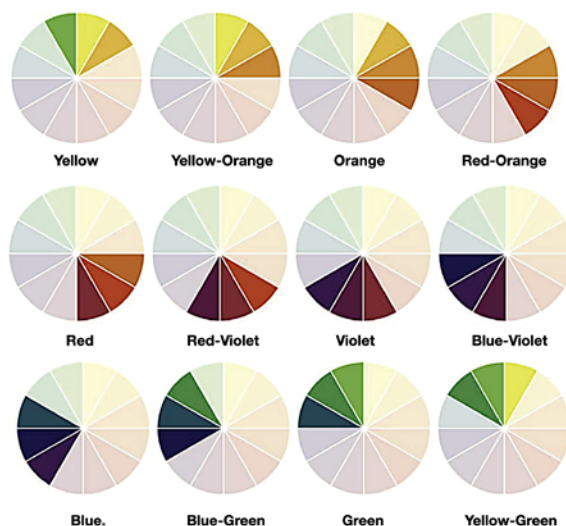
Figure 7: Contrasting colors



Source: Created by the author

Analogous colors are groups of three colors that lie next to each other on the color wheel, sharing a common hue (Fig 8). This color scheme is often used to create visually harmonious and pleasing designs due to the natural cohesion between the colors. Because they are closely related, analogous colors create a sense of harmony and unity in a design. They are often found together in nature, making their combinations feel pleasing and natural to the human eye. Pairs of analogous colors are ideal for subtle contrasts.

Figure 8: Analogous colors



Source: Created by the author

Delving into multimodal well-designed texts

Typography and its resources are the core foundation of multimodal designs, shaping how texts are styled, arranged, and displayed across various contexts—whether on a website, in a book, or on a billboard. Beyond ensuring that texts in multiple genres “look good”, typography is crucial in making them legible, accessible, and aligned with their purposes for effective communication with the target audience. Incorporating typography semiotic resources into the layout design of any text can significantly enhance both its visual appeal and readability.

As illustrated in Figure 9, the *First Friday Club* announcement on the left has been transformed from a cluttered version into the one on the right, showcasing a more effective multimodal design. This improvement was achieved through the use of readily accessible typography tools in the word processor *Microsoft Word*. The main heading, *First Friday Club*, originally in Times New Roman,

was switched to *Trebuchet MS* in bold to make a stronger impact on readers. This specific adjustment was also meant to draw readers' attention to the most crucial information, the event name. Then its font size was increased from 9pt to 20pt to contrast with the subheading *Winter Reading Schedule*. Both the heading and subheading were centered to span a larger area at the top. Given their conciseness, this alignment was quite appropriate. Therefore, through the deliberate use of typography resources, the announcement in the right-hand column has been designed to enhance the clarity and effectiveness of its communicative intent.

Figure 9: Design improvement: from a cluttered version to a good-looking text.

<p>First Friday Club Winter Reading Schedule Friday, November 1 at 5 p.m. <i>Cymbeline</i> In this action-packed drama, our strong and true heroine, Imogen, dresses as a boy and runs off to a cave in Wales to avoid marrying a man she hates. Friday, December 6, 5 p.m. <i>The Winter's Tale</i>. The glorious Paulina and the steadfast Hermione keep a secret together for sixteen years, until the Delphic Oracle is proven true and the long-lost daughter is found. All readings held at the Mermaid Tavern. Sponsored by the Community Education Program. Tickets \$10 and \$8. For ticket information phone 555-1212</p>	<p>First Friday Club Winter Reading Schedule</p> <p>Cymbeline In this action-packed drama, our strong and true heroine, Imogen, dresses as a boy and runs off to a cave in Wales to avoid marrying a man she hates. November 1 – Friday – 5 p.m.</p> <p>The Winter's Tale The glorious Paulina and the steadfast Hermione keep a secret together for sixteen years, until the Delphic Oracle is proven true and the long-lost daughter is found. December 6 – Friday – 5 p.m.</p> <p>All readings held at the Mermaid Tavern.</p> <p>Sponsored by the Community Education Program. Tickets \$10 and \$8.</p> <p>For further ticket information, call 555-1212</p>
---	--

Source: Created by the author of this chapter
(Adapted from Williams, 2008, p. 20-21).

The multimodal organization of the announcement was then structured into three blocks. The first and second blocks refer to the readings of a drama and a tale, with their titles, *Cymbeline* and *The Winter's Tale*, presented in bold for emphasis. They have been aligned to the left with a 1pt indent from the border of the frame that encapsulates them. The short plots of the literary works were placed directly below their titles in 14pt Calibri serif font with 16pt leading. The scheduled dates follow the plots, set in the same serif font but emphasized in bold. White or blank spaces were placed between the blocks of information to create a more breathable layout, thereby enhancing clarity and readability.

The final block contains details about the event location, set in bold, along with information on sponsorship, ticket prices, and a contact number for further inquiries. This block is centered to distinguish it from the preceding ones. It is set in a 12pt Arial non-serif font.

Color as a typography resource can also be orchestrated in various ways to turn texts into good-looking semiotic landscapes. The color pallet in *Microsoft Word* does not contain vibrant color tones as striking as the ones offered by professional software like *Adobe InDesign*. However, different values of the same color can still be orchestrated effectively to create a harmonious eye-catching piece of information as shown in Figure 10.

Figure 10: Color as a typography resource.

First Friday Club
Winter Reading Schedule

Cymbeline
In this action-packed drama, our strong and true heroine, Imogen, dresses as a boy and runs off to a cave in Wales to avoid marrying a man she hates.
November 1 – Friday – 5 p.m.

The Winter's Tale
The glorious Paulina and the steadfast Hermione keep a secret together for sixteen years, until the Delphic Oracle is proven true and the long-lost daughter is found.
December 6 – Friday – 5 p.m.

All readings held at the Mermaid Tavern.

Sponsored by the Community
Education Program – Tickets \$10 and \$8.

**For further ticket information,
call 555-1212**

Source: Created by the author of this chapter.

This Public Service Announcement³ (PSA) (Fig. 11) exemplifies a powerful and visually striking multimodal landscape. The dominant use of black and dark values of hues effectively conveys a sense of loneliness and sadness, encapsulating the plight of a person sleeping on a sidewalk. The stark contrast and somber color palette draw readers' attention to the harsh realities of homelessness, evoking empathy and a call to action.

³ A Public Service Announcement (PSA) is a written or oral message communicated to the general public to raise awareness about critical issues such as health, mental well-being, and empathy. Its goal is to inspire individuals to take action or drive positive change.

Figure 11: A well-designed written PSA



Source: Created by the author of this chapter

Most of what is written in this multimodal landscape is featured in white letters contrasted against the dark background, creating a visually impactful and easily readable announcement. These concise messages (in the verbal mode) come in the sans-serif font Arial for clarity. The call to action, *Help change their lives*, is prominently displayed in blue on a white background, compellingly appealing to readers' empathy. The claim, *This is my home*, is equally poignant, subtly conveying the plea, *See where I live? Please help me!* His home is represented as a sidewalk, inadequately shielded by a piece of cardboard that serves as his bedding, evoking a sense of coldness and discomfort.

The sentences, *hundreds of people struggle on the streets of big cities*, and *Cold. Hungry. Exhausted. This is their daily reality* encourage readers to critically examine the harsh realities faced by individuals in capitalist societies. They function as a trigger for their action, *access the QRCode and donate*. These statements serve as a call to action, prompting readers to scan the QR code and donate.

In the Canva template (Fig. 12), red and yellow primary warm colors infuse the multimodal ensemble with energy and a sense of happiness. The images of the two superheroes held together evoke a feeling of camaraderie, further emphasized by the bold, capitalized message, **YOU ARE THE BEST SUPERHERO**, where the neutral black letters contrast with the vibrant red in **SUPERHERO**. A friendship mood is strengthened by the message at the bottom, *thank you for being a super friend in both good times and challenging moments*. The dark blue background adds depth to the multimodal ensemble, especially because it is a complementary color to the yellow thus increasing contrast and enhancing the overall visual impact.

Figure 12: A Canva template



Source: Canva Website

This article highlights the importance of teaching public school learners to intentionally orchestrate typography semiotic resources to create visually appealing texts that align with their social purposes and contexts. The *Microsoft Word* editor and digital technologies can be

valuable tools in achieving this goal. Understanding the fundamentals of semiotic resources within the typography mode, as discussed in this article, can greatly benefit students in creating visually appealing and purpose-driven written texts in English for a variety of social contexts. In orchestrating these resources, students should ...

- choose typefaces that suit the purpose of their writing (e.g., serif fonts for body text, sans-serif for headings and subheadings);
- set appropriate leading (e.g., 14pt for 12pt type size);
- learn the fundamentals of color to effectively contrast information within a text;
- emphasize important information using bold, color, different typefaces, and type sizes;
- always leave white space around columns or the edges of the text;
- keep headings and subheadings close to the text they belong to, not to the preceding one;
- avoid using all capital letters for headings as a highlighting strategy;
- never use underlining to highlight important information;
- avoid using too many different typefaces and font sizes in the same document;
- prevent rivers of white space that appear in justified text, such as in tables, by using the hyphenation feature (syllable separation);
- orchestrate the semiotic resources of typography to intentionally create good-looking multimodal texts aligned with their purposes and social contexts.

While adhering to these guidelines contributes to creating visually appealing multimodal texts, the most important factors are the

purpose, the intended audience, and the types of genres being edited. Indeed, these factors are what truly matter when writing in English.

Some final remarks

Typography and its resources can be intentionally crafted to create well-designed good-looking written texts that enhance readability and visual appeal. In an era of multimodal communication, public school students must learn to harness the power of typography to enrich their English writing. By doing so, they not only align their work with contemporary texts but also effectively convey their intended messages to their target audiences in contextually appropriate settings.

Learning about multimodality and how to orchestrate different semiotic modes to make written texts strike as good-looking landscapes is one of the aspects of the multiliteracies approach to an updated pedagogy that resonates with the digital era. This will ensure that education remains relevant and captivating for today's tech-savvy students. In addition to understanding the semiotic resources of typography and their purposes for creating multimodality, public school learners must also develop an awareness of the diverse contexts they write for. This involves incorporating knowledge of genres and their distinct social purposes for a variety of sociocultural settings.

Integrating multimodality into texts, in conjunction with an understanding of genre purposes and audience interests within specific social contexts can support public school learners in their writing in English. Embracing multimodality and diversity in our classrooms will enable them to produce writings that are aligned with the contemporary features of today's communication landscape.

This article does not cover all the intricate aspects of typography and its semiotic resources, but it highlights the need for further research on teaching multimodality and diversity in Brazilian public school classrooms. If we, as English teachers, take on the responsibility

of preparing students for the multifaceted communication demands of today's world, they will undoubtedly benefit from our efforts. So, let's embrace this challenge together, shall we?

References

CANVA TEMPLATE. <<https://www.canva.com/templates/>> Access: July 3rd 2024.

CAZDEN, Courtney *et al.* A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. **Harvard Educational Review**. [S.l.], v. 66, n. 1, n.p., spring 1996.

Available at: <https://www.sfu.ca/~decaste/newlondon.htm> Access: July 3rd 2024.


DIAS, Reinildes. Writing abstracts in the university context: combining genre-based and process-oriented approaches. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, n.59, p. 240-263, 2020. Available at: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8656873/22501>> Access: July 3rd 2024.

HODGE, Robert.; KRESS, Gunther. **Social Semiotics**. Nova York: Cornell University Press, 1988.

KALANTZIS, M.; COPE, B. **Literacies** Nova York: Cambridge, 2012.

KRESS, Gunthen. Semiotic work: Applied Linguistics and a social semiotic account of Multimodality. **AILA Review**. [S.l.], v. 28, p. 49–71, 2015. Available at: <https://doi.org/10.1075/aila.28.03kre>. Access: April 19, 2025.

WILLIAMS, Robin. **The non-designer's design book**. 3ed. Berkeley: Peachpit, 2008.



MAPEANDO PROPICIAMENTOS INTERNOS EM NARRATIVAS DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO

Walkyria Magno e Silva
Universidade Federal do Pará

Introdução

O paradigma da complexidade na linguística aplicada agregou novos entendimentos sobre os processos de desenvolvimento linguageiro, abrindo caminhos para a integração de diferentes teorias que se completam para explicar fenômenos do mundo natural. Menezes (2013) mostra a reconciliação dessas teorias nesse paradigma complexo, no qual o privilégio é dado à soma e à intersecção e não à alternativa do “ou isso ou aquilo”. Na complexidade, preferimos o “isso e aquilo”, procurando ver os aspectos nos quais uma teoria complementa a outra. A força motriz dos sistemas dinâmicos adaptativos complexos é a mudança; tudo está continuamente em movimento. Uma alteração em um dos elementos ou agentes de um sistema altera os demais em uma relação contínua e recíproca, e, no entanto, imprevisível porque dificilmente os condicionantes se repetem.

A abordagem ecológica constitui-se em uma das visões complexas, na qual o contexto é parte do sistema em que tudo está conecta-

do. Essa abordagem ao processo de aprendizagem de línguas propõe o conceito de propiciamentos, como sendo a percepção, reflexão e ação sobre as possibilidades de aprendizagem existentes em um determinado ambiente (Van Lier, 2004).

Nos últimos anos, outra ciência tem contribuído para a compreensão do processo de aprendizagem de línguas. Trata-se da psicologia positiva, que exerce influência crescente na linguística aplicada, assim como em muitas outras áreas. Dentre os aspectos trazidos pela psicologia positiva estão as forças de caráter (Peterson; Seligman, 2004; Niemiec, 2019). Estas forças são características pessoais utilizadas pelos indivíduos para maximizar suas experiências na vida, fazendo com que elas catalisem reações positivas auxiliando o alcance do bem-estar.

No estudo relatado neste capítulo, voltamos nossa atenção para os propiciamentos que estão latentes no ambiente interno dos indivíduos. No nosso entendimento, esses propiciamentos são recursos cognitivos e metacognitivos, incluindo as forças de caráter, as quais geralmente não são conscientemente utilizadas ao aprender uma língua. Foi conduzido um estudo exploratório com 15 estudantes de pós-graduação em uma universidade no norte do país, os quais escreveram suas narrativas de aprendizagem de línguas. Seis deles fizeram o teste VIA de forças de caráter. As narrativas foram analisadas para identificar as forças de caráter presentes. Posteriormente, comparamos os resultados dos testes VIA com as forças identificadas nas seis narrativas correspondentes.

Este capítulo contém uma breve discussão teórica sobre complexidade, abordagem ecológica e psicologia positiva que fundamentará a interpretação dos dados. A descrição da metodologia do estudo segue e, na sequência, apresentamos e discutimos nossos achados. Finalizamos com o reconhecimento das fragilidades deste pequeno estudo e apontamos alguns direcionamentos para aprofundar os temas aqui abordados, tão caros para a formação de professores.

Aspectos teóricos

Dentro do paradigma da complexidade, ao se compreender a língua como um sistema dinâmico adaptativo complexo, procura-se conciliar teorias, pois como argumenta Menezes (2013)

nenhuma das tentativas de explicar a aquisição de segunda língua apresenta uma explicação completa para o fenômeno. Como qualquer outro tipo de aprendizagem, a aprendizagem de línguas não é um processo linear, e, portanto, não pode ser previsível como muitos modelos hipotetizam (Menezes, 2013, p. 404, tradução nossa)¹.

Depois de discorrer sobre oito teorias, cada uma abordando um aspecto do desenvolvimento linguageiro dos alunos, Menezes propõe o paradigma da complexidade como uma metateoria guarda-chuva que abriga as diferentes concepções de aprendizagem de línguas para se constituir numa ideia mais aproximada de como este processo ocorre na realidade, sendo que cada uma das teorias abarca uma de suas partes.

Além da conciliação abordada por Menezes, trazemos para este texto a abordagem ecológica da aprendizagem de línguas. Ela foi primeiramente proposta por Van Lier (2004); é tida como complexa por Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 19), quando as autoras afirmam que ela “enfoca a compreensão dos relacionamentos e, assim, pode contribuir para o enquadre complexo de várias maneiras. As abordagens ecológicas forçam uma conscientização da interconexão entre indivíduos, pares de indivíduos, comunidades etc.”². Desta

1 No original: *none of these attempts to explain SLA present a thorough explanation for the phenomenon. Like any other type of learning, language learning is not a linear process, and therefore cannot be deemed as predictable as many models of SLA have hypothesized it to be.*

2 No original: *focus on an understanding of relationships, can thus contribute to a complexity framework in many ways. Ecological approaches force an awareness of the interconnectedness of individuals, pairs of individuals, communities, etc.*

forma, ao adotar uma visão ecológica, vemos sistemas aninhados a outros sistemas, macrossistemas e microssistemas, todos interconectados, influenciando e sendo influenciados iterativamente.

Propiciamentos são elementos disponíveis no ambiente que necessitam de um trio de movimentos mentais – percepção, reflexão e ação – para que se tornem atuantes no processo de aprendizagem (Van Lier, 2004). Neste estudo procuramos explorar também os propiciamentos disponíveis no ambiente interno dos estudantes, ou seja, nos próprios processos cognitivos e metacognitivos acionados durante a aprendizagem. Assim, se, cada estudante perceber suas características internas – possivelmente com a ajuda do professor –, refletir sobre elas e as trazer à sua consciência para que se tornem ações, essas características serão também propiciamentos. Obviamente, estes elementos internos só podem ser usufruídos pelos próprios aprendentes de uma língua. No entanto, podemos, como professores de línguas, ajudar os estudantes a ficarem atentos a suas características pessoais que podem se transformar em propiciamentos. Dentre essas características, estão as forças de caráter, que serão explicadas mais adiante.

A psicologia positiva (PP) é um movimento que estuda as experiências positivas e os contextos e processos, tanto individuais quanto sociais, que promovem a realização e o bem-estar humanos (Zelenski, 2020). Seu surgimento, no início do século XXI, atende a uma necessidade geral da humanidade em busca do bem-estar. A expansão da PP pode ser observada por meio da ampliação do número de pesquisas, publicações e cursos acerca de seus temas principais (Niemiec, 2019; Csikszentmihalyi, 2020; Peterson; Seligman, 2004; Seligman, 2011).

Dentro da PP, Peterson e Seligman (2004) preocupam-se em discernir os termos “virtude”, “forças de caráter” e “temas situacionais”, como parte dos estudos que fazem na área.

“Virtudes” são características essenciais da humanidade valorizadas por escritores, filósofos religiosos ou laicos, literatura oral e bom

senso popular ao longo dos séculos. São elas: “sabedoria”, “coragem”, “humanidade”, “justiça”, “temperança” e “transcendência”. Conforme Niemiec (2019, contracapa),

sabedoria são forças cognitivas que envolvem a aquisição e a utilização de conhecimentos; coragem é composta por forças emocionais que envolvem o exercício da vontade para alcançar metas perante a oposição, externa e interna; humanidade são forças interpessoais que envolvem ajudar e aproximar-se de outros; justiça são forças cívicas que fundamentam a vida comunitária saudável; temperança engloba forças que protegem contra o excesso e, finalmente, transcendência é composta por forças que estabelecem conexões com o universo maior e fornecem significado para a vida.

Essas virtudes foram validadas por especialistas e leigos de diversos países, tanto ocidentais quanto orientais.

A partir desta definição das virtudes, foram derivadas as “forças de caráter” que são “os ingredientes psicológicos – processos ou mecanismos – que definem as virtudes”³ (Peterson; Seligman, 2004, p. 13). Essas forças de caráter foram então pesquisadas desde 1999 e precisaram de alguns anos para, por meio de sofisticados critérios, chegarem ao grupo de 24 forças universais. Os estudos foram feitos em diversas culturas e com diferentes grupos etários em um longo processo bem explicitado no capítulo inicial do livro *Character Strengths and Virtues*, de Peterson e Seligman, cuja primeira edição data de 2004. Mais recentemente, Gregersen e McIntyre (2018) publicaram sobre a influência das forças de caráter no processo de mentoria entre professores experientes de línguas e professores em formação.

Por fim, os temas situacionais são “hábitos específicos que levam as pessoas a manifestarem algumas de suas forças de caráter em de-

3 No original: *psychological ingredients—processes or mechanisms—that define the virtues*.

terminadas situações”⁴ (Peterson; Seligman, 2004, p. 14). Esses temas emergem em todo e qualquer relacionamento interpessoal, dependem da cultura de cada povo e foram, até a publicação do livro, apenas detalhados em culturas empresariais nos Estados Unidos. Os exemplos identificados nesses ambientes são temas como empatia, inclusão e positividade.

Um dos instrumentos utilizados pela PP identifica as forças de caráter de cada indivíduo. Trata-se do “questionário VIA”⁵, desenvolvido pelo *Values in Action Institute*. O questionário foi testado em mais de 100 países ao longo dos anos. Cada um dos grupos de virtudes possui entre três e cinco forças que se coadunam ao hiperônimo, conforme se vê no Quadro 1 abaixo.

Quadro 1: Forças de caráter

Sabedoria	Coragem	Humanidade	Justiça	Temperança	Transcendência
Amor à aprendizagem	Bravura	Amor	Liderança	Humildade	Apreciação da beleza e da excelência
Discernimento	Perseverança	Inteligência social	Trabalho em equipe	Prudência	Humor
Perspectiva	Entusiasmo	Bondade	Imparcialidade	Perdão	Espiritualidade
Curiosidade	Honestidade			Autocontrole	Esperança
Criatividade					Gratidão

Fonte: elaborado pela autora com base em Niemiec, 2019.

Temos utilizado esse teste para conhecer as forças de caráter de nossos alunos e, a partir dos resultados, conduzir aulas e ocasionais orientações individuais com um viés assertivo. As forças de caráter enfocam o lado positivo da personalidade dos indivíduos, dentre as quais as cinco primeiras elencadas no resultado do teste são chamadas de “forças de assinatura”. Essas forças pessoais podem ser empregadas na autorregulação das emoções e no gerenciamento dos desafios que permeiam os processos de aprendizagem de línguas.

4 “By original, specific traits that lead people to manifest given character strengths in given situations.

5 O questionário está disponível on-line em diversos idiomas no endereço <https://www.viacharacter.org/account/register>

Com as lentes da complexidade, enxergamos na PP mais uma ciência que pode contribuir para a aprendizagem de línguas uma vez que se integra à dinamicidade do processo. O teste de forças de caráter pode ser mais um propiciamento, desta feita interno aos indivíduos, a ser utilizado na aprendizagem. O modelo de Borges (2019; 2022) enfatiza a importância da reflexão como base para o desenvolvimento autônomo na aprendizagem de inglês. Assim, acreditamos que a percepção e reflexão sobre as forças de caráter e as ações daí provenientes podem levar os estudantes a procedimentos informados, contribuindo para uma aprendizagem mais prazerosa e bem-sucedida.

Metodologia

Este estudo exploratório de base qualitativa utilizou 15 narrativas de aprendizagem de línguas produzidas por alunos de mestrado ou doutorado, nas quais eles narram suas experiências de aprendizagem e de uso de línguas adicionais (LAds) desde a mais tenra idade até o momento em que as escreveram. Estes alunos participavam de um curso intitulado “Aprendizagem de Línguas como um Sistema Adaptativo Complexo”, constante do currículo de um programa de pós-graduação no norte do Brasil. Dois deles são bolsistas de Timor-Leste, cursando o mestrado no programa; os demais são brasileiros. As narrativas foram entregues à pesquisadora na segunda semana de aulas. Durante o componente curricular “sistema afetivo”, os alunos foram instados a responder o questionário de forças de caráter VIA disponível *on-line*, sendo que seis deles o enviaram à professora. Todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido em que autorizaram o uso das informações obtidas com seus nomes reais. Apenas um aluno preferiu indicar um pseudônimo.

As narrativas foram tratadas conforme os procedimentos de análise categorial e de conteúdo, propostos por Liebllich e colegas (1998). As categorias buscadas foram as forças de caráter indicadas na reflexão

intrapessoal dos estudantes, as quais ficaram evidentes ao aprender e usar essas línguas.

Posteriormente, os testes VIA dos seis alunos foram agregados à análise. Com o apoio de seus resultados, em uma reanálise, foi possível verificar algumas das forças de caráter evidenciadas nas narrativas desses estudantes como as forças de assinatura, referendando, assim, a sua pertinência.

Apresentação dos dados

Antes de passar propriamente aos dados gostaríamos de indicar que três estudantes relataram resistência ou mesmo aversão à aprendizagem de LAdS que eles foram obrigados a aprender. Isto se deu, nesses casos, por uma política linguística ou imposição de pais ou responsáveis. Como, no entanto, o objetivo deste estudo é encontrar as forças de caráter que podem ter levado ou estar levando os estudantes ao sucesso da aprendizagem, passamos a detalhá-las abaixo, com nossa interpretação e conexão aos aspectos teóricos anteriormente expostos.

As sucessivas leituras, com o foco de identificar as forças de caráter expressamente mencionadas ou deduzidas no uso de paráfrases, nos permitiram chegar aos seguintes resultados.

Encontramos as seguintes virtudes: “sabedoria”, “coragem”, “justiça”, “temperança” e “transcendência”. O número de estudantes que as contemplaram em suas narrativas consta no quadro 2 sob a virtude e força de caráter correspondentes.

Quadro 2: Forças de caráter presentes nas narrativas

Sabedoria 10	Coragem 7	Justiça 1	Temperança 3	Transcendência 7
Amor à aprendizagem 2	Bravura 4	Equidade 1	Autocontrole 3	Apreciação da beleza e da excelência 3
Discernimento 6	Perseverança 3			Esperança 3
Curiosidade 2				Gratidão 1

Fonte: elaborado pela autora

Cada virtude engloba algumas forças de caráter, como vimos anteriormente, as quais serão detalhadas abaixo com os excertos correspondentes. Acrescemos ainda alguns comentários e, por vezes, aspectos teóricos anteriormente expostos.

Ainda sobre as virtudes, verificamos que “sabedoria”, “coragem” e “transcendência” foram as mais mencionadas pelos estudantes em suas narrativas. Com nossa vasta experiência em ensino de LAdS, podemos afirmar que estas são virtudes muito valorizadas na aprendizagem de idiomas, pois este é um processo longo e, por vezes, penoso ou enfadonho, sendo preciso manter e proteger sua motivação (Dörnyei; Ushioda, 2011). Assim, é preciso ter “sabedoria” para mantê-lo apesar das dificuldades, o que implica também em “coragem”. A “transcendência” verifica-se frequentemente por serem os aprendentes bem-sucedidos de LAdS pessoas que enxergam algo para além do simples domínio da língua, implicando assim em um alargamento da compreensão de mundo, tornando-as pessoas mais ricas pessoal e culturalmente.

Trataremos a partir daqui das virtudes e suas forças de caráter encontradas nas narrativas, começando por aquelas que tiveram um maior número de ocorrências: “sabedoria”, “coragem” e “transcen-

dência”. Finalmente, relatamos nossos achados para as virtudes “temperança” e “justiça”.

■ Sabedoria

Com 10 ocorrências, “sabedoria” foi a virtude mais encontrada nas narrativas, sendo que a força de caráter “discernimento” foi a mais comum, com seis ocorrências. Seguiram-se as forças “amor à aprendizagem” e “curiosidade” com duas ocorrências cada uma. Vejamos alguns excertos ilustrativos abaixo, sendo que os destaques em negrito são nossos.

“Discernimento” ou senso crítico traduz-se por pensar sobre as coisas e vê-las por diversos ângulos. Vejamos alguns exemplos disso nas narrativas.

[1] No primeiro semestre na universidade, a minha aprendizagem passou por um divisor importante, que foi a disciplina Aprender a Aprender Línguas Estrangeiras. **Pude refletir melhor acerca da importância do idioma na minha vida e tive a oportunidade de ler sobre temas que mudaram o meu entendimento acerca da aprendizagem de uma nova língua.** Em textos sobre autonomia e estratégias de aprendizagem, por exemplo, eu pude relembrar diversos comportamentos e ações que eu tive enquanto aluno de um curso de idioma sem nem saber a teoria correspondente. Na disciplina, também iniciei o meu processo de **entender como eu aprendo melhor e como posso proteger a minha motivação para continuar aprendendo o idioma** (Bruno).

[2] No curso de formação para professores, sempre foi anunciado para os discentes que era preciso correr atrás do aprendizado. Isto posto, estudei em muitos cursos livres, **potencializando a formação comple-**

mentar, objetivando ampliar as dimensões do conhecimento de Libras (Jon).

Na situação em que estavam imersos estes alunos – um curso de pós-graduação – é natural que a “sabedoria” se manifeste de diversas formas. Os excertos [1] e [2] mostram o quanto os alunos são reflexivos, procurando a melhor maneira de aprender e sabendo que quanto mais se esforçarem e “correrem atrás” mais se sentirão valorizados na profissão. As forças de caráter se mostram em cada indivíduo em diferentes combinações, exponencialmente formadas, manifestando a sua peculiaridade (Niemiec, 2019). O “discernimento” auxilia as pessoas a resolver problemas com sua habilidade cognitiva aumentada. Estas mostram maior resistência a sugestões e manipulação e são mais eficientes ao lidar com situações estressantes.

O “amor à aprendizagem” foi explicitamente encontrado em duas narrativas, o que se pode perceber nos excertos [3] e [4] abaixo.

[3] Atualmente trabalho com língua inglesa e **isso traz muita alegria e satisfação para minha vida**. Cada dia é um novo aprendizado (Jucilane).

[4] Ter a possibilidade de aprender novos idiomas de maneira tão acessível **me encantou** (Raissa).

Nestes excertos pode-se depreender que professores ou futuros professores frequentemente expressam esta força de caráter, pois gostam de aprender para gostar de ensinar. O prazer de aprender leva-nos à “curiosidade” que também é uma das forças integrantes da virtude “sabedoria”. Vejamos o excerto [5] abaixo como exemplo.

[5] **Eu perguntei a minha mãe sobre a palavra como é que podemos pedir a bola** para aqueles militares. E no momento a minha mãe me explicou como dizer “dá uma bola para mim”. Com aquela palavra fui falar às tropas que naquele momento estavam na minha al-

deia. Foi um soldado que chamava Mario que me respondeu que ia trazer na semana que vem (Vitor).

A curiosidade é uma característica de quem quer aprender. Para saciá-la é preciso perguntar a quem estiver próximo ou buscar informações em livros, *sites* etc. Trata-se de uma disposição para enfrentar desafios no trabalho e no lazer. O excerto [5] provém da narrativa de um dos bolsistas de Timor Leste e mostra a maneira como ficou marcada a sua aprendizagem do português, depois de esta língua ter sido interdita em seu país por vários anos. Subitamente, todos deveriam aprendê-la e ele, garoto ainda, usou da sua curiosidade para aprender. Veremos mais adiante que a continuação deste excerto mostra outra força de caráter coordenada, a “bravura” (excerto [7]).

■ Coragem

A virtude da “coragem” manifestou-se em quase metade das narrativas, mostrando duas de suas forças de caráter, a “bravura” e a “perseverança”.

A “bravura”, com quatro ocorrências, é representada por um *locus* interno de controle e uma sensação de autoeficácia. O indivíduo com esta característica tem tolerância à ambiguidade e capacidade de avaliar riscos, refletir e avançar em direção a seus objetivos. Vejamos exemplos nos excertos abaixo.

[6] Sempre achei que o português foi muito complicado no uso segundo o seu contexto gramatical. No entanto, **um dia decidi que era hora de enfrentar esse desafio e aprender a estudar** (Luis).

[7] Na semana seguinte encontrei os soldados portugueses quase a chegar na minha aldeia, **chamei-lhe e ele mandou o motorista parar o carro e me entregou uma bola** (Vitor).

[8] A estrada que levava ao *resort* era uma viagem metafórica e literal. **Um caminho tortuoso marcado por buracos e solavancos, muito parecidos com os desafios que eu enfrentaria na busca pelo aprendizado** (Sarah).

A tomada de ação requer coragem, como a demonstrada por Luis [6] quando enfrentou suas dificuldades em Timor Leste para aprender português. Vitor mostra sua coragem no excerto [7] que é imediatamente subsequente a [5], na força “curiosidade”. Vemos que a “bravura” pode se manifestar tanto intelectualmente como em atos físicos. No entanto, o ato de parar o soldado reflete-se na recompensa de conseguir a bola solicitada em português, língua que Vitor estava aprendendo ainda. Já Sarah, em [8] compara os desafios de uma estrada com obstáculos com seu processo de aprender inglês, sem se intimidar.

A segunda força de caráter da “coragem” é a “perseverança”, que se manifestou em três narrativas. Esta força requer persistência para terminar o que se começa e demanda planejamento, tanto de ações quanto de horários para cumpri-las. Vejamos os excertos.

[9] Procuro sempre **incluir o idioma no meu dia a dia** e me mantenho estudando constantemente. Essa **rotina de estudos de inglês** tem reverberado positivamente na minha prática em sala de aula e me mantém seguro para ensinar a língua para outras pessoas (Bruno).

[10] Agora faço o meu estudo aqui para o aperfeiçoamento da capacidade e da mente, ativando o poder de concentração e, **com o hábito**, aumentar a capacidade de aprendizado (Luis).

Percebemos nos excertos [9] e [10] que a “perseverança” demanda ações contínuas que reverberam em hábitos saudáveis de estudo e trabalho. Bruno (excerto [9]) tem esta como a primeira força de cará-

ter no questionário VIA, que veremos mais adiante. A “perseverança” é uma força racional, próxima do “autocontrole”, uma força da virtude “temperança” que veremos mais adiante.

■ Transcendência

A virtude da “transcendência” manifestou-se nas narrativas de sete alunos por meio de três forças de caráter: “apreciação da beleza e da excelência”, com três ocorrências; “esperança”, também com três, e “gratidão”, com uma ocorrência. Esta virtude abarca forças que estabelecem conexões com o universo maior e fornecem significado para a vida. Em se tratando de professores de línguas, já em exercício ou em formação, é natural que ela esteja em evidência nas narrativas.

A força “apreciação da beleza e da excelência” revela a consciência de algo que toca o indivíduo e o coloca em um estado de felicidade por estar no mundo naquele lugar e com aquelas experiências.

[11] Consciente de que seria nas Letras que **eu poderia profissionalizar minha paixão pela leitura e escrita** (Ana Paula).

[12] É no limite do caos que surge a aprendizagem. Saberes novos e antigos se chocando, se reorganizando e se mesclando. Antes, se o Charles de 12 anos cantava no “embromation” as músicas de que gostava, hoje, **não só sei cantá-las sabendo todas as palavras, como sei conversar profundamente sobre as mensagens que o eu-lírico quer passar, isso tudo em inglês**. O pequeno Charles estaria bem feliz comigo, assim como eu vou ficar com o Charles do futuro, já que **aprendizagem é um processo pra vida toda e ele vai saber muito mais do que eu sei hoje** (Charles).

[13] À medida que o tempo passa, entendo que não se trata apenas de aprender, **trata-se de abraçar a beleza de uma aventura ao longo da vida em compreensão e conexão** [das aprendizagens] (Sarah).

Os três estudantes mostram a alegria de se perceberem em conexão com o mundo, mostrando-se otimistas e cientes de que a aprendizagem sem fim estará presente e muito valorizada em suas vidas. Na análise dos questionários VIA, Charles (excerto [12]) indica esta como sua força mais forte, pois aparece em primeiro lugar enquanto Ana Paula (excerto [11]) apresenta esta força como a sétima mais forte, muito próxima das suas forças de assinatura. Esta força é representativa do estado de *flow* abordado por Csikszentmihalyi (2020), outro expoente da PP.

A força de caráter “esperança” vê uma perspectiva de futuro realista dentro do contexto em que se encontram os indivíduos.

[14] Sonho em **fazer um doutorado sanduíche em um país falante da língua inglesa** para que eu tenha uma experiência de imersão, agora com a cabeça mais madura e um conhecimento mais amplo da língua (Ana Paula).

[15] Aprendi como professora que sempre devemos **investir em nossa formação e não desistir dos nossos sonhos**. Neste ano realizei um sonho pessoal que era conhecer os Estados Unidos e consegui por meio de um programa de desenvolvimento de professores. Fiz um curso de aprimoramento de 6 semanas como bolsista financiada pela Capes. Foi muito importante para mim que, enquanto docente de escola pública, posso contar aos meus alunos sobre as experiências que vivi e **incentivá-los a acreditar que todos poderão um dia conhecer outros países** (Mônica).

Tanto Ana Paula quanto Mônica manifestaram o desejo de estudar em um outro país, sendo que a segunda já havia realizado o sonho. A “esperança” faz parte das forças de assinatura de Ana Paula (excerto [14]), já que aparece em quinto lugar no seu questionário VIA. É fato que Ana Paula, no ano seguinte à constituição dos dados, também

pode passar seis meses na Irlanda, estudando com um dos grandes especialistas em criatividade, tema de sua tese.

■ Temperança

A temperança é a virtude que nos protege dos excessos e, nas narrativas dos estudantes, ela se manifestou em três delas e apenas pela força de caráter “autocontrole”, bastante pertinente para a aprendizagem de LAds.

[16] Eu tenho em mente que nunca vou saber 100% sobre uma língua e frequentemente aprenderei coisas novas. Então, **mantenho esse sistema aberto para o novo, já que há sempre algo novo** – uma expressão, um novo vocábulo, uma nova forma de comunicar algo (Charles).

[17] Diferente da minha primeira experiência com o inglês, **nessa vez eu enxergava um propósito e realmente me esforçava**. Mesmo não tendo domínio sobre o vocabulário, **eu conseguia enxergar os padrões gramaticais da língua**, algo que a professora notou e comentou que eu tinha um ótimo raciocínio linguístico (Rinaldo).

O autocontrole reveste-se de autorregulação, um dos processos reflexivos mais decisivos ao se aprender um idioma. Os erros fazem parte da aprendizagem, mas estar atento para utilizá-los a seu favor por meio da reflexão e própria regulação é a prova de que se está aberto para novas experiências, sempre em busca da melhoria na comunicação. Vemos nos excertos [16] e [17] exemplos de percepção de que muito da aprendizagem de uma língua depende de se auto analisar e buscar níveis avançados de realização acadêmica, prezando sua autoestima e autoaceitação. Charles (excerto [16]) tem o autocontrole como a segunda força do seu elenco de forças de assinatura.

Justiça

A virtude “justiça” teve apenas uma ocorrência nas narrativas, apresentando a força de caráter “gratidão”. O excerto abaixo mostra a consciência de que coisas boas acontecem e devem ser então propagadas.

[18] Tive uma conselheira de aprendizagem que me ajudou a reconhecer quais recursos podiam me ajudar a romper certas limitações. **Acredito que o suporte que tive foi a minha motivação para aprender a língua e me tornar a professora que sou hoje** (Patrícia).

A aluna vinha encontrando problemas na sua aprendizagem de inglês quando entrou na universidade. Por isso, procurou o serviço de aconselhamento linguageiro disponível no centro de autoacesso da faculdade (Magno e Silva *et al.* 2013). Com esse apoio, reconhecido na força “gratidão”, ela hoje é uma excelente e criativa professora.

Narrativas e questionários VIA

Na análise dos questionários que identificaram as forças de caráter de cada participante, foram cotejadas as cinco primeiras–forças de assinatura – com as forças encontradas nas narrativas dos seis alunos que deram permissão para o uso do questionário.

“Discernimento” apareceu como a segunda força mais importante para Charles e a terceira para Vinícius. “Perseverança” foi a segunda força encontrada no questionário VIA de Bruno, enquanto “autocontrole” foi a sexta força para Rinaldo, bem próxima das forças de assinatura. “Apreciação da beleza e da excelência” foi a força número um para Charles e sétima para Ana Paula, esta última também bem próxima das forças de assinatura. Finalmente, “esperança” apareceu como a quinta mais importante para Ana Paula. Verificou-se,

portanto, que diversas das forças de assinatura se coadunam com os excertos categorizados nas narrativas, mostrando, assim, o quanto elas se revelam como pertinentes no processo de aprendizagem.

Finalizando esta seção, gostaríamos de acrescentar que, das demais forças de caráter dos seis respondentes do questionário VIA que foram identificadas nas narrativas, nenhuma esteve entre as últimas, sendo, portanto, forças medianas, embora não tão desenvolvidas nos estudantes. A única exceção foi o “autocontrole” de Charles, que foi identificada como a 23^a. no questionário VIA. Nesse caso, o aluno talvez não esteja consciente de que exerce essa força mais do que pensa que o faz.

Breve análise e considerações finais

Este estudo descortina uma nova possibilidade para o ensino de LAds e para nossas ações enquanto professores. Uma vez identificadas as forças de assinatura dos estudantes, eles podem ser levados a explorá-las de maneira mais sistematizada e a aprendizagem será natural para eles, proporcionando, conseqüentemente, bem-estar. Como diz Niemiec (2019):

... as forças de assinatura surgem naturalmente em nós e são a expressão de quem somos. Portanto, quando permitimos que nossa parte essencial seja expressa, estamos satisfazendo as necessidades básicas humanas que têm a ver com fazer conexões em nossos relacionamentos e realizar, tanto quanto podemos, nessa vida. O sucesso com as metas flui naturalmente com isso (Niemiec, 2019, p. 85).

Em nossa compreensão, ter consciência das forças de caráter significa a apropriação dos propiciamentos intrapessoais que podem estar latentes e ainda não aproveitados. Ao percebê-los e refletir sobre eles, eles podem se tornar ações altamente compensadoras para o pro-

cesso de aprendizagem. Nesse sentido, a abordagem ecológica, ancorada na complexidade, vem ao encontro da importância da reflexão, mostrada em Borges (2022), sendo papel dos professores encaminhar os estudantes para esta percepção, ou seja, criar oportunidades para que eles se conscientizem de suas forças de caráter.

Para o campo do aconselhamento em aprendizagem de línguas, o conhecimento a respeito das forças de caráter como propiciamentos internos dos aconselhados pode ser mais uma ferramenta teórica para os conselheiros (Mynard, 2021). Como Gregersen e McIntyre (2018) mostraram no contexto de professor experiente – mentor – e professor em formação – discípulo – o pareamento por forças de caráter coincidentes entre ambos teve reflexos positivos no relacionamento, levando a um melhor entendimento e aproveitamento das sessões de mentoria. O mesmo pode ser feito com pares de conselheiros e aconselhados, mas este é um estudo que ainda demanda realização. No modelo de aconselhamento de Mynard (2021), as ferramentas atuam em todas as fases do processo uma vez que os ambientes são múltiplos e complexos. As forças de caráter podem certamente guiar o diálogo interior do aconselhado, parte integrante do modelo, desde que suscitadas pelo conselheiro.

As forças de caráter são complementares e interconectadas, como tudo o que é analisado pelas lentes das teorias da complexidade e em sistemas dinâmicos adaptativos complexos. Elas também podem mudar de posição, por adaptação, conforme a fase da vida e os temas situacionais que fazem parte do sistema em um determinado momento. Neste aspecto, também, as forças de caráter podem alimentar e ser alimentadas pelos processos em curso.

Temos consciência de que este é um estudo exploratório, carente ainda de mais pesquisas que possam evidenciar a sua pertinência. No entanto, queremos ressaltar que, em nossa prática, em todos os aspectos da vida – profissional e pessoal – o conhecimento das forças

de caráter, providas da PP tem nos levado a ressaltar aquilo que dá certo e aquilo que é positivo no processo de aprendizagem e não focar nos problemas e dificuldades. Por isso mesmo, pensamos que é recompensador focar na positividade para facilitar a emergência do bem-estar nos ambientes de ensino e aprendizagem e de aconselhamento.

Referências

BORGES, L. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade**: um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos. 2019. 255 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Pará, Instituto de Letras e Comunicação, Belém, 2019. Programa de Pós-Graduação em Letras. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11219>. Acesso em: 10 jan. 2025.

BORGES, L. A dynamic model of autonomy development as a complex phenomenon. **Studies in Self-Access Learning Journal**. [S.l.], v.13, n. 2, p. 200-223, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.37237/130203>. Acesso em: 10 jan. 2025.

CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow**. A Psicologia do Alto Desempenho e da Felicidade. Rio de Janeiro: Objetiva, 2020.

DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. **Teaching and Researching Motivation**. Harlow: Pearson, 2011.

GREGERSEN, T.; McINTYRE, P. Signature Strengths as a Gateway to Mentoring: Facilitating Emergent Teachers' Transition into Language Teaching. In: MERCER, S.; KOSTOULAS, A. (ed.). **Language Teacher Psychology**. Bristol: Multilingual Matters, 2018, p. 264-290.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford, 2008.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative Research**. Reading, Analysis, and Interpretation. Londres: Sage, 1998.

MAGNO E SILVA, W. ; DANTAS, L.; MATOS, M.C.S.; MARTINS, M.F. Aconselhamentolinguageironoprocesso de aprendizagem de inglês. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 52, n. 1, p. 53-72, 2013. Disponível

em: <https://www.scielo.br/j/tla/a/kpFWj4Kxb4jDQpXM4Vvbm7r/?lang=pt>. Acesso em: 25 jan. 2025.

MENEZES, V. Second language acquisition: reconciling theories. **Open Journal of Applied Sciences**. [S.l.], n. 3, p. 404-412, 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4236/ojapps.2013.37050>. Acesso em: 27 jul. 2024.

MYNARD, J. Advising for Language Learner Autonomy. In: RAYA, M.; VIEIRA, F. (ed.). **Autonomy in Language Education: Theory, Research and Practice**. New York: Routledge, 2021, p. 46-62.


NIEMIEC, R. M. **Intervenções com forças de caráter**. Um guia de campo para praticantes. São Paulo: Hogrefe, 2019.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M.E.P. **Character Strengths and Virtues**. A handbook and classification. Oxford: Oxford, 2004.

SELIGMAN, M.E.P. **Florescer**: uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

VAN LIER, L. **The Ecology and Semiotics of Language Learning**. A Sociocultural Perspective. Boston: Kluwer, 2004.

ZELENSKI, J.M. **Positive psychology**: the science of wellbeing. London: Sage, 2020.



IDENTIDADE E FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES EM SERVIÇO: UM ESTUDO DE CASO À LUZ DA LINGUÍSTICA APLICADA NA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL EM MANAUS (AM)

William Pinheiro da Silva
Universidade Estadual de Campinas

Marta de Faria e Cunha Monteiro
Universidade Federal do Amazonas

■ Considerações iniciais

Este capítulo apresenta o recorte de uma pesquisa situada na Linguística Aplicada (doravante, LA) que teve como foco os estudos sobre Identidade e Formação Contínua de Professores e foi originada da dissertação de mestrado desenvolvida por um dos autores. O estudo teve como principal motivação a curiosidade epistemológica (Freire, 1996) sobre a construção da identidade do professor em formação contínua e a justificativa para a pesquisa foi pautada na relevância dos estudos sobre construção da identidade no processo de formação contínua de professores, pois, de acordo com Faria e Souza (2011), não é difícil encontrar pesquisas que envolvam a formação de professores, contudo, os estudos que lançam luz sobre a identidade na formação

de professores são escassos. Nessa perspectiva, os autores advogam que investigar esse tema pode “[...] trazer contribuições ao campo da formação e, em consequência, à educação escolar” (Faria; Souza, 2011, p. 36).

Assim, apoiando-nos nas motivações e justificativas, a pesquisa teve como objetivo geral:

- Investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus – SEMED.

E como questão norteadora:

- Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?

Para o percurso metodológico da pesquisa, optamos pela abordagem qualitativa com base em Denzin e Lincoln (2006), situando-a no paradigma interpretativista de acordo com Creswell (2014) tendo sido o estudo de caso utilizado como método de pesquisa com base em Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). Para a geração de dados, foram selecionados dois instrumentos: questionário de perfil e questionário investigativo (Cervo; Bervian, 2002; Gil, 2008; Araújo, 2019), e entrevistas do tipo semiestruturada (Laville Dionne, 1999; Kvale, 2007; Qu; Dumay, 2011). O contexto da pesquisa envolveu três escolas da Secretaria Municipal de Educação de Manaus (SEMED), situadas em zonas geográficas distintas de Manaus, e os participantes foram três professores de inglês em serviço. Para a análise dos dados gerados, adotou-se duas teorias, a Teoria da Análise de Conteúdo com base em Bardin (2016) e a da Análise Textual Discursiva com base em Moraes e Galiuzzi (2020).

Para iniciar nossa discussão, apresentamos, a seguir, o aporte teórico que sustenta o debate ao longo do capítulo.

■ Identidade e formação contínua de professores de inglês

Apresentamos o embasamento teórico que envolve os estudos acerca de Identidade na LA e a Formação Contínua de Professores, organizando-o em duas seções, a primeira trata dos estudos a respeito da Identidade e a LA e a segunda abriga os estudos a respeito da Formação Contínua de Professores.

■ Identidade e Linguística Aplicada

Ao nos debruçarmos sobre os estudos que permeiam o tema identidade, pudemos identificar que estes vão muito além da concepção elucidada pelo dicionário, que a define como: “os caracteres de uma pessoa: nome, idade, estado, profissão, sexo etc.” (Ferreira, 2001, p. 371). O conceito de identidade é amplamente discutido e explorado nas Ciências Humanas e recorreremos à Filosofia, Sociologia, Antropologia e LA para a construção deste aporte teórico uma vez que, de acordo com Giddens (1991), essas áreas buscam compreender como a identidade é formada, negociada e vivenciada pelos indivíduos e grupos sociais. Abaixo, um quadro sinótico com as definições desses campos do conhecimento:

Quadro 1: Definições de identidade

CIÊNCIA	DEFINIÇÃO
Filosofia	A identidade é uma construção social e individual, que está em constante evolução. O indivíduo precisa estar aberto a novas experiências e perspectivas para se conhecer melhor e construir uma identidade autêntica (Habermas, 1988).
Sociologia	A identidade é um processo social e reflexivo, que é construído a partir das escolhas e das ações do indivíduo (Giddens, 1991).

Antropologia	A identidade é um processo dinâmico que é construído e comunicado por meio de símbolos, rituais, narrativas e outros elementos culturais (Geertz, 1974).
LA	<p>“A identidade é uma construção social que é moldada por uma variedade de fatores, incluindo a linguagem, a cultura, a raça, a etnia, o gênero, a classe social, a orientação sexual e a religião” (Hall, 1997, p. 2).</p> <p>“A identidade é uma construção social que é negociada e renegociada constantemente em interação” (Norton, 2000, p. 28).</p> <p>“A identidade é um conjunto de papéis sociais que desempenhamos em diferentes contextos”(Gee, 2000, p. 199).</p>

Fonte: Elaborado pelos autores

As pesquisas sobre identidade desenvolvidas na LA não são recentes (Firth; Wagner, 2007; Deters, 2011), mesmo que o termo nem sempre seja mencionado explicitamente, é possível percebê-lo como um produto ou resultado de discursos presentes nas pesquisas realizadas nesse campo. Nesse contexto, a identidade funciona como um plano de fundo alimentado por outros fenômenos sociais que são focados nas pesquisas e, dessa forma, reflete a identidade (Deters, 2011).

Ante ao exposto, percebemos que o conceito de identidade na LA é complexo e vem sendo abordado de diversas maneiras por diferentes autores que conferem definições distintas sobre o tema nessa área sendo que, todos concordam, direta ou indiretamente, que a identidade é formada por uma variedade de fatores, incluindo a linguagem, a cultura, a raça, a etnia, o gênero, a classe social, a orientação sexual e a religião. Entendemos que os estudos sobre Identidade na LA apresentam uma noção complexa e multifacetada, como já mencionado, cujo sentido se refere à compreensão de como as pessoas se veem e são vistas em relação a si mesmas e aos outros, dentro de contextos so-

ciais, culturais e linguísticos específicos. A fim de explicitar esta complexidade, baseamo-nos nos estudos de Falasca (2017), que elabora quatro prismas para se entender e desenvolver pesquisas sobre identidade na LA, são eles: Pós-Cultural; Aprendizagem socialmente situada, Sociocultural e Bakhtiniana.

Expandimos, brevemente, com base em Falasca (2017) o que representa investigar a identidade à luz dessas perspectivas. O primeiro prisma que abordamos é o pós-estrutural e nesta perspectiva, a identidade é uma construção social, que é constantemente negociada e renegociada e influenciada por uma variedade de fatores, incluindo gênero, raça, classe, etnia e orientação sexual (Falasca, 2017, p. 42). A segunda ótica é a da aprendizagem socialmente situada, nesta perspectiva, vê a aprendizagem como um processo social que ocorre no contexto de comunidades de prática. Essas comunidades são grupos de pessoas que compartilham um interesse comum e que interagem regularmente umas com as outras (Falasca, 2017, P. 45).

A autora ainda acrescenta que a identidade pode ser investigada sob o enfoque Sociocultural, que compreende a aprendizagem como um processo que ocorre na cultura. A cultura é um sistema de significados compartilhados que molda o nosso pensamento, comportamento e identidade (Falasca, 2017, p. 48). Por fim, a última perspectiva que a autora elabora é a Bakhtiniana, assim, nesta ótica, a identidade é como uma narrativa que é constantemente construída e reconstruída. A narrativa é uma forma de contar histórias sobre nós mesmos e sobre os outros e nos ajuda a entender o nosso lugar no mundo (Falasca, 2017, p. 53).

Em conformidade à essa contextualização, a identidade é construída por meio da interação social (Coracini, 2001), pois, quando interagimos uns com os outros, usamos a linguagem para nos representar e para nos definir. Os outros pois, interpretam-nos e nos atribuem identidades com base em nossas interações. Essas identidades podem ser positivas ou negativas, e podem ser baseadas em uma variedade

de fatores, como nosso gênero, raça, etnia, classe, sexualidade e religião (Machado; Gil, 2017). Assim, para Frank e Conceição (2021) investigar identidade na LA à luz da abordagem discursiva é, em primeiro lugar, entender que a identidade surge a partir das interações pragmáticas que ocorrem. Em segundo, compreender que, após essas interações, o interpretante atribui categorias com base em uma avaliação retrospectiva de características previamente reconhecidas.

Face ao recorte trazido até aqui e avançando na discussão, podemos dizer que a identidade na LA pode ser abordada de diferentes formas, como a identidade pessoal (como alguém se vê e se define), a identidade social (como o indivíduo se identifica em grupos sociais) e a identidade cultural (como a pessoa se identifica em relação a uma cultura específica). Em alinhamento ao quadro teórico proposto na seção anterior, voltamo-nos, com base em Norton e Mckinney (2011) para uma perspectiva que compõe a identidade do ser, foco doravante na identidade profissional de professores de línguas, especificamente, a do professor de inglês.

Finalizando, recorreremos a Monteiro (2014) ao argumentar que teorizar sobre identidades é importante do ponto de vista político, pois não é suficiente apenas debatê-las superficialmente. É fundamental analisar suas implicações concretas na vida das pessoas, especialmente no contexto da elaboração de políticas de formação para professores de inglês (Monteiro, 2014). Finalmente, ressaltamos a pluralidade que o tema identidade assume na LA e reafirmamos o prisma pelo qual iremos focalizar a identidade neste estudo, que é a identidade profissional do professor de inglês sob a perspectiva sociocultural e a abordagem situada.

■ Formação contínua de professores

A formação contínua de professores vem sendo objeto de pesquisa no campo da LA (Barcelos; Coelho, 2010; Celani, 2002; Liberali;

Magalhães, 2009; Vieira-Abrahão, 2006), a qual vem sendo discutida sob a cintilância da formação dos professores como transformadores que podem se tornarem seres dialógicos (Liberali, 2006, p.18). Como aponta Fairclough (1995, p. 219) é na formação contínua de professores que as questões em relação ao discurso vêm à tona, pois é por meio deste que “o consentimento é atingido, as ideologias são transmitidas, e as práticas, as identidades e os valores são ensinados e aprendidos (Fairclough, 1995, p. 219). Considerando o exposto a respeito da formação contínua de professores, observamos que este é um processo complexo e desafiador, que envolve diversos aspectos, incluindo o currículo, os professores formadores, os contextos de ensino-aprendizagem e os próprios professores (Celani, 2002). Nesse cenário, com base Silva e Aragão (2012), a investigação da formação de professores demanda uma compreensão ampla sobre o tema, que pode ser analisada e refletida de diferentes perspectivas.

Assim sendo, voltamo-nos à questão de como ocorre a formação de professores, em específico, os de inglês cuja formação, como já mencionamos, é um processo complexo e multifacetado que envolve uma combinação de teoria, prática, reflexão e engajamento contínuo, seja na formação inicial ou contínua. Segundo Kumaravadivelu (2006), a reflexão sobre as teorias do ensino de línguas é essencial para que o professor compreenda as diferentes abordagens e metodologias disponíveis.

Como já mencionado, a formação de um professor não é um processo estático; ao contrário, é contínuo e envolve a constante reflexão sobre a prática. Schön (1997) destaca a importância da reflexão na ação, encorajando os professores a analisarem e ajustarem suas estratégias durante o processo de ensino. Canagarajah (2005) destaca a importância da consciência crítica, incentivando os professores a explorarem perspectivas interculturais e a compreenderem o impacto das suas práticas pedagógicas.

Em vista do explicitado, compreendemos que a formação de um professor de inglês é um processo dinâmico que incorpora teoria, prática, reflexão e atualização constante (Celani, 2002; Kumaravadivelu, 2006). De modo geral, a formação do professor de inglês pode ocorrer por meio do curso de graduação, configurando como formação inicial, e por meio dos cursos de pós-graduação, especialização, mestrado e doutorado, caracterizando a formação continuada, e por meio de cursos de formação, participação em palestras, eventos científicos e rodas de conversas, tipificando a formação contínua. A integração desses elementos contribui para a construção de profissionais mais capacitados e sensíveis às demandas educacionais contemporâneas.

Percurso metodológico

Nesta seção apresentamos o percurso metodológico do estudo e nela detalhamos: a metodologia da pesquisa, o contexto, os participantes, os instrumentos e os procedimentos de geração e análise de dados.

Abordagem e metodologia de pesquisa

A pesquisa foi ancorada na abordagem qualitativa com base nos estudos de Denzin e Lincoln (2006) e Creswell (2014). Os autores advogam que as pesquisas centradas nessa abordagem exigem de seus pesquisadores um olhar refinado de seus objetos de estudo e afirmam que pesquisa qualitativa “[...] consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17). Nessa perspectiva, os autores esclarecem que investigar um objeto qualitativamente implica em focar nos aspectos inerentes ao estudo, cujo objetivo é compreensão, assim classificam a abordagem qualitativa como:

[...] uma abordagem naturalista, interpretativa, para o mundo, o que significa que seus pesquisadores es-

tudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos em termos dos significados que as pessoas a eles conferem (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17).

Os autores postulam que a pesquisa qualitativa se dedica à compreensão de representações por meio de interpretações do objeto de estudo adotado. Assim, acrescentam que esse tipo de pesquisa implica na compreensão das qualidades das entidades, na reflexão dos seus processos e significados, de modo qualitativo sem almejar resultados transpostos em amostras quantitativas.

No que se refere à metodologia escolhida para a condução da pesquisa, optou-se pelo estudo de caso do tipo intrínseco com base em Yin (2001), Stake (2003), Chizzotti (2006) e Dörnyei (2010). De acordo com Yin (2001, p.32) estudo de caso é “um inquérito empírico que investiga um fenômeno contemporâneo dentro do seu conceito de vida real”. O autor acentua que a utilização dessa metodologia se torna preferida nos casos de investigação de acontecimentos contemporâneos dos quais seus comportamentos não podem ser manipulados (Yin, 2001). Adotou-se essa perspectiva de pesquisa, pois a necessidade do estudo é compreender a identidade do professor de inglês de modo profundo. Partindo dessa perspectiva, compreende-se a identidade do professor como um fenômeno social, a qual busca-se maior compreensão.

■ Contexto de pesquisa e participantes da pesquisa

O estudo teve como cenário algumas escolas da Secretaria Municipal de Educação – SEMED e, de acordo com as informações obtidas no sítio dessa instituição, na internet, a SEMED Manaus surgiu em meados dos anos de 1970 e vem colaborando na formação dos professores que compõem o seu quadro de profissionais, por meio de projetos ou programas desenvolvidos.

A escolha desse espaço como contexto de geração de dados, transcorreu por meio de critérios, entre os quais destacamos: a escola selecionada deveria pertencer a uma zona geográfica urbana da cidade de Manaus; deveria ser coordenada por uma divisão distrital distinta das demais escolas que compõem o quadro; deveria oferecer o Componente Curricular de Língua Estrangeira Moderna – Inglês em seu currículo, e deveria ser de fácil localização. Com os critérios estabelecidos, chegou-se ao número de quatro escolas, as quais apresentamos no quadro que segue:

Quadro 2: Escolas selecionadas para o desenvolvimento desta pesquisa

	Escolas	Zona	Divisão Distrital de Zona
1	E.M. Maria Rufina de Almeida	Oeste	DDZ II
2	E.M. Vicente Cruz	Norte	DDZ III
3	E.M. Hiran de Lima Caminha	Leste	DDZ VI

Fonte: Elaborado pelos autores.

A pesquisa contou com a participação de três professores que ministraram o componente curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês, no período selecionado para a geração de dados, um de cada escola. Para que a participação dos professores na pesquisa fosse possível, foram considerados alguns critérios de participação, comentados a seguir.

O primeiro critério de participação foi associado à formação do professor e assim, foram considerados elegíveis para participar da pesquisa aqueles que tinham formação nas áreas de Letras–Língua e Literatura Inglesa, Letras–Português/Inglês ou Pedagogia com especialização em Língua Inglesa. O segundo critério foi que a pesquisa abriu espaço para professores que tivessem ministrado aulas do Componente Curricular Língua Estrangeira Moderna – Inglês durante pelo menos dois anos antes do início da pandemia de COVID-19. O terceiro critério diz respeito ao período específico selecionado para a geração de dados, e, nesse sentido, os professores que lecionaram o componente curricu-

lar Língua Estrangeira Moderna – Inglês entre os meses de março a dezembro de 2020 foram considerados aptos para participar da pesquisa. Por fim, o quarto critério de inclusão foi relacionado à livre escolha dos professores, permitindo que participassem da pesquisa aqueles que se dispusessem a colaborar de forma voluntária e espontânea.

■ Procedimentos de geração e análises de dados

A geração de dados desta pesquisa foi pautada nos postulados éticos apontados por Celani (2005). Segundo a autora, o pesquisador deve adotar um posicionamento ético na condução do estudo, sobretudo, no estágio de geração de dados, etapa em que o pesquisador entrará em contato direto com os participantes da pesquisa. Apresentamos as etapas da geração de dados no quadro a seguir:

Quadro 3: Procedimentos de geração de dados

ETAPAS	PROCEDIMENTO
Etapa 1:	Confecção dos instrumentos de geração de dados
Etapa 2:	Submissão ao Comitê de Ética em Pesquisa–CEP da UFAM
Etapa 3:	Pilotagem dos instrumentos de geração de dados
Etapa 4:	Após a aprovação do CEP, aplicação dos Questionários
Etapa 5:	Realização das entrevistas

Fonte: Elaborado pelos autores com base em Araújo (2019).

De posse dos dados, gerados por meio dos instrumentos já mencionados, iniciamos a etapa, ao nosso ver, mais importante da pesquisa, a análise de dados e trazemos, a seguir os procedimentos para essa etapa com base em Flick (2006), Gil (1986) e Lüdke e André (1986).

Utilizamos duas teorias para a análise dos dados. A primeira, a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) que é amplamente utilizada em pesquisas qualitativas em diferentes áreas, como Ciências Sociais, Psicologia, Pedagogia e Linguística. Essa técnica é especialmente útil

quando se deseja examinar grandes quantidades de dados textuais de forma sistemática e rigorosa. Essa teoria consiste em examinar o conteúdo de textos para identificar padrões, temas e significados. A teoria da Análise de Conteúdo pode ser usada para se analisar qualquer tipo de texto, incluindo-se entrevistas, documentos, discursos, entre outros. Desta forma, a análise de conteúdo pode ser definida, segundo Bardin (2016, p. 33), como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Utilizamos também a teoria de Análise Textual Discursiva – ATD (Moraes; Galiuzzi, 2006) se concentra na interpretação do discurso em um nível mais profundo e parte do princípio de que a realidade não é dada, mas construída socialmente e que o discurso é uma forma privilegiada de construção da realidade social.

■ A identidade do professor de inglês e a sua formação contínua

Para nortear a discussão dos dados, retomamos a nossa questão norteadora de pesquisa: **Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?** e, para respondê-la tomamos por base as percepções dos professores participantes da pesquisa apresentadas no seguinte quadro:

Quadro 4: Análise dos dados

A identidade do professor de inglês e a sua formação contínua	
Pergunta de pesquisa:	Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?
Categoria temática:	Identidade do professor de inglês e a sua formação contínua
Categorias de análise:	1) A formação inicial do professor de inglês 2) A desvalorização profissional 3) O ensino de inglês na escola pública 4) A formação contínua de professores em serviço

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na primeira categoria os dados demonstraram que os professores participantes da pesquisa compreendem que a identidade do professor de inglês é iniciada durante a formação inicial, como lembram Celani e Medrado (2017). Os dados revelaram também, que a identidade do professor de inglês também pode ser (re)construída nesse estágio da formação, pois muitos ingressam no curso de licenciatura pois já atuam na área, como defende Kumaravadivelu (2003).

Os dados que compõem a segunda categoria de análise revelaram que, como preconizado por Geertz (1974), a identidade é um construto que é influenciado pelo contexto. Nesse sentido, a desvalorização profissional que a classe dos professores sofre, sobretudo, com base nos dados, a desvalorização que os professores de inglês sofrem influenciam diretamente na identidade desses profissionais e ainda lançam sobre eles um estigma que o componente que ministram não funciona no contexto da educação pública, como foi expandido na terceira categoria de análise.

A terceira categoria de análise refletiu as características do ensino do inglês na escola pública. Desta forma, a identidade do professor de inglês, no contexto público, é marcada pelo estigma que precede o componente curricular que estes profissionais lecionam. Os professores ainda questionaram a prioridade dada ao inglês na educação pública e consideram o ensino do inglês na escola pública como um componente “tampão”.

A quarta categoria de análise refletiu a identidade do professor de inglês em serviço. Por meio desta análise, os professores revelaram que possuem compreensão acerca da formação contínua de professores, contudo, consideram que para que isto ocorra grande parte da responsabilidade dessa formação é do próprio professor, argumento que pode ser reforçado por meio das formações que a SEMED oferece, que são mais voltadas para temas como legislação e não conteúdos específicos do componente inglês.

Diante dos dados e das análises trazidas, consideramos que a identidade do professor de inglês em serviço é complexa, dinâmica e não linear, que sofre interferências dos contextos profissionais e sociais. Esta identidade é construída por meio da sua formação inicial, pois é neste estágio que o professor é exposto à diversos assuntos e temas que permeiam a sua identidade. A identidade no contexto público, perpassa pela desvalorização que os profissionais, em específico os de inglês, sofrem dentro da própria classe. Essa desvalorização reflete diretamente no ensino de inglês na escola pública, de acordo com os dados, os preconceitos que antecedem o ensino de inglês no contexto público, lança luz sobre a identidade dos professores de inglês. Por fim, por meio das percepções dos professores participantes, vê-se que a identidade do professor de inglês em serviço depende da formação contínua à qual este profissional está exposto, do acesso à formação e das possibilidades que lhes são oferecidas. Finalizando, reiteramos que a identidade do professor de inglês é um constructo multifacetado, como preconizam Frank e Conceição (2021), que sofre interferências diretamente do contexto em que estão inseridos e como são vistos e percebidos pela sociedade.

Finalizamos a discussão apontando os principais resultado encontrados e destacamos:

- Os professores acreditam que é na formação inicial que a identidade docente pode ser (re)construída;
- Os professores se sentem desvalorizados, mesmo dentro da própria classe;
- Os professores lembram que o ensino de inglês na escola pública sofre com a falta de seriedade e acrescentam que é uma disciplina considerada ‘tampão’ e
- Os professores revelaram que há formações oferecidas pela SEMED, contudo, não são específicas para o ensino-apren-

dizagem de inglês e que, quando precisam de uma formação contínua na sua área, buscam por conta própria.

■ Considerações finais

Como esclarecemos nas Considerações iniciais, a pesquisa que apresentamos foi desenvolvida no âmbito da Linguística Aplicada e esteve diretamente ligada ao campo das Identidades e da formação contínua de professores de inglês. Nesse sentido, assumimos que a motivação que nos levou a desenvolver esta pesquisa está relacionada à nossa necessidade de compreensão acerca da identidade e da formação contínua de professores. A pesquisa contou com o objetivo geral: investigar a identidade e a formação contínua do professor de inglês em serviço na Secretaria de Educação Municipal de Manaus – SEMED e a sua questão norteadora foi: Qual a identidade do professor de inglês em serviço e como ocorre sua formação contínua?

O contexto de pesquisa abrangeu a Secretaria de Educação Municipal (SEMED) e envolveu a participação de três professores. Os instrumentos utilizados para a geração de dados consistiram em dois questionários—um de perfil e outro investigativo—e uma entrevista semiestruturada. Para a análise dos dados, foram empregadas duas teorias distintas: a de conteúdo e a textual-discursiva.

Sintetizando a nossa discussão, lembramos que a análise dos dados da pesquisa revelou questões relacionadas à identidade e à formação contínua de professores de inglês. Sobre como os professores se percebem, os dados apontaram que os professores se sentem desvalorizados, mesmo dentro da sua própria classe profissional e que consideram o seu componente curricular como uma disciplina ‘tampão’.

Nesse sentido, consideramos que o estudo revelou a identidade do professor de inglês como sendo influenciada por diversas fases, sendo inicialmente moldada na formação inicial e passível de (re)

construção ao longo das vivências pessoais, culturais e profissionais. Dessa forma, entendemos que a desvalorização profissional enfrentada pelos professores, especialmente os de inglês, impacta diretamente na formação de sua identidade que, no contexto público, é marcada pelo estigma associado ao ensino-aprendizagem desse idioma. Os professores destacaram a falta de prioridade dada ao inglês na educação pública, considerando-o muitas vezes como um componente secundário. Os professores participantes também reconheceram a importância da formação contínua, mas percebem que a responsabilidade pela busca dessa formação recai sobre o próprio profissional.

Assim, afirmamos, por meio dos dados, que a identidade do professor de inglês é complexa, dinâmica é influenciada por contextos profissionais, culturais e sociais, sendo (re)construída ao longo de sua formação e enfrentando desafios na valorização profissional, no estigma associado ao ensino público do inglês e nas oportunidades de formação contínua. Em resumo, a identidade do professor de inglês é um construto multifacetado, moldado pelas condições contextuais e pelas percepções sociais.

Em relação às implicações decorrentes desta pesquisa, sugerimos a realização de um estudo destinado à análise das necessidades de formação contínua dos professores vinculados à Secretaria Municipal de Educação (SEMED). Consideramos importante, também, a realização de reuniões que tenham por objetivo o debate de assuntos relacionados ao ensino-aprendizagem de inglês para o contexto da educação pública, enfatizando-se a real situação do ensino de inglês nesse contexto.

Finalizando, ressaltamos que, durante a condução desta pesquisa, pudemos observar que há uma lacuna significativa no que diz respeito aos estudos sobre o tema no contexto amazônico. No Programa de Pós-Graduação ao qual estamos vinculados, por exemplo, não identificamos nenhum trabalho dedicado a essa área específica. Assim,

nos inspirando nos conceitos propostos por Adams (2018), a respeito do sulear, concluímos este trabalho com a esperança de poder ter contribuído para “amazonizar” as pesquisas sobre identidade e sobre a identidade dos professores de inglês. Para isso, planejamos a participação em eventos da área, apresentando comunicações, ministrando minicursos, apresentando palestras e escrevendo artigos e capítulos como este. Além disso, desejamos investigar de maneira mais aprofundada as questões aqui tratadas, buscando “amazonizar” cada vez mais o assunto.

Referências

ADAMS, T. Sulear. In: STRECK, D. R., REDIN, E., ZITKOSKI, J. J., (org.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica; 2018.

ARAGÃO, R. C.; CAJAZEIRA, R. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v. 16, p. 109-133, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unitau.br/caminhoslinguistica/article/view/2212>. Acesso em: 11 de mar. de 2023.

ARAÚJO, L. A. **Portfólio como instrumento avaliativo discente no ensino-aprendizagem de língua inglesa**: um estudo de caso. 2019. 114 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Faculdade de Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2019.

BARCELOS, A. M. F.; COELHO, H. S. H. (org.). **Emoções, reflexões e (trans)formações de alunos, professores e formadores de professores de línguas**. Campinas: Pontes, 2010.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2016.

CANAGARAJAH, A. Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. In: CANAGARAJAH, S. (ed.). **Reclaiming the Local in Language Policy and Practice**. Mahwah; New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; Publishers, p.3-24. 2005. Disponível em: Reconstructing local knowledge, reconfiguring language studies. Acesso em: 02 de abr. de 2024.

CELANI, M. A. A. (org.) **Professores e formadores em mudança**: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. **Linguagem & Ensino**. Pelotas, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/rle/article/view/15605>. Acesso em: 18 de jun de 2023.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CHIZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

CORACINI, M. J. Autonomia, poder e identidade na sala de aula. In: PASSEGI, L.; OLIVEIRA, M. (org.). **Linguística e educação: gramática, discurso e ensino**. São Paulo, Terceira Margem, p. 175-197. 2001.

CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Porto Alegre: Penso, 2014.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DETERS, P. **Identity, agency and the acquisition of professional language and culture**. London: Continuum, 2011.

DÖRNYEI, Z. **Questionnaires in Second Language Research: Construction, Administration, and Processing**. 2nd Edition. London: Routledge, 2010.

FAIRCLOUGH, N. **Critical discourse analysis**. London: Longman, 1995.

FALASCA, P. **“Eu disse tudo isso em alemão, mas em português penso totalmente diferente”**: identidade e argumentação na sala de aula de língua estrangeira. 2017. 410f. Tese (Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa) — Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa. Faculdade de Ciências e Letras. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2017.

FARIA, E.; SOUZA, V. L. T. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Psicologia Escolar e Educacional**. São Paulo. v. 15, n. 1, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572011000100004>. Acesso em: 06 de abr. de 2023.

FERREIRA, A. B. de H. **Minidicionário Aurélio século XXI escolar**. 4. ed., rev. e ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FIRTH, A.; WAGNER, J. Second/Foreign language learning as a social accomplishment: elaborations on a reconceptualized SLA. **The Modern Language Journal**. [S.l.], v. 91, p. 800-819, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2007.00670.x>. Acesso em: 02 de abr. de 2023.

FLICK, U. **An Introduction to Qualitative Research**. Sage, London, 2006.

FRANK, H.; CONCEIÇÃO, M. P. Identidade em Linguística Aplicada: em direção a uma sistematização conceitual. **Linguagem em (Dis)curso**. Tubarão, v. 21, n. 1, p. 11-31, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-4017-210102-8519>. Acesso em: 15 de nov. de 2022.

Freire, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of research in education**. [S.l.], v. 25, n. 1, p. 99-125, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.3102/0091732X025001099>. Acesso: 07 de mar. 2022.

GEERTZ, C. From the Native's Point of View': On the Nature of Anthropological Understanding. **Bulletin of the American Academy of Arts and Sciences**. Cambridge, v. 28, n. 1, p. 26-45, 1974. Disponível em: <http://www.jstor.com/stable/3822971>. Acesso em: 14 de jun. de 2023.

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIL, A. C. **Técnicas de pesquisa em economia**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1986.

HABERMAS, J. **Teoría de la Comunicacion, II: Crítica de la razón funcionalista**. Barcelona: Tauros, 1988.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*, [S. l.], v. 22, n. 2, 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361>. Acesso em: 16 abr. 2023.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Method: Macrostrategies for Language Teaching**. New York: Yale University Press, 2003.

KVALE, S. **Doing interviews**. Thousand Oaks: Sage, 2007.

LA VILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 1999.

LIBERALI, F. A formação crítica do educador na perspectiva da Linguística Aplicada. In: ROTTAVA, Lucia (Org.). Ensino/aprendizagem de línguas: língua estrangeira. Ijuí: Editora da UNIJUI, 2006.

LIBERALI, F. C.; MAGALHÃES, M. C. C. Formação de professores e pesquisadores: Argumentando e compartilhando significados. In: TELLES, João A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de língua**: Dimensões e ações na pesquisa e na prática. 1. ed. Campinas: Pontes, p. 43-66. 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MACHADO, F. R.; GIL, G. The processes of construction, deconstruction and reconstruction of an IFSC English language teacher's professional identity. **DELTA**, v. 33, n. 2, p. 383-411, 2017.

MONTEIRO, M. F. C. **Discurso, identidade e agentividade de professores de L2 no Parfor/AM**: um estudo à luz do letramento crítico (LC). 2014. 224 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Programa de Pós-Graduação em Linguística. Centro de Comunicação e Expressão. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise Textual Discursiva: processo reconstutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**. Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1516-73132006000100009>. Acesso: 18 de ago. de 2023.

NORTON, B. **Identity, and language learning**. Harlow: Pearson Education, 2000.

NORTON, B.; MCKINNEY, C. An identity approach to Second Language Acquisition. In: ATKINSON, D. (org.). **Alternative Approaches to Second Language Acquisition**. New York: Routledge, p. 73-94, 2011.

QU, S. Q.; DUMAY, J. The qualitative research interview, **Qualitative Research in Accounting & Management**. [S.l.], v. 8 n. 3, p. 238-264, 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/227430203_The_qualitative_research_interview. Acesso em: 10 de maio de 2023.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997.

SILVA, N. M.; ARAGÃO, R. F. **A observação como prática pedagógica no ensino de Geografia**. Fortaleza: Geosaberes, 2012.

STAKE, R. Case studies. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), **Strategies of qualitative inquiry** (2nd Ed.) (pp. 134–164). Thousand Oaks, CA: Sage. 2003.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Metodologia na investigação de crenças. In: Barcelos, A. M. F. e Vieira Abrahão, M. H. (Org.). **Crenças e Ensino de Línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

YIN, R. K. **Estudo de caso – planejamento e métodos**. (2Ed.). Porto Alegre: Bookman. 2001.



MOTIVAÇÃO NO ACONSELHAMENTO LINGUAGEIRO SOB A ABORDAGEM DA COMPLEXIDADE

Maria Clara Vianna Sá e Matos
Universidade Federal do Pará

■ Introdução

Sabe-se que a motivação é imprescindível para o alcance de objetivos, inclusive para a aprendizagem de uma língua estrangeira (LE). Neste mesmo contexto, considera-se que a motivação está interligada à autonomia e que embora não haja garantias, quando há investimentos para desenvolver esses processos, os aprendentes têm maiores chances de gerenciar mais positivamente os diversos desafios que fazem parte da sua trajetória de aprendizagem (Ushioda, 1996; Dörnyei, 2000; Pink, 2010).

Nos cursos de formação de professores de LE da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) na Universidade Federal do Pará (UFPA), é dada atenção a essas premissas ainda no primeiro semestre da graduação com a oferta da disciplina “Aprender a Aprender uma Língua Estrangeira”; e, com a disponibilidade do serviço de aconselhamento linguageiro (AL). Para tanto, toda a programação da primeira instiga maior conscientização acerca de como cada um aprende

e da agência necessária para buscar recursos que edifiquem uma aprendizagem mais eficiente. Já o AL é uma atividade complementar à sala de aula e tem como missão dar suporte a estudantes com dificuldades na aprendizagem de LE, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e da motivação de modo a incentivar reflexões e ações mais personalizadas, dialogadas e atentas ao contexto.

As condições iniciais que influenciaram o presente estudo incluem minha participação em projetos de pesquisa coordenados pela professora doutora Walkyria Magno e Silva na FALEM, entre os anos de 2008 e 2019. Neste percurso, foram investigadas a autonomia e a motivação voltadas à aprendizagem de LE, e, a partir de 2011, foram integradas a compreensão e a prática de AL visando ampliar benefícios para a trajetória de aprendizagem dos estudantes aconselhados. Já em 2013, os mesmos temas começaram a ser explorados sob preceitos da abordagem da complexidade. Com isso, foi dada abertura para que pesquisadores desses projetos enriquecessem seus horizontes profissionais ao conhecerem como gerenciar com mais eficiência a motivação; como atrelar o AL para apoiar esse processo; e, como compreendê-los e operá-los enquanto sistemas complexos, em sintonia com caminhos mais recentes que vem expandindo a geração de conhecimento científico (Capra; Luisi, 2015). O engajamento nessa jornada despertou meu interesse em aprofundar o conhecimento acerca da motivação e isso impulsionou a realização de projetos para o curso de mestrado (2009-2011) e de doutorado (2015-2019) na UFPA.

Este texto tem como propósito geral compartilhar resultados da aprendizagem teórica e prática referentes à minha pesquisa para o doutorado, quando explorei o entrelaçamento da motivação, do AL e da abordagem da complexidade em uma pesquisa-ação interligada a um estudo de caso. Entre os objetivos específicos estão mostrar o cerne a compreensão teórica para o que seja motivação e AL enquanto sistemas complexos e os seus desdobramentos práticos voltados aos cuidados com o processo motivacional. Com isso, convido mem-

bros da comunidade de professores e de estudantes de LE a aprofundarem seu entendimento em torno desses temas e organizo minha contribuição com os seguintes passos: a exposição do suporte teórico para a compreensão de motivação, de AL e da perspectiva da complexidade que interessaram à pesquisa; a descrição dos principais procedimentos metodológicos adotados para dar conta dos objetivos estabelecidos; a apresentação dos resultados; e, considerações finais.

■ Suporte teórico

Nesta seção são mostrados princípios primordiais no que diz respeito à motivação, ao AL e à abordagem da complexidade.

■ Noções de motivação

A compreensão explorada da motivação voltada à aprendizagem de LE abrange suas características gerais presentes na literatura da área de Linguística Aplicada a partir do ano 2000. Com isso em mente, além de vê-la como um fenômeno crucial a tudo que realizamos, e como sendo atrelada à autonomia, ela é entendida como um processo sujeito a oscilações, o que a torna mutante (Dörnyei, 2000).

Quando se trata de lidar com motivação, de modo geral conta-se com o estabelecimento de objetivos e o emprego de esforços para alcançá-los. Além disso, professores que decidem apoiar o processo motivacional de estudantes de LE encontram no Modelo Processual de Motivação (MPM) (Dörnyei, 2000) orientações para ajudar a gerá-la; a descobrir o prazer de aprender; a incrementá-la; e, a monitorar sua flutuação, contribuindo para protegê-la. Entre outros motivos, a preocupação com a motivação é justificada uma vez que aprender uma LE é uma atividade de longo prazo, para não dizer permanente na vida do indivíduo (Dörnyei; Ushioda, 2011; Matos, 2019). Para tanto, tem feito parte dos cuidados com a motivação o uso de estratégias motivacionais como “técnicas que promovem comportamento do indi-

víduo relacionado ao alcance de um objetivo” que podem servir como “[...] influências motivacionais que são conscientemente exercidas para alcançar algum efeito positivo sistemático e duradouro” (Dörnyei, 2001, p. 28). Alinhadas ao caráter processual da motivação, essas estratégias são fundamentadas em teorias motivacionais¹ que tratam, entre outros temas, da autonomia, da motivação intrínseca e extrínseca, das atribuições à sucessos e insucessos e da necessidade de maior conscientização de cada pessoa acerca de como funciona o seu processo motivacional para poder também realizar automotivação.

Outra compreensão da motivação que interessou, abrangeu entendê-la em sua fase sociodinâmica, influenciada pela perspectiva da complexidade (Dörnyei; Ushioda, 2011). Explicações a respeito disso serão dadas na parte final desse suporte teórico.

■ Noções de aconselhamento linguageiro

Centros de autoacesso são espaços geralmente vinculados a universidades, criados para a aprendizagem autônoma socialmente construída florescer (Kato; Maynard, 2016). Para isso, oferecem atividades, materiais e o apoio de uma equipe preparada para favorecer essa missão. Um dos serviços oferecidos é o AL, que a “Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma” (BA³) dispõe aos seus estudantes de LE desde 2011, enquanto centro de autoacesso da FALEM.

A essência do AL envolve o trabalho de um conselheiro, geralmente um professor ou um estudante voluntário em diferentes estágios da sua formação em LE e com experiência no uso da língua que um discente deseja aprender. Para atuar neste papel, esse agente se prepara constantemente para ajudar um estudante com dificuldades na aprendizagem de LE. Na FALEM, a atividade de AL tem sido vinculada a projetos de pesquisa que assumem a formação de conselheiros linguageiros por meio de estudos teóricos e de atividades práticas.

1 Ver Matos (2011) para um detalhamento sobre teorias motivacionais.

O estudante que procura o AL é identificado como um aconselhado. Este geralmente entende que tem desafios para vencer na aprendizagem de LE e ainda não sabe como encaminhá-los. Então, decide experimentá-lo, seja porque um professor seu divulgou o serviço ou porque tomou conhecimento do AL por ações da BA³. Ao fazer isso, ele não encontra aulas particulares, nem uma lista de afazeres que parte do conselheiro linguageiro. Ao contrário, o número de encontros, os horários e os temas de trabalho vinculados a alguma dificuldade na aprendizagem de LE são negociados e flexíveis. Outras características do AL incluem atendimento personalizado e o fomento ao diálogo constante. Desse modo, o conselheiro não prescreve fórmulas, nem faz avaliações como as esperadas em uma sala de aula. No lugar disso, nos encontros de AL, o conselheiro pratica a escuta ativa para compreender melhor os desafios do aconselhado; compartilha leques de sugestões para o aconselhado escolher experimentar; acompanha o desenvolvimento disso; e, intervém com questionamentos que levam também a diálogos internos que embasam os próximos passos. Durante esse processo na FALEM, o conselheiro linguageiro conta com membros do projeto de pesquisa da qual faz parte para relatar o andamento do AL; além de estudar e compartilhar percepções visando aprimorar a sua prática, continuando a sua educação para exercer suas funções.

Desde 2013, os projetos de pesquisa nessa faculdade estudam o AL como um sistema complexo. Maiores explicações sobre o que seja isso serão dadas na próxima parte desse suporte teórico.

■ Noções da perspectiva da complexidade

A adoção deste olhar para verificar a motivação e o AL é justificada como um caminho para lidar com fenômenos dotados de vida, considerando movimentos naturais que fazem parte da sua realidade para ajudar a entender seu funcionamento e aprender melhor com isso. Essa escolha representa também uma possibilidade para ir além de investigar partes isoladas e de focar em dicotomias para compreender

os fenômenos sob estudo (Kramsch, 2012). Com isso, a atenção é em torno de como se dão as relações entre as partes e as influências disso nos comportamentos de componentes interligados enquanto sistemas complexos.

Segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26), um sistema pode ser considerado complexo quando é formado “por diferentes tipos de elementos, geralmente em grande número que se conectam e interagem das mais diversas formas”, sendo os componentes de um sistema complexo agentes (entidades animadas), elementos (entidades inanimadas), bem como fenômenos e processos de diferentes tipos. De acordo com Matos (2019),

[...] na área de ensino e de aprendizagem [...] são agentes tanto professores, alunos, amigos de alunos e funcionários de um curso de línguas; são elementos livros, filmes, provas *etc.*; e, são fenômenos a aprendizagem, a motivação e a autonomia, que são também processos compostos por diferentes agentes e elementos interligados. Ainda, esses componentes ‘podem ser eles mesmos considerados sistemas complexos e, conseqüentemente, subsistemas de um sistema maior’ Sob esses pontos de vista, a motivação e o aconselhamento linguageiro são sistemas e subsistemas complexos interligados a outros sistemas e subsistemas que tecem relações e interagem com outros fenômenos processuais, agentes e elementos. (Larsen-Freeman; Cameron, 2008, p. 28). Em outras palavras, um aluno pode ser considerado um sistema complexo, subsistema do sistema escola, assim como a escola pode ser um subsistema do sistema educacional municipal, estadual e assim em diante (Matos, 2019, p. 64).

Entre as características de sistemas complexos estão o dinamismo que leva a mudanças imprevisíveis e a transformações; a abertura a diversos contextos e a tessitura de interconexões entre eles; a não

linearidade das influências e dos efeitos advindos dessas interações; a adaptação associada a processos de aprendizagem; e, os padrões de comportamento que ocorrem em momentos de estabilidade dinâmica desses sistemas. Outra qualidade a considerar é que para examinar esses aspectos é empregado um olhar holístico e inclusivo que enfatiza o primado das relações para examinar um emaranhado de componentes. E, diante da percepção de que a mudança é a única constante “[...] em um mundo repleto de transformações sem precedentes e de incertezas tão radicais [...]” (Harari, 2018, p.319), assumir a abordagem complexa pode ajudar a desenvolver habilidades para combinar fragmentos de informação; e, a conviver melhor com situações que ainda não sejam familiares enquanto aprendentes e cidadãos do século XXI (Harari, 2018; Matos, 2019).

Na literatura sobre motivação voltada à aprendizagem de LE, a fase de estudo denominada de sociodinâmica explora características da complexidade para lidar com o processo motivacional mais próximo de como ele se apresenta na vida real. Segundo Matos (2019),

Nesse outro momento de investigação da motivação, sua dimensão processual continua sendo valorizada. Além disso, ela permanece compreendida como um fenômeno que ‘move pessoas para fazer certas escolhas, a se engajar em uma ação, a despendar esforço e a persistir nela [...]’ (Dörnyei; Ushioda, 2011, p.3), requerendo o estabelecimento de objetivos e o emprego de planejamento e de esforço para alcançá-los (Brown, 2007); que é inconsciente e consciente, autorregulável pelo sujeito e sensível a influências internas e externas (Dörnyei, 2000); bem como que é entendido por meio do diálogo entre teorias novas e antigas como buscou-se fazer para a elaboração do MPM (Matos, 2019, p. 69).

Nessa perspectiva, é também ressaltada a relação do indivíduo em contexto, valorizando o que acontece no seu cotidiano, e, o que faz parte da sua identidade para favorecer a motivação por meio de olhar holístico (Ushioda, 2010; Dörnyei; Ushioda, 2011). Segundo estes autores, para entender a motivação nessa fase de estudo, é considerada a relação de interdependências com diversos contextos em modificação ao longo de uma trajetória de aprendizagem. Um movimento implicado a isso, veio do autor do MPM (Dörnyei, 2000) que revisitou este modelo e identificou que para o seu funcionamento pelas lentes da complexidade, o mesmo precisaria de ajustes para comportar, por exemplo, a não linearidade nas fases previstas para a motivação e as atitudes pensadas para cada uma delas (Dörnyei; Ushioda, 2011). Desse modo, seria preciso rever também as propostas para estratégias motivacionais pautadas no MPM para que ficassem alinhadas às premissas da motivação complexa. O meu estudo também pretendeu lançar luzes para encaminhar essa questão.

Em relação ao que seja o AL sob a abordagem da complexidade, em primeira instância, são consideradas características que já fazem parte da sua essência sem ele que fosse assumido enquanto um sistema complexo. Entre elas estão a flexibilidade da agenda de ALlinguageiro influenciada pelos desafios de aprendizagem de LE; o foco nas relações mediadas pelo diálogo entre um conselheiro e um aconselhado; e, a imprevisibilidade do seu andamento que implicam na expectativa de transformações sem garantias de serem apenas positivas. Isso sugere que mesmo implicitamente, o AL tem um perfil complexo. Em segunda instância, essa compreensão foi complementada para explicitar o que seja AL complexo (Matos, 2019).

Conforme esta autora expõe, ao abarcar preceitos do paradigma da complexidade em sua pesquisa, um AL orgânico esteve em edificação, com uma parte mais estável referente a características que ajudam manter a sua essência (como a atuação de um conselheiro, o seu vínculo com o apoio à aprendizagem de LE e a sua condução não prescritiva),

interligada à uma parte mais instável que dá abertura para inovações em seu formato e na sua agenda buscando torná-lo mais significativo para o aprendente. Arelado a isso, o funcionamento do AL complexo pode ser entendido metaforicamente como “uma vila” (Matos, 2019, p. 219) contando com múltiplos agentes em múltiplos espaços e o envolvimento de múltiplos eventos que agregam contextuais que influenciam o seu desenrolar de modo imprevisível. Foi com esse panorama que busquei entender de motivação para favorecer a aprendizagem de LE.

Metodologia

Para a investigação almejada foi realizada pesquisa de natureza qualitativa caracterizada como descritiva, interpretativa e longitudinal. Para Ushioda (2002) e Dörnyei e Ushioda (2011) a pesquisa qualitativa é bem-vinda para ressaltar a complexidade de seres humanos, os seus múltiplos papéis e identidades e o conhecimento de aspectos da motivação e da sua articulação com fatores contextuais. Indo ao encontro disso, Yin (2006, p.8) enfatiza que por meio da pesquisa qualitativa, “a complexidade do ambiente e a diversidade de seus participantes” são valorizadas uma vez que as opiniões e as perspectivas dos participantes de um estudo podem ser representadas mais de acordo com a realidade de suas vidas. Para tanto, dois métodos de pesquisa qualitativa foram interligados ao núcleo do estudo, servindo para revelar impactos da adoção da abordagem da complexidade nos cuidados da motivação no contexto de AL.

O primeiro método foi uma pesquisa-ação (Thiollent, 2011) com ciclos de diagnóstico dos desafios a serem enfrentados, de reflexões para as ações de apoio visando lidar com eles; de implementação dessas ações; e, de avaliação das mesmas. Todos esses movimentos já são esperados na jornada de AL, mas para esse estudo foi dada maior atenção aos momentos voltados para apoiar o processo motivacional em curso.

O segundo método foi um estudo de caso (Yin, 2006) no qual se examinou retrospectivamente os dados gerados na pesquisa-ação, complementando os propósitos da investigação. Na fase da pesquisa-ação houve o acompanhamento do processo motivacional em ação e na fase de estudo de caso houve a reconstrução desse processo e análise de resultados.

Em relação ao contexto do estudo, foram explorados momentos de AL ocorridos em ambientes da FALEM durante dois anos. O período de geração de dados iniciou com o desenvolvimento da pesquisa-ação, correspondendo a quatro semestres iniciais do curso de graduação de uma estudante aconselhada que buscou o AL espontaneamente ao estar preocupada com as limitações dos seus conhecimentos para usar a língua inglesa em aprendizagem no curso da referida faculdade.

Múltiplos instrumentos de pesquisa foram atrelados à participação diversificada de agentes e de experiências durante a evolução do AL. São exemplos dos instrumentos utilizados: relatos dos momentos de AL elaborados pela conselheira languageira, áudios das sessões e conversas pelo *Whatsapp* com a aconselhada; postagens no *Facebook* da aconselhada e de seus colegas; narrativas de aprendizagem, mapa motivacional e agenda holística da aconselhada²; bem como depoimentos de agentes interligados ao AL.

Para analisar os dados, houve a organização cronológica dos relatos do AL praticado, bem como das outras fontes utilizadas, mapeando tópicos trabalhados no AL com a aconselhada e a sua relação com movimentos voltados para apoiar o seu processo motivacional visando verificar seu funcionamento. Depois, esses dados foram utilizados para um estudo retrospectivo que embasou um estudo de caso com a função de complementar o alcance dos objetivos da pesquisa, conforme é mostrado nos resultados. Ao final do estudo, a interligação entre os métodos de pesquisa qualitativa serviu para encaminhar

2 Ver seção metodológica em Matos (2019) para entender sobre mapa motivacional e agenda holística.

a compreensão de como se dá a evolução do processo motivacional e do emprego de estratégias motivacionais no AL sob a perspectiva da complexidade.

Resultados

Por meio da investigação proposta foi verificada que, enquanto sistema complexo, a motivação está constantemente sujeita a mudanças devido a influências contextuais que provocam oscilações no seu estado, sendo instáveis os desdobramentos disso. No emaranhado de fatores que influenciaram a motivação da aconselhada que participou do estudo foi considerada a interação com colegas, professores, familiares, amigos, além de outros aconselhados e ex-aconselhados vinculados à FALEM.

Além da influência de agentes, outra percepção ocorrida no exame da evolução do processo motivacional em questão, foi a influência de experiências em espaços semi-formais como a BA³; informais, como nos corredores da FALEM, na fila do restaurante universitário e em um teatro da cidade; além dos formais, como nas salas de aula da FALEM. Ao se conectarem aos momentos de aprendizagem no AL, elas enriqueceram o diálogo em torno de seu impacto na motivação e da expansão de redes de apoio fora da FALEM. Assim, foi trabalhada a visão do AL atuando como um polo conectado e como um polo conector, lançando mão de agentes, de espaços e de acontecimentos diversificados como possíveis recursos para apoiar o processo motivacional (Matos, 2019). Com isso, há um AL customizado pela interferência de fatores contextuais.

Conforme foi mencionado na metodologia do estudo, outras percepções acerca da evolução da motivação e do desenrolar de estratégias motivacionais foram geradas na análise retrospectiva dos dados da trajetória de AL para um estudo de caso. Durante esta fase foram identificados fatores contextuais predominantes que influenciaram

o processo motivacional voltado à aprendizagem de LE da aconselhada e os cuidados para favorecê-lo. Isso resultou do exame das relações tecidas no AL funcionando como uma vila (Matos (2019). O desdobramento desse mapeamento abrangeu a geração de temas que descreveram fases do processo motivacional da aconselhada. Esses temas foram: “Os outros e a aconselhada”, quando houve a predominância de diferentes agentes, ou os mesmos agentes alterando tanto positiva quanto negativamente a motivação da aconselhada; “Laços motivacionais”, quando um número maior de agente advindos de espaços diferentes influenciaram mais positivamente a motivação da aconselhada; “Experiências motivadoras”, quando eventos em espaços semi-formais e informais favoreceram a aprendizagem do inglês e a motivação para aprender; e, “Final do aconselhamento?”, quando uma reflexão interna da aconselhada foi compartilhada com a conselheira, influenciando a motivação de ambas. Posteriormente essas identificações serviram para avançar na compreensão do uso de estratégias motivacionais no contexto do estudo.

Em relação à prática de estratégias motivacionais sob a abordagem da complexidade por meio da pesquisa-ação foram identificados os seguintes movimentos:

Ao conhecer que a motivação da aconselhada era favorecida quando ela aprendia na companhia de outras pessoas, houve atitudes para integrar agentes nos encontros de AL. Assim, foram elaboradas estratégias motivacionais que envolveram convites de iniciativa da aconselhada, outros das conselheiras e alguns que ocorreram aleatoriamente a membros da comunidade universitária e fora dela, todos bem-vindos para ajudar no processo motivacional no AL. Nesses movimentos, sob a perspectiva da complexidade, foram enfatizados o dinamismo e a não-linearidade dos seus desdobramentos. Por exemplo, apesar da aconselhada afirmar que a motivação dela aumentava ao aprender com outras pessoas, houve momentos em que agentes

interligados ao aconselhamento com ela, como colegas e professores, instigaram também motivação mais negativa no lugar de favorecê-la.

Já o mapeamento e a descrição dos padrões de comportamento da aconselhada, serviram para levantar maior conscientização acerca das atitudes tomadas e da necessidade de mudança. Assim, no quarto semestre da graduação, quando a aconselhada desejou encerrar o AL ao se sentir confiante na comunicação oral em língua inglesa, afirmando também que já era uma aprendente autônoma, ela foi confrontada com os seus atuais desafios na escrita dessa língua e as atitudes recorrente que realizava para vencê-los, sem estar alcançando o esperado sucesso. Além disso, ela foi incentivada a continuar aprendendo sobre autonomia voltada à aprendizagem de LE, já que isso inclui adaptar e inovar atitudes para lidar com novos desafios. Desse modo, os relatos dos padrões de comportamento (característicos de sistemas complexos) também fomentaram estratégias motivacionais.

Os temas que foram elaborados no estudo de caso, baseados em fatores predominantes que influenciaram a motivação da aconselhada também foram relacionados à construção de estratégias motivacionais. Por exemplo, na fase denominada de “Experiências motivadoras”, ao notar as dificuldades e o entusiasmo da aconselhada a respeito do que aprendia de fonética da língua inglesa, a conselheira linguageira convidou-a para compartilhar algum conteúdo da sua aprendizagem com uma turma que estudava língua inglesa em um projeto de extensão da FALEM. Isto aconteceu em uma primeira vez visando ajudar a pronunciar melhor a expressão *good morning* e aconteceu outras vezes durante o semestre em que ela aceitou atuar como monitora dessa turma. Assim, houve novamente o aproveitamento das relações entre as partes, valorizado em sistemas complexos.

Outro resultado abrangendo estratégias motivacionais foi constatar que o seu desenvolvimento abarcou a previsibilidade e a imprevisibilidade. Para entendê-lo dessa maneira foram utilizadas as noções

de estruturas projetadas e de estruturas emergentes de Capra e Luisi (2015).

As primeiras dizem respeito a estruturas já existentes. Para o estudo de doutorado, elas foram renomeadas como estratégias motivacionais projetadas, planejadas para os momentos de AL, sendo mais previsíveis e familiares por já estarem presentes na literatura sobre AL. São exemplos delas, a Teoria da Autodeterminação (Deci; Ryan, 1996) e a do Sistema Motivacional do *Self* na aprendizagem de Língua Estrangeira (Dörnyei, 2005), previstas no leque de possibilidades para energizar a rotina de cuidados voltados à motivação. Seguindo essa percepção para o uso de estratégias motivacionais projetadas, houve também movimentos de revisão e de adaptação de estratégias motivacionais já existentes, como as elaboradas de acordo com o MPM (Dörnyei, 2000; 2001), visando usá-las de maneira não linear, mais alinhadas à abordagem complexa, algo que, conforme já foi mencionado, até então não havia sido realizado pelo seu autor.

Quanto às estratégias motivacionais emergentes, elas foram geradas de acordo com a percepção de fatores contextuais que não estavam antes presentes, ou que, mesmo presentes, ainda não haviam sido percebidos. Assim, a sua implementação foi imprevisível e aleatória, bem como geradora de inovações. Serviram como gatilho para elas, conexões entre múltiplos agentes, diferentes comunidades de prática de língua inglesa, encontros do dia a dia, experiências diversificadas atreladas ao ensino e à aprendizagem, entre outras. Um exemplo disso ocorreu com a interligação de agentes ao AL. A princípio isto aconteceu aleatoriamente quando um professor bateu na porta da sala onde ocorria um dos encontros de AL. No lugar de pedir para ele voltar em outro momento, essa pessoa foi convidada a entrar e fez parte do diálogo da aprendizagem daquele encontro, representando uma inovação. Depois, outros momentos dessa natureza passaram a acontecer de modo planejado. Assim, ocorreram estratégias projetadas que também foram adaptadas e reaproveitadas para desafios

diferentes; bem como aquelas emergentes que foram transformadas em projetadas e utilizadas de modo planejado, inspirando também a emergência de outras. Durante o estudo, isto significou possibilidades para abraçar a imprevisibilidade e a previsibilidade como parte das ações no AL para apoiar o processo motivacional – atitude que valoriza a inclusão no lugar da exclusão ao lidar com sistemas complexos.

■ Considerações finais

Desse panorama de percepções e ações para compreender a evolução da motivação e o uso de estratégias motivacionais sob a abordagem da complexidade, foi entendido que ambos foram coconstruídos, flexíveis e orgânicos, uma vez que estavam em constante movimento e em estado de mudança, de adaptação e de interdependência a fatores contextuais, configurando sistemas complexos. Além disso, foi verificado que estratégias motivacionais projetadas e emergentes coexistiram e funcionaram de modo interligado.

Outro entendimento foi o de que no AL complexo, o formato original para operá-lo pode ser expandido, por meio da participação de diferentes agentes, atuando como convidados nos encontros. Isso dá abertura para um formato mais comunitário coexistir, composto por várias redes de apoio que se relacionam. Isso também pode frutificar maior sensibilidade para perceber diferentes contextos que podem se transformar em recursos para promover e sustentar motivação para a aprendizagem de LE.

O estudo da motivação voltada à aprendizagem de LE, da atividade de AL e da abordagem da complexidade não são recentes na literatura da área da Linguística Aplicada. Porém, no Brasil, há indícios de que a produção científica, principalmente a gerada em torno dos dois últimos temas, ainda não alcança a prática dos professores. Este trabalho pretendeu retomar a discussão em torno da motivação, entrelaçando-a ao AL e à abordagem da complexidade como uma nova chance para divulgá-los e enriquecer a formação de professores.

Após finalizar essa investigação, meus passos seguintes têm englobado trabalhar os mesmos temas em outros projetos de pesquisa como parte da educação de conselheiros linguageiros na FALEM, agregando mentalidades desejadas para o aprendiz e cidadão do século XXI, como a aprendizagem ao longo da vida, maior bem-estar para aprender e comportamento pró-social, o que sugere uma abordagem ainda mais complexa para motivar a aprendizagem.

Referências

BROWN, J. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 2007.

CAPRA, F; LUISI, P. **A visão sistêmica da vida**: uma concepção unificada e suas implicações filosóficas, políticas, sociais e econômicas. São Paulo: Cultrix, 2015.

DECI, E.; RYAN, R. Need satisfaction and the self-regulation of learning. **Learning and Individual Differences**. New York, v. 8, n. 3, p.165-184, 1996. Disponível em: https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/44801628/Need_satisfaction_and_the_self-regulation. Acesso em: 10 jan. 2016.

DÖRNYEI, Z. Motivation in action: towards a process-oriented conceptualization of student motivation. **British Journal of Educational Psychology**. London, v.70, p. 519-538, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1348/000709900158281>. Acesso em 20 jan. 2016

DÖRNYEI, Z. **Motivational strategies in the Language classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

DÖRNYEI, Z. **The psychology of the language learner**. Mahway, Nova Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

DÖRNYEI, Z ; USHIODA, E. **Teaching and researching motivation**. Harlow: Longman, 2011.

HARARI, Y. 21. **Lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KATO, S.; MYNARD, J. **Reflective Dialogue**: advising in language learning. Nova Iorque: Routledge, 2016.

KRAMSCH, C. Why is everyone so excited about complexity theory in applied linguistics? In: BAILLY, S.; BOULTON, A.; MACARIE, D (Org.). **Didactique des langues et complexité**: En hommage a Richard Duda. Nancy: Melanges CRAPEL 33, 2012, p. 9-25.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MATOS, M. **Contribuições do paradigma da complexidade no desenvolvimento de estratégias motivacionais empregadas no aconselhamento linguageiro**. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

MATOS, M. **O professor e o processo motivacional na aprendizagem de língua estrangeira**. 2011. Belém. Dissertação (Mestrado em Letras)– Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

PINK, D. **Motivação 3.0**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.


THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

USHIODA, E. Language learning at University: Exploring the role of motivation thinking. In: DÖRNYEI, Z.; SCHMIDT, R. (Ed.). **Motivation and second language acquisition**. Honolulu: Universidade do Havaí, 2002, p. 93-126.

USHIODA, E. **Learner autonomy**: the role of motivation. Dublin: Authentik, 1996.

USHIODA, E. A person-in-Context Relational View of Emergent Motivation, Self and Identity. In: DÖRNYEI, Z.; USHIODA, E. (Org.). **Motivation, Language identity and the L2 self**. Bristol: Multilingual Matters, 2010, p.215-228.

YIN, R. Mix Methods Research: Are the Methods Genuinely Integrated or Merely Parellel? In: **Research in the schools**. [S.l.], v. 13, n. 1. p. 41-47, 2006. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/285829060_Mixed_methods_research . Acesso em: 12 fev. 2016.



CONECTANDO BEM-ESTAR, EMOÇÕES E EMPATIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS: TRAJETÓRIA DO GRUPO DE PESQUISA CARE

Larissa Dantas Rodrigues Borges
Universidade Federal do Pará

Introdução

Em minha trajetória como professora, pesquisadora e formadora, tenho nutrido o interesse por temas envolvidos na psicologia do ensino e aprendizagem de línguas, dentre eles a autonomia, o bem-estar, a motivação, a empatia, as emoções e as forças de caráter, sendo cada um desses temas compreendidos como um subsistema aninhado a um sistema maior: a formação de professores de línguas. Meu olhar sobre esses subsistemas, com as lentes da complexidade, reconhece suas interconexões e seus impactos na formação inicial e continuada de professores de línguas como catalisadores de mudanças.

Meu contexto de ensino é a Universidade Federal do Pará (UFPA), onde atuo na formação inicial de professores de inglês. Ao concluir minha pesquisa de doutorado, em que discuti a autonomia na aprendizagem de discentes de Letras-Inglês, à luz do paradigma da complexida-

de (Borges, 2019), senti-me impelida a aprofundar temas relacionados à formação de professores de línguas.

Em 2019, dei início ao grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas), o qual coordeno até o presente momento, em seu terceiro biênio. O grupo CARE é formado por alunos de Letras-Inglês, professores em pré-serviço, e por professores de inglês em exercício da rede de ensino pública e privada de Belém. Um dos objetivos do grupo é suscitar e investigar experiências de transformação de professores de línguas. A mudança tem um papel central no paradigma da complexidade (Larsen-Freeman, 1997; Larsen-Freeman; Cameron, 2008), abordagem teórica à qual nos alinhamos na pesquisa.

Em nossas reuniões quinzenais, discutimos textos teóricos relevantes para a pesquisa e dialogamos sobre como a teoria pode ser integrada às nossas práticas de ensino, inspirando mudanças. Buscando alimentar uma atmosfera de acolhimento e bem-estar, gerou-se no grupo uma rede de apoio, na qual os professores integrantes, em diferentes etapas de sua formação, compartilham suas experiências e oferecem suporte uns aos outros quando necessário. Dessa forma, os encontros do grupo tornaram-se um espaço de escuta ativa, de apoio mútuo, de prática da empatia e da reciprocidade, em prol do bem-estar dos professores.

Neste capítulo, discutirei sobre aspectos afetivos que considero relevantes para a formação de professores de línguas, descreverei brevemente a trajetória do grupo CARE e apresentarei alguns resultados obtidos ao longo desse percurso.

Aspectos afetivos envolvidos na formação de professores de línguas

Nesta seção, discuto temas da Psicologia na Aprendizagem de Línguas e da Psicologia Positiva relevantes para a formação inicial e continuada de professores de línguas, tais como: o bem-estar,

as emoções e a empatia. Os três construtos se conectam pela centralidade das relações, a nível intrapessoal, interpessoal e social.

O bem-estar envolve o sentido dinâmico de significado e satisfação com a vida, que emerge nas experiências e nas relações sociais que vivenciamos em diversos ambientes (Mercer, 2021). Sendo um fenômeno complexo e sensível ao contexto, o bem-estar pode ser afetado por uma ampla gama de fatores internos, como questões pessoais, insegurança, situações de saúde e por fatores externos, como mudanças na carga horária de aulas, sobrecarga de trabalho e adaptação às novas diretrizes locais ou nacionais. Uma vez que cada indivíduo interage de maneira diferente com os fatores contextuais, um mesmo fator pode influenciar de forma diferente cada professor.

A instabilidade e dinamismo do bem-estar do professor podem ser observados nas diferentes etapas da carreira docente, desde a formação inicial. Eyre (2017) traz à tona que mais 40% de professores recém-formados desistem da docência nos primeiros cinco anos de profissão – dado que enfatiza a relevância da reflexão sobre o bem-estar em contextos de formação de professores, a fim de que possam lidar de forma mais consciente com os inúmeros desafios que poderão se apresentar ao longo da carreira.

A pesquisa de Mendes (2024) elenca uma série de fatores que professores de inglês em pré-serviço consideraram afetar negativamente ou positivamente o seu bem-estar. Dentre os fatores negativos, destacam-se a sobrecarga de tarefas, falta de tempo, dificuldade em conciliar os estudos com outras responsabilidades pessoais e profissionais, pressão por desempenho, falta de empatia de professores da graduação, falta de apoio emocional, falta de autoconfiança, exaustão física e mental, além de ansiedade, desmotivação, sentimento de culpa, dentre outros (Mendes, 2024). Dentre os aspectos que afetam positivamente o bem-estar, na pesquisa da mesma autora, os professores em formação inicial destacaram o autocuidado, senso de propósito,

gerenciamento das próprias emoções, engajamento dos alunos, autonomia para planejar e inovar em sala de aula, reconhecimento e *feedback* positivo no ambiente de trabalho, apoio de colegas e amigos, criação de uma rede de apoio, suporte social e emocional e relacionamentos positivos com os alunos.

A discussão sobre o bem-estar revela-se essencial no ensino de línguas, contexto que demanda bastante tempo e esforço do professor para o planejamento de aulas dinâmicas e participativas que integrem atividades de compreensão e produção oral e escrita na língua alvo de forma lúdica, criativa, contextualizada e alinhada à realidade dos alunos. Brito e Borges (2025) apontam que um dos fatores que mais afetam o bem-estar de professores de línguas em formação inicial é o tempo excessivo dedicado à elaboração de aulas. A esse respeito, Mercer e Gregersen (2020) argumentam que a profissão do professor de línguas não deve ser sinônimo de autosacrifício. É necessário, portanto, ampliar a reflexão sobre práticas de autocuidado, gerenciamento do tempo e regulação emocional para que os vários aspectos da vida do professor, dentro ou fora do ambiente de trabalho, possam ser cultivados de forma integral, aumentando os níveis de satisfação e bem-estar na carreira docente.

Um aspecto vital para a promoção do bem-estar docente são as emoções e a regulação emocional. As emoções estão no coração do ensino (Hargreaves, 1998). Dessa forma, as emoções que os professores sentem e expressam podem influenciar suas práticas de ensino e as relações com seus alunos (Gkonou; Miller, 2023). Para as autoras, as emoções são reguladas não só a nível intrapessoal, mas também a nível interpessoal, ou seja, por meio de, com e para os outros.

A regulação emocional é um processo que envolve a reflexão e o autoconhecimento das emoções, a compreensão de como são vivenciadas e demonstradas, além da seleção de estratégias de regulação apropriadas aos contextos em que se manifestam (Gross, 2015). A regula-

ção emocional pode fortalecer os professores, ajudando-os a proteger e sustentar seu bem-estar e a serem menos acometidos por emoções negativas no ambiente de trabalho (Haeussler *apud* Gkonou; Miller, 2023).

As estratégias de regulação emocional propostas por Gross (2015), bastante produtivas nas pesquisas sobre emoções na LA, envolvem: a) seleção da situação: quando escolhemos conscientemente enfrentar ou evitar situações que desencadeiam certas emoções desejáveis ou indesejáveis; b) modificação da situação: quando buscamos transformar determinada situação em andamento para alterar o seu impacto emocional; c) implementação da atenção: quando desviamos a atenção da emoção indesejada ou quando direcionamos a atenção para uma emoção desejada; d) mudança cognitiva: quando buscamos alterar a forma como avaliamos situações que desencadeiam emoções; e) modulação de resposta: quando gerenciamos nossas reações às emoções vivenciadas. O estudo e a utilização de estratégias de regulação emocional poderão beneficiar professores de línguas e favorecer contextos de ensino e aprendizagem mais acolhedores no que tange às emoções, corroborando para que também os alunos possam paulatinamente devolver essa habilidade.

A Psicologia Positiva advoga que o aumento de emoções positivas e os bons relacionamentos contribuem para o florescimento do bem-estar da pessoa (Seligman, 2011). Isso não quer dizer que as emoções negativas devam ser negligenciadas; pelo contrário, gerenciar os desafios e conflitos nos proporciona experiências de aprendizagem e de superação relevantes para a proteção do bem-estar.

Outro aspecto essencial no ensino de línguas é a empatia, dada a centralidade das relações, interações sociais, comunicação e competência intercultural (Mercer, 2016). Concordo que a formação de professores de línguas deve ser permeada pela reflexão, discussão e prática da empatia, pois o cultivo de relações positivas, seja no ambiente

acadêmico quanto profissional, poderá contribuir para maiores níveis de satisfação e bem-estar dos agentes envolvidos.

A empatia é considerada “a arte de se colocar imaginariamente no lugar de outra pessoa, de buscar compreender seus sentimentos e perspectivas, além de usar essa compreensão para guiar suas ações” (Krznaric, 2014, p. 7). Em sintonia com esse conceito, Henry e Thorsen (2019) descrevem duas dimensões da empatia: a preocupação empática e a tomada de perspectiva. A primeira diz respeito à capacidade do professor de praticar a compreensão da perspectiva do outro e a compaixão; a segunda diz respeito à adoção do ponto de vista do outro para guiar suas ações e as atividades propostas em sala de aula. Oxford (2016) argumenta que professores empáticos buscam reconhecer os interesses e as emoções dos alunos, a fim de promover o seu bem-estar.

Logo, a empatia pode ajudar professores de línguas a ouvir seus alunos com atenção, a conhecer suas necessidades e a levar em consideração seus interesses, o que, por sua vez, pode gerar o sentimento de acolhimento, participação, colaboração e engajamento dos alunos e uma atmosfera mais humanizada em sala de aula.

Da mesma forma, as relações de colaboração e empatia também devem se estender entre os professores e seus pares. O trabalho do professor não precisa ocorrer em uma ilha, de forma isolada, mas sim em colaboração, por meio de trocas de experiências, ideias, atividades, materiais e projetos que poderão gerar sinergia e maiores níveis de satisfação na profissão docente.

O contexto de ensino de línguas, portanto, mostra-se propício para o desenvolvimento de comportamentos empáticos entre o professor e seus pares, professor e alunos, entre os alunos, dentre outros. Além do cuidado com o outro, o professor também precisa priorizar atitudes de autocuidado e empatia consigo mesmos, visando seu bem-estar.

A discussão sobre o bem-estar na formação de professores é um passo fundamental para que esse compromisso seja assumido a nível individual e coletivo, a fim de que se torne uma prioridade não só na vida dos professores, mas também nas instituições de ensino e nas políticas públicas para a educação, ampliando os seus benefícios para aprendizagem dos alunos.

A seguir, discorrerei sobre a trajetória do grupo CARE, com ênfase no dinamismo com o qual os temas investigados emergiram em nossas pesquisas, a partir das necessidades dos membros do grupo, influenciados por fatores contextuais.

Trajetória do grupo de pesquisa CARE

O grupo de pesquisa CARE está atualmente em seu sexto ano de atuação na UFPA. Reunimo-nos quinzenalmente no Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL)¹, ao qual o grupo está ligado, por compartilharmos o objetivo comum de colaborar para a formação inicial e continuada de professores de línguas.

No primeiro biênio da pesquisa (2019-2021), o grupo debruçou-se sobre o projeto intitulado “Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia”. O estudo da autonomia deu-se a partir do Modelo Dinâmico e Complexo de Desenvolvimento da Autonomia (Borges, 2019). Neste modelo, a autonomia é compreendida como um fenômeno complexo que emerge da mútua influência entre um grande número de elementos, agentes e subsistemas, tais como a motivação, as identidades, as crenças e a afetividade. Devido ao caráter dinâmico dessas interações, a autonomia constitui-se um processo desenvolvido ao longo de toda a vida, sujeita a momentos de avanços, estabilidade e retrocessos (Borges, 2019).

1 O Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL) é o laboratório da FALEM-UFPA que acolhe projetos de ensino, pesquisa e extensão com foco na formação inicial e continuada de professores de línguas.

Estudamos também o papel da empatia na formação de professores e sua relação com a autonomia no ensino e aprendizagem de línguas (Borges; Castro, 2022). Os estudos sobre autonomia e empatia mostraram-se bastante relevantes para o enfrentamento dos desafios da pandemia de Covid-19, que acometeu o mundo naquele período. A empatia tornou-se o ponto de partida e o fio condutor das reflexões e ações no grupo CARE. Diante daquele cenário, buscamos, em nossas discussões, acolher as emoções e experiências dos professores, sem julgamentos, procurando nos colocar no lugar uns dos outros. Por meio desse diálogo empático, os professores pouco a pouco se sentiram acolhidos e seguros para compartilhar suas experiências, mesmo que, por vezes, expusessem sua vulnerabilidade.

No segundo biênio da pesquisa (2021-2023), fomos impelidos a priorizar um aspecto que emergiu de forma significativa em nossos encontros, leituras e experiências: o bem-estar de professores de línguas. O novo projeto, portanto, fora intitulado “Reflexões e ações em prol do bem-estar e da transformação de professores de línguas”.

O estudo sobre o bem-estar respaldou-se em textos da Linguística Aplicada e da Psicologia Positiva que envolviam questões afetivas, *stress*, *burnout* e, principalmente, estratégias que pudessem contribuir para a superação e resiliência do professor. Os encontros do grupo mantiveram a atmosfera de rede de apoio, na qual trocamos experiências, falamos sobre nossas emoções e colocamos em prática estratégias em prol do bem-estar no ensino de línguas.

Um ponto significativo para o grupo CARE, ao final do 2º biênio, foi a oferta da oficina “*Dare to Care*”², resultado da monografia da especialização *on-line* que cursei na PUC-RS intitulada “Psicologia Positiva, ciência do bem-estar e autorrealização”, concluída em 2022. Ao longo do contexto desafiador da pandemia de Covid-19, inscrevi-me nesta especialização com o objetivo de me aprofundar na temática

2 Ouse cuidar/cuidar-se.

do bem-estar em contextos de ensino e aprendizagem, a fim de melhor contribuir, como formadora, para o florescimento de alunos e professores de línguas. Esta monografia consistiu no desenvolvimento de um Projeto Pedagógico no formato de oficina de formação de professores de línguas, com foco no bem-estar, alicerçado nos cinco pilares fundamentais do bem-estar propostos no modelo PERMA (Seligman, 2011): emoções positivas, engajamento, relacionamentos, significado e realização; e nas forças de caráter (Peterson; Seligman, 2004).

De abril a junho de 2023, a oficina de 20h foi ministrada de forma colaborativa pelos membros do grupo CARE para professores de línguas em pré-serviço e em serviço de diferentes línguas adicionais. Este projeto de culminância do 2º biênio da pesquisa gerou sinergia no grupo e foi significativo também para os professores participantes, gerando impactos positivos em seu bem-estar, conforme relatado por Borges (2024), em um número temático sobre pesquisas em emoções na Linguística Aplicada no cenário brasileiro.

No 3º biênio de pesquisa (2023-2025), dedicamo-nos ao projeto “Reflexões e ações sobre emoções e bem-estar na transformação de professores de línguas”. Estamos investigando o papel essencial das emoções e da regulação emocional na formação de professores de línguas (Barcelos; Aragão, 2018; Castro, 2021; Barcelos; da Silva, 2015; Aragão, 2008).

Como contribuição prática, ofertamos, no formato virtual, em 2024, uma oficina para professores de inglês da rede pública de diversos estados do Brasil, participantes de um programa de formação continuada promovido pela Embaixada Americana. Os relatos dos participantes apontaram a urgente necessidade de espaços de escuta e acolhimento das emoções de professores de línguas em exercício. Além disso, como culminância do 3º biênio da pesquisa, foi aprovada pelo conselho da FALEM-UFPA, a oferta de uma disciplina optativa intitulada “O bem-estar na formação de professores de línguas”, , que aborda

aspectos afetivos na formação docente, combinando reflexões teóricas e atividades práticas que promovam o autoconhecimento e o bem-estar de graduandos em Letras. Os resultados dessa experiência, cuja primeira oferta está em curso, serão discutidos em publicações futuras.

Para concluir o relato desta breve trajetória do grupo CARE, almejamos que o bem-estar de professores e alunos possa cada vez mais ser priorizado em contextos de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Contribuir para essa causa com nossas pesquisas alimenta o sentido de propósito e o bem-estar dos próprios membros do grupo.

Informações metodológicas

O contexto deste trabalho é a Universidade Federal do Pará, mais especificamente o Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL), onde está registrado o grupo de pesquisa CARE. O grupo tem como objetivo fomentar experiências de transformação em professores de línguas em pré-serviço e em serviço.

Para registrar as novas reflexões suscitadas no âmbito da pesquisa, após cada reunião, os membros do grupo escrevem diários que são inseridos nos relatórios individuais semestrais, nos quais discutem suas experiências de mudanças no âmbito pessoal, acadêmico e/ou profissional. Neste trabalho, os diários reflexivos e os relatórios individuais dos integrantes do grupo CARE foram utilizados como instrumentos de geração de dados.

Constituem esse grupo de pesquisa dez participantes, dentre eles: discentes da graduação de Letras-Inglês – professores em pré-serviço; e professores em serviço da rede pública e privada, em diferentes momentos da carreira docente, alguns iniciantes e outros já atuantes entre dez a dezessete anos de profissão. Os participantes foram identificados por pseudônimos e pelo seu nível de formação, seja inicial ou continuada, visando proteger suas identidades. Para registrar a ade-

são a este estudo, todos assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido.

A análise dos dados, de cunho qualitativo, explorou procedimentos analíticos com foco no conteúdo (Lieblich; Tuval-Mashiach; Zilber, 1998), com o objetivo de discutir as experiências de transformação observadas nos relatos dos professores participantes no 1º e no 2º biênio da pesquisa. A seguir, apresentarei os resultados desta investigação.

■ Impactos na formação dos professores integrantes do grupo CARE

Os relatos dos integrantes do grupo CARE a seguir evidenciam a emergência de novos comportamentos na formação inicial e continuada de professores de línguas acerca da prática da empatia no 1º biênio de nossa pesquisa (2019-2021), período no qual vivenciamos a pandemia de Covid-19:

[1] **“Na minha experiência, as reflexões sobre empatia me ajudaram a entender não só meus alunos, como meus professores, e a mim mesma**, criando uma relação mais saudável de se colocar no lugar do outro, de se importar com os sentimentos do outro” (Viviane, professora em pré-serviço, 1º biênio, grifo nosso).

[2] “Minha experiência como professora na rede pública teve um início bem conturbado nos dois primeiros meses de exercício. (...) Cerca de cinco meses depois desse início desafiador, juntei-me a este grupo de pesquisa. Ao lembrar das discussões e reflexões sobre empatia e autonomia, **percebo que fui aprendendo a ter mais empatia, primeiramente comigo mesma, com minhas versões anteriores como professora e com minha versão atual. Em especial, percebo que hoje estou muito mais aberta a falar e demonstrar minhas emoções para outros professores e a abraçar a vulnerabilidade.** (...) Nesse sentido, o grupo me ajudou muito a entender minhas emoções e buscar estratégias para acolher e regular as emoções que mexem comigo de forma negativa. Também, junto com a ajuda profissio-

nal, comecei a ressignificar minhas experiências docentes carregadas de emoções negativas. Além disso, **tenho buscado inserir a empatia nos meus materiais didáticos do ensino remoto, colocando perguntas para os alunos refletirem sobre com se sentiram ao fazer aquela atividade (...)**” (Letícia, professora em serviço, 1º biênio, grifo nosso).

Uma característica de professores empáticos é a abertura a mudanças (Henry; Thorsen, 2019). Nos relatos 1 e 2, os professores refletem sobre uma nova percepção de si e do outro – seus alunos, professores ou pares. Os integrantes referem uma postura de autocuidado e demonstram a busca de autoconhecimento de seus estados emocionais, o acolhimento e, às vezes, a ressignificação de emoções que permeiam suas experiências em contextos de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Aragão e Cajazeira (2017) defendem que, ao refletirmos sobre nossas crenças e emoções, podemos aceitá-las ou rejeitá-las conscientemente e, até mesmo, reconfigurar nossas experiências.

Os relatos corroboram que a empatia envolve observação, reflexão e ação (Vignemont; Singer, 2006). Em ambos, percebe-se que as reflexões sobre empatia contribuíram para mudanças de ações na formação inicial de Viviane e na formação continuada de Letícia. No relato 2, por exemplo, Letícia narra mudanças que observou no planejamento dos materiais didáticos no período do ensino remoto. A professora em serviço passa a ter um olhar mais empático, inserindo perguntas nas quais os alunos também possam compartilhar suas emoções.

Os excertos a seguir, referentes ao 2º biênio da pesquisa, evidenciam a emergência de novos comportamentos nos professores integrantes do grupo CARE no que tange à qualidade das relações que buscam estabelecer em contextos de ensino e aprendizagem de línguas, em prol do bem-estar:

[3] “O clima na sala dos professores era constantemente tenso devido à falta de receptividade da nova gerente. **Busquei ser um apoio para meus colegas, oferecendo conversas amigáveis e apoio pedagógico para ideias de aulas. No entanto, senti que meu desempenho também estava diminuindo devido à falta de tempo e ao excesso de trabalho.** Entrava na sala de aula em constante tensão devido ao planejamento básico que fazia, mas recebia *feedback* positivo dos alunos. **Optei por reduzir minha carga horária também nessa instituição**” (José, professor em serviço, 2º biênio, grifo nosso).

[4] “Tudo me fez refletir sobre esses 16 anos de docência na escola pública e o que já experienciei durante minha trajetória. E, **hoje, percebo o quanto é importante as relações que estabelecemos com os outros, nossos colegas de trabalho, nossos pares, nossa rede de apoio e todos que fazem parte de nossa vida diretamente e indiretamente.** Desta forma, minhas emoções e meu bem-estar têm sido priorizados e reconheço cada vez mais a importância de tais prioridades para minha vida (...)” (Cecília, professora em serviço, 2º biênio, grifo nosso).

Os relatos 3 e 4 demonstram que os professores se tornaram mais conscientes quanto à proteção de seu bem-estar, passando a priorizá-lo em suas práticas docentes. No caso de José, o autoconhecimento dos próprios limites diante da sobrecarga de trabalho e a reflexão sobre as emoções que afetavam sua qualidade de vida propiciaram uma tomada de decisão consciente com o objetivo de resguardar seu bem-estar.

A qualidade das relações é um dos aspectos que compõem o modelo PERMA (Seligman, 2011). Nos relatos 3 e 4, os professores investem em estratégias para manter relacionamentos positivos com seus pares, visando formar uma rede de apoio em prol do bem-estar nos contextos onde atuam. Para Mercer e Gregersen (2020), uma maneira efetiva de se sentir pertencente ao ambiente de trabalho é investir em rela-

ções positivas, pois o trabalho colaborativo com colegas que compartilham sua visão e objetivos pode proporcionar satisfação profissional e bem-estar.

Borges (2022a) argumenta que a prática da empatia promove mudanças nos ambientes de ensino, uma vez que influencia na qualidade das relações entre os agentes envolvidos e estimula a reciprocidade. Os relatos a seguir apontam para a inter-relação entre o bem-estar do professor e a preocupação empática para com os alunos:

[5] “O meu processo de ensino de línguas foi difícil por anos, e **a frustração era uma ‘âncora’ que vivia presa em mim, eu sempre fui de me cobrar excessivamente em qualquer aspecto**, óbvio que isso é reflexo de uma criação cheia de expectativas vinda dos meus pais. E eu demorei para racionalizar e diminuir essa crítica constante ao que eu fazia. **Hoje em dia, quando eu percebo que algum aluno está desenvolvendo essa ansiedade no aprendizado de línguas eu tento colocá-lo em cima de uma “montanha” para que ele observe todas as coisas que ele já passou e tudo que ele é capaz de fazer até hoje, que são os seus pontos fortes**” (Rosana, professora em pré-serviço, 2º biênio, grifo nosso).

[6] “Bem-estar é estar **consciente** do que se passa por dentro (como as emoções) e por fora (o ambiente, seus catalisadores ou inibidores). Uma pessoa que não está consciente não consegue definir o que está bom ou ruim. É preciso ser questionador, inquieto e curioso para buscar o bem-estar. (...) **Pensar em nós não é egoísmo. Estar bem consigo é impulsionar a comunidade a estar bem e perceber a importância de cuidar de si. Se um está bem o todo tende a melhorar.** Quando estava atuando como professora, eu via como os alunos se sentiam bem de estar naquele ambiente, **eles se sentiam bem e queridos, apesar da dificuldade que cada um enfrentava, seja dentro ou fora da sala de aula, e aquela comunidade de aprendizagem tentava apoiar um ao outro. Sinto muito orgulho de ter proporcionado**

bem-estar a eles e a mim também, pois eles me permitiram sentir-me segura de realizar as tarefas, mesmo quando eu me sentia nervosa ou incapaz” (Vânia, professora em serviço, 2º biênio, grifo nosso).

[7] “Foco muitas das minhas energias em minha carreira acadêmica, **tentando construir em mim o melhor professor que eu posso me tornar no futuro. Isso me dá senso de propósito e me faz sentir que estou me desenvolvendo**, que a cada passo me torno melhor com todo o esforço de conhecer e estudar mais. (...) O que mais repercutiu dentro de mim **foi o alerta da necessidade de eu, desde agora, enquanto professor em formação, já trilhar uma jornada de bem-estar**. Dessa forma, quando eu me tornar um professor em serviço, já poderei estar alinhado com essa noção e reconhecendo os efeitos práticos do bem-estar na minha vida, podendo ser um **agente disseminador de bem-estar em minhas futuras salas de aula**” (Daniel, professor em pré-serviço, 2º biênio, grifo nosso).

No relato 5, Rosana narra sua experiência de autoconhecimento e de regulação emocional no processo de aprendizagem de línguas. Ela manifesta uma postura mais consciente e empática consigo mesma perante suas frustrações, dificuldades e cobranças. No papel de professora de inglês em pré-serviço, demonstra uma atitude de preocupação empática na relação com seus alunos que também passam por experiências semelhantes de dificuldade e ansiedade na aprendizagem de línguas, quando tenta conscientizá-los sobre seus pontos fortes e contribuir para seu bem-estar. “Colocar o aluno em cima de uma montanha” para perceber suas conquistas foi uma estratégia adotada pela professora em formação para colaborar com o gerenciamento emocional de seus alunos. A experiência de Rosana está em sintonia com o que defendem Gkonou e Miller (2023) acerca do papel relacional e colaborativo da regulação emocional, a qual geralmente ocorre na relação com outra pessoa ou para ajudar outra pessoa.

No relato 6, a professora em serviço Vânia apresenta sua visão de bem-estar como uma experiência de conscientização e auto-conhecimento que pode beneficiar toda a comunidade ao seu redor. A esse respeito, Mercer e Gregersen (2020) enfatizam que o aumento da satisfação e da autoconfiança dos professores impactam positivamente não só o seu bem-estar, mas também podem aumentar o nível de engajamento e motivação dos alunos. A experiência de promoção do bem-estar nas aulas de inglês na rede pública narrada por Vânia está em sintonia com a visão das autoras, pois os impactos positivos na sala de aula como o florescimento de emoções positivas, o apoio mútuo e a reciprocidade foram compartilhados pela professora e pelos alunos. Observou-se a reciprocidade quando a relação de apoio mútuo em sala de aula colaborou para que a própria professora pudesse regular suas emoções de insegurança. Tal experiência enfatiza que a regulação emocional não é apenas um processo pessoal, mas também social, pois é moldado nas relações com agentes que interagem com o professor em seu contexto de trabalho (Gkonou; Miller, 2023).

No relato 7, Daniel reflete sobre sua autonomia e sobre sua visão de “eu ideal” (Dörnyei, 2005, 2009), pois tem buscado alcançar a melhor versão de si em sua formação como professor. Para ele, a jornada de investimento no bem-estar como professor em pré-serviço poderá favorecer o florescimento de práticas de bem-estar em seus futuros alunos. Mais uma vez, nota-se a preocupação empática do professor com seus alunos. Os excertos revelam que o bem-estar é, ao mesmo tempo, um processo individual e relacional com alto potencial de reciprocidade nos contextos em que se busca praticá-lo.

Conforme relatado neste capítulo, ao final do 2º biênio da pesquisa, ofertamos a oficina “Dare to Care”, na qual compartilhamos com outros professores de línguas em formação inicial e continuada sobre o bem-estar docente. Perceber os resultados expressivos de florescimento do bem-estar nos professores participantes da oficina im-

pactou positivamente os membros do grupo CARE, conforme registrado em seus relatórios:

[8] **“(...) O que tira meu bem-estar é minha falta de organização com minhas demandas de trabalho.** Esse semestre, por mais que eu sempre estivesse produzindo, parecia que eu não tinha tempo para nada além da faculdade e trabalho. Então, ao assistir a **oficina pude rever e refletir novamente sobre a gestão do meu tempo, com o foco nesse momento da minha vida (...).** Enfatizo, de nada vale estudar todos os tópicos de emoções, motivações, bem-estar, entre outros, e não aplicar e não trazer para o mundo acadêmico como forma de conscientização de si e empoderamento. Notei como eles estavam aprendendo sobre si mesmos, sobre suas emoções, um profundo autoconhecimento. **Ver o empoderamento deles, significou meu papel como ministrante. (...) Concluí que nunca mais serei a mesma depois desses anos de grupo de pesquisa, me tornei uma pessoa melhor, e acredito que ainda serei uma professora ainda melhor**” (Vânia, professora em pré-serviço, 2º biênio, grifo nosso).

[9] **“Ouvindo o relato dos participantes no último dia sobre suas jornadas de florescimento durante a oficina, me fez perceber o quanto o que estávamos fazendo era impactante. Ter esse *feedback* sobre como essa transformação é operada na vida dos participantes foi muito emocionante.** Isso me fez ter noção do poder e responsabilidade que temos como um grupo de pesquisa, e também como é necessário observar as questões inerentes ao bem-estar. **O foco nas emoções positivas e no bem-estar são uma demanda do século XXI, é muito importante levar essa discussão para todos os níveis de ensino. Estou muito determinado a pesquisar mais sobre a área e contribuir para ampliar a discussão para outros espaços**” (Daniel, professor em pré-serviço, 2º biênio, grifo nosso).

[10] **“Como ministrante me senti muito feliz e maravilhada com tudo vivido na oficina.** No último dia, foi incrível ver o florescimento de cada participante na atividade final. Quando uma participante carinhosamente me agradeceu pessoalmente me senti tão comovida e tocada por aquele momento. **Percebi que as conexões positivas que construímos ao longo dos encontros foram importantes para todos. Os participantes expressaram sua gratidão de forma muito marcante para mim [...]. Finalizei a minha participação na oficina com sentimento de realização e vontade de seguir para os próximos passos”** (Cecília, professora em serviço, 2o biênio, grifo nosso).

Os relatos 8 e 9 retratam as múltiplas identidades de integrantes do grupo CARE, tais como acadêmicos, professores, pesquisadores e ministrantes, além dos impactos dessas identidades na promoção do seu bem-estar. Todos os domínios da vida de um professor, tanto dentro quanto fora do ambiente de trabalho, importam e interferem em seus níveis de satisfação, realização e felicidade (Mercer; Gregersen, 2020). Dessa forma, para as autoras, quando os professores estão mais satisfeitos com a vida, podem tornar-se mais abertos a novas possibilidades, à criatividade e às relações positivas com as pessoas, o que reverbera impactos positivos na sala de aula e além dela. Nesse sentido, é relevante o relato de Vânia acerca de suas experiências de transformação: “nunca mais serei a mesma depois desses anos de grupo de pesquisa”, pois evidencia mudanças, satisfação e orgulho por sua identidade atual como pessoa e como professora em formação.

Daniel mostra-se realizado e motivado ao disseminar a discussão sobre o bem-estar em outros contextos e ao perceber os impactos positivos da oficina nos professores participantes. A emoção, determinação, além do empoderamento e sentido de propósito na formação docente emergem nesse relato. Cecília, por sua vez, enfatiza que as conexões positivas construídas na oficina proporcionaram uma atmosfera de reciprocidade e de bem-estar. Como efeito, emergiram nos in-

tegrantes do grupo CARE uma gama de emoções positivas. Portanto, as experiências de Cecília e de Daniel se conectam aos pilares do modelo PERMA (Seligman, 2011), dentre eles emoções positivas, relacionamentos, realização e significado, os quais, associados, contribuíram para o bem-estar dos integrantes e de seus pares.

Observou-se nos relatos a determinação, o engajamento, a autonomia e o empoderamento dos professores integrantes do grupo CARE ao reconhecerem seu papel ativo como acadêmicos, pesquisadores e professores em formação inicial ou continuada na disseminação do bem-estar no ensino e aprendizagem de línguas, além de outros contextos.

Considerações finais

Este capítulo visou descrever a trajetória do grupo de pesquisa CARE, bem como discutir as experiências de transformação dos professores de línguas integrantes neste percurso. Destacaram-se nos relatos o autoconhecimento, a empatia consigo mesmos e com o outro, o gerenciamento emocional e o fomento do próprio bem-estar, de seus alunos e de colegas de profissão. Além disso, os dados apontaram que a empatia, a regulação emocional e o bem-estar são processos coconstruídos nas relações entre os agentes envolvidos, com alto potencial de reciprocidade.

Nessa trajetória, avançamos na compreensão do ensino e aprendizagem de línguas como um fenômeno complexo que envolve a interação e mútua influência de inúmeros fatores (Larsen-Freeman; Cameron, 2008; Borges, 2019, 2022b), dentre eles, as emoções, subsistema que impacta diretamente o bem-estar dos professores, ao qual temos nos dedicado na pesquisa em sua fase atual.

Alguns fatores contribuíram para os resultados positivos obtidos neste percurso, tais como, a coesão, o engajamento e a sinergia do grupo; a confiança recíproca e a troca de experiências entre profes-

sores em diferentes etapas de suas carreiras; o trabalho colaborativo observado principalmente na elaboração e oferta das oficinas; além da autonomia de integrantes, os quais têm desenvolvido suas próprias pesquisas a nível de graduação, mestrado e doutorado, visando difundir cada vez mais os temas que estudamos em diversos contextos de ensino e aprendizagem de línguas. .

A experiência vivenciada no grupo CARE revela a importância de ampliar os espaços de acolhimento e de partilha de experiências e emoções em prol do bem-estar no ensino de línguas. Ademais, ao se abrir para ir ao encontro de outros professores de línguas, o grupo contribuiu para mudanças na formação inicial e continuada desses participantes, os quais também relataram experiências de transformações relevantes que poderão ecoar em seus contextos de ensino, gerando efeitos multiplicadores (Borges, 2024).

Como coordenadora, tenho observado com entusiasmo e esperança os impactos positivos de nossas pesquisas na formação de professores de línguas ao longo dessa breve trajetória em desenvolvimento. Como em um círculo virtuoso, testemunhar experiências de transformação e florescimento do bem-estar docente retroalimenta o senso de significado, propósito e realização em minha jornada de formadora de professores de línguas e nutre o meu próprio bem-estar nesta carreira.

Acredito que as mudanças experimentadas pelos professores repercutem como o efeito borboleta (Larsen-Freeman, 1997; Paiva, 2011), em que pequenas alterações podem gerar impactos significativos em contextos mais amplos. Dessa forma, esperamos que as experiências de transformação que temos vivenciado no grupo CARE e na interação com outros professores com os quais temos compartilhado nossas experiências possam florescer nas várias salas de aulas onde ensinamos, na vida dos alunos com os quais interagimos e, de forma mais abrangente, nos contextos educacionais onde atuamos.

Referências

- ARAGÃO, R. Emoções e Pesquisa Narrativa: transformando experiências de aprendizagem. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 8, p. 295-320, 2008. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/D7GkvbGtXPTZX5gmZzxTJGS/?format=pdf&lang=pt>> . Acesso em: 18 set. 2020.
- ARAGÃO, R.; CAJAZEIRA, R. V. Emoções, crenças e identidades na formação de professores de inglês. **Caminhos em Linguística Aplicada**. Taubaté, v. 16, n. 2, p. 109133, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unitau.br/ojs/index.php/caminhoslinguistica/article/view/2212/1680>> . Acesso em: 10 out. 2020.
- BARCELOS, A. M. F.; ARAGÃO, R. C. Emotions in Language Teaching: a review of studies on teacher emotions in Brazil. **Chinese Journal of Applied Linguistics**. [S.l.], v. 41, n. 4, p. 506-531, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/cjal-2018-0036>. Acesso em: 05 set. 2021.
- BARCELOS, A. M. F.; DA SILVA, D. D. Crenças e emoções de professores de inglês em serviço. **Revista Contexturas**. [S.l.], n. 24, p. 6-19, 2015. Disponível em: https://www.academia.edu/13771390/CREN%C3%87AS_E_EMO%C3%87%C3%95ES_DE_PROFESSORES_DE_INGL%C3%8AS_EM_SERVI%C3%87O. Acesso: 12 jan. 2020.
- BORGES, L. D. R. “Ninguém saiu o mesmo”: relatos sobre o bem-estar de professores de línguas em formação inicial e continuada na oficina “Dare to Care”. **Gláuks–Revista de Letras e Artes**. [S.l.], v. 23, n.3, p. 31–54, 2024. Disponível em: <https://www.revistaglauks.ufv.br/Glauks/article/view/417>. Acesso em: 20 jun. 2024.
- BORGES, L. D. R. A Complex Dynamic Model of Autonomy Development: A Qualitative Study. **Studies in Self-Access Learning Journal**. [S.l.], v.13, n. 2, p. 200 –223, 2022b. Disponível em: <http://sisaljournal.org/archives/jun22/borges> . Acesso em: 15 dez. 2022.
- BORGES, L. D. R. Reflexões e ações na transformação de professores de línguas: o papel da autonomia e da empatia. In: ALVES, C. *et al.* (org.). **Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa e na extensão de Línguas e Literaturas**. Porto Alegre: Fi, 2022a, p. 203-226.
- BORGES, L. D. R.; CASTRO, E. Autonomy, Empathy and Transformation in Language Teacher Education: A Qualitative Study. **Studies in Self-Access**

Learning Journal. [S.l.], v.13, n. 2, p. 86–304, 2022. Disponível em: http://sisaljournal.org/archives/jun22/borges_castro . Acesso em: 15 nov. 2022.

BORGES, L. D. R. **O processo de autonomização à luz do paradigma da complexidade:** um estudo da trajetória de aprendizagem de graduandos em Letras-Inglês. 2019. 255f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Instituto de Letras e Comunicação. Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

BRITO, E. P. V. S.; Borges, L. D. R. O bem-estar na formação de professores de línguas inglesa em pré-serviço. In: Borges, L. D. R. et al. (orgs.) **Saberes e práticas docentes no ensino, na pesquisa e na extensão de Línguas e Literaturas.** Belém: RFB Editora, 2025. p. 120-133.

CASTRO DOS SANTOS JR., E. **Sinto, logo existo:** regulação emocional de professores de inglês em serviço. 2021, 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Departamento de Letras, Universidade Federal de Viçosa, Viçosa, 2021.

DORNYEI, Z. The L2 motivational self-system. In: DORNYEI, Z.; USHIODA, E. (org.). **Motivation, language identity and the L2 self.** Bristol: Multilingual Matters, 2009, p. 9-42.

DORNYEI, Z. **The psychology of the language learner:** Individual differences in second language acquisition. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2005.

EYRE, C. **The elephant in the staffroom:** a guide to teacher wellbeing. New York: Routledge, 2017.

GKONOU, C.; MILLER, E. Relationality in language teacher emotion regulation: Regulating emotions through, with and for others. **System.** [S.l.], v. 115, n.p., 2023. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X23000684?via%3Dihub>. Acesso em: 30 jan. 2024.

GROSS, J. J. Emotion regulation: Current status and future prospects. **Psychological Inquiry.** [S.l.], v. 26, n.1, p.1-26, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>. Acesso em: 10 dez. 2016.

GROSS, J. J. The emerging field of emotion regulation: An integrative review. **Review of General Psychology.** [S.l.], v.2, p. 271-299, 1998. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1037/1089-2680.2.3.271>. Acesso em: 15 fev. 2020.

HARGREAVES, A. The emotional practice of teaching. **Teaching and Teacher Education**. [S.l.], v.14, n. 8, p.835-854, 1998. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X98000250> . Acesso em: 15 fev. 2020.

HENRY, A.; THORSEN, C. Weaving webs of connection: Empathy, perspective taking, and students' motivation. **Studies in Second Language Learning and Teaching**. Kalisz, v. 9, n. 1, p. 31-53, mar. 2019. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1212655.pdf>> . Acesso em: 1 mar. 2022.

KRZYNARIC, R. **Empathy**: A handbook for revolution. Londres: Rider, 2014.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex Systems and Applied Linguistics**. Oxford: Oxford, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/ Complexity Science and Second Language Acquisition. **Applied Linguistics**, v. 18, n. 2, p. 141–165, 1997. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/30999252_ChaosComplexity_Science_and_Second_Language_Acquisition> . Acesso em: 15 mar. 2022.

LIEBLICH, A.; TUVAL-MASHIACH, R.; ZILBER, T. **Narrative research**: reading, analysis, and interpretation. Thousand Oaks: Sage Publications, 1998.

MENDES, C.R. **Guia digital Aflorar**: reflexões e práticas para o fomento do bem-estar de professores de línguas em formação inicial. 2024. 191f. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-Graduação Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior. Núcleo de Inovação e Tecnologias Aplicadas ao Ensino e Extensão. Universidade Federal do Pará, Belém, 2024.

MERCER, S. An agenda for well-being in ELT: an ecological perspective. **ELT Journal**. [S.l.], v. 75, n.1, p. 14-21, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/elt/ccaa062>. Acesso em: 13 jul. 2022.

MERCER, S.; GREGERSEN, T. **Teacher wellbeing**. Oxford: Oxford University Press, 2020.

MERCER, S. Seeing the world through your eyes: empathy in language learning and teaching. In: MACINTYRE, P. D.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (org.). **Positive psychology in SLA**. São Paulo: Telos, 2016. p. 10-87.


OXFORD, R. L. Toward a psychology of well-being for language learners: The “EMPATHICS” vision. *In*: MACINTYRE, P.; GREGERSEN, T.; MERCER, S. (ed.). **Positive psychology in SLA**. New York: Multilingual Matters, 2016, p. 10-87.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, complexidade e aquisição de segunda língua. *In*: PAIVA, V. L. M. O.; NASCIMENTO, M. (Org.) **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011, p. 187-203.

PETERSON, C.; SELIGMAN, M. E. P. **Character strengths and virtues: a handbook and classification**. Oxford: Oxford University Press, 2004.

SELIGMAN, M. **Florescer: Uma nova compreensão da felicidade e do bem-estar**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2011.

VIGNEMONT, E.; SINGER, T. The empathic brain: How, when and why? **Trends in cognitive Science**. [S.l.], v.10, p. 435-441, 2006. Disponível em: [https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613\(06\)00215-4?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS1364661306002154%3Fshowall%3Dtrue](https://www.cell.com/trends/cognitive-sciences/abstract/S1364-6613(06)00215-4?_returnURL=https%3A%2F%2Flinkinghub.elsevier.com%2Fretrieve%2Fpii%2FS1364661306002154%3Fshowall%3Dtrue). Acesso em: 10 fev. 2020.



O DISCURSO DE FREQUENTADORES DE UM CENTRO DE AUTOACESSO: ENTRE REGULARIDADES E ESTRANHAMENTOS, COMO ESCUTAR UM ALUNO AUTÔNOMO?

Sádíe Saady Morhy
Universidade Federal do Pará

Thomas Massao Fairchild
Universidade Federal do Pará

Introdução

O presente trabalho propõe-se a estabelecer um diálogo entre o estudo dos comportamentos autônomos voltados à aprendizagem de língua estrangeira e a análise das práticas discursivas em contextos de ensino e aprendizagem. Uma das motivações do estudo é o fato de uma de nós ter participado de pesquisas que investigam o funcionamento de um Centro de Auto-Acesso (CAA) na Universidade em que atua; o objetivo principal deste espaço é o de promover a autonomia do aluno de Letras, especialmente por meio da aprendizagem socialmente construída. Essa característica diferencia o CAA de uma biblioteca tradicional, uma vez que é esperado que seus frequentadores interajam uns com os outros, desenvolvendo um comportamento autônomo.

Dentre os vários serviços oferecidos no Centro, é possível, também, receber “aconselhamento linguageiro” – um auxílio personalizado para melhorar o desempenho linguístico daqueles alunos com dificuldades em sua aprendizagem do idioma (Rabelo; Morhy, 2019). Este Centro de Auto-Acesso é o campo de nosso interesse no presente estudo.

Teorias que tratam da autonomia na aprendizagem de línguas são inicialmente introduzidas aos alunos dos cursos de Letras no primeiro semestre da graduação, na disciplina “Aprender a Aprender”, que tem como objetivo instrumentalizar os alunos com saberes necessários ao desenvolvimento de sua própria autonomia. É neste momento que se discute a relevância da autonomia na aprendizagem e estudam-se conceitos de autonomia. Além disso, os alunos “aprendem” sobre como desenvolver e gerenciar comportamentos autônomos. A disciplina ainda aborda questões da autonomia sob a ótica da Teoria da Complexidade (TC) (Larsen-Freeman; Cameron, 2008), com o intuito de que os alunos passem a compreender a necessidade de um olhar mais holístico sobre a aprendizagem de línguas estrangeiras (Paiva, 2011; Vasconcelos, 2002; Matos; Morhy, 2016). Nos estudos da complexidade o aprendente é visto como um sistema; diz-se que todos os sistemas são agregados e estão em constante interação, o que acaba produzindo a emergência de comportamentos complexos. Isso explica, segundo Sade (2011), a não linearidade dos sistemas, que acabam se comportando em função da interação das partes agregadas a ele e não da soma dos comportamentos. “O todo é maior do que a soma das partes, isto é, a relação matemática estabelecida se refere ao produto e não à soma das partes envolvidas” (Sade, 2011, p. 207).

Há, ainda, a disciplina de Psicologia da Aprendizagem, ofertada no primeiro ano da graduação em Letras Inglês, que aborda temas que estimulam a autonomização dos indivíduos e discute a importância de uma educação continuada (Schlochauer, 2021) num mundo cada vez mais competitivo. Paralelamente, há diversas ações na Faculdade que orientam o aluno sobre como utilizar um centro de autoacesso.

Referimo-nos a procedimentos como a recepção de calouros na semana que antecede o início das aulas; visitas ao CAA e a divulgação do espaço por professores, entre outras. Com isso, é esperado que os discentes compreendam que o centro de autoacesso se trata de um espaço para o desenvolvimento autônomo e que tal local deve ser utilizado para complementar o que ocorre em sala de aula.

A autonomia na aprendizagem tem atraído cada vez mais atenção no campo do ensino e aprendizagem de línguas. Nunan (1988) considera que a educação moderna deve se preocupar com o lado humanístico do indivíduo: quem aprende deve decidir sobre sua aprendizagem e poder optar como quer aprender, o que implica em autonomia. Para Benson (2006), essa autonomia está ligada a saber administrar as próprias vidas, tanto individual como coletivamente; diz respeito a ter controle sobre a própria aprendizagem dentro e fora da sala de aula; significa ter a capacidade de determinar seus próprios objetivos ao aprender uma língua e saber escolher os caminhos para aprendê-la. Essas questões de autonomização estão diretamente ligadas ao aconselhamento linguageiro, uma vez que representam seu principal objetivo, que é o de conscientizar o aluno de que ele é o principal responsável pela sua trajetória de aprendizagem (Morhy, 2015).

Ao longo dos anos de atuação no contexto das práticas voltadas para a aprendizagem autônoma tem-se observado falas e posicionamentos recorrentes entre os alunos que procuram o Centro. Dentre essas recorrências, encontram-se afirmações sobre os motivos que levaram os estudantes a interessar-se por uma língua estrangeira e a escolher o curso de Letras, as dificuldades que sentem em seus estudos, as razões que os levaram ao centro de autoacesso, entre outros. Repetem-se falas como “quais características um aluno autônomo deve ter?”; “como posso desenvolver minha autonomia?”; “o que devo fazer para ser um aluno autônomo?”; “eu frequento o CAA, logo sou autônomo ou me tornarei autônomo?”; “as questões de autonomia do aluno vão fazer com que ele se motive e possa aprender”;

“o aluno precisa se apropriar da aprendizagem da melhor forma possível”. Começamos a perceber que posturas como essas podem levar os alunos a girar em círculos, mantendo suas reflexões em um plano genérico, quando não evitando que desenvolvam reflexões individualizadas sobre suas aprendizagens. Passamos a considerar, assim, que a fala espontânea dos alunos não pode ser tomada como uma fala “certeira” apenas porque eles estão falando de si mesmos, uma vez que a própria forma de “enxergar-se” na posição de aluno pode estar sendo guiada por elementos das falas de outros aos quais os alunos estariam se identificando.

Nesse ponto passamos a buscar elementos das teorias do discurso, entendendo que os conhecimentos desse campo poderiam nos auxiliar a compreender esse tipo de efeitos de não-coincidência do “eu” com suas próprias palavras. Lançamos mão da hipótese do sujeito dividido, considerando que certas recorrências nos relatos de alunos frequentadores do CAA poderiam estar vinculadas ao funcionamento de uma formação discursiva (Pêcheux, 1995). Entendemos que a identificação dos alunos a essa posição se dá por meio de uma “interpelação”, nos termos de Althusser (1980), isto é, um processo no qual o indivíduo (único, concreto) é constituído como um sujeito (uma posição) ao ser atravessado pela Ideologia. Uma das consequências dessa perspectiva é a necessidade de assumir que, não sendo o sujeito a origem dos sentidos daquilo que diz, o trabalho baseado em sua fala requer a construção de um dispositivo específico de interpretação. Para o campo da aprendizagem autônoma, esta questão nos parece pertinente por colocar o problema da escuta que se constitui entre alunos, professores e tutores sob a ótica da opacidade da linguagem e dos efeitos resultantes da cisão do sujeito, com implicações para o próprio desenvolvimento das metodologias e técnicas usadas aí.

Neste artigo, nosso objetivo geral, inscrito na interface entre os estudos da autonomia na aprendizagem de línguas e nas teorias do discurso, é o de compreender o discurso que se constitui sobre

a aprendizagem autônoma na perspectiva de sujeitos discentes que são voluntários na equipe de gerenciamento em um centro de autoacesso. Nossos objetivos específicos são: 1) reconhecer regularidades desse discurso em dados coletados em pesquisa; 2) relacionar essas regularidades discursivas a um conjunto de condições de produção; e 3) contribuir de forma prática para as atividades do CAA e, de modo geral, às práticas voltadas para a aprendizagem autônoma, propondo formas de incorporação de uma perspectiva discursiva da linguagem nesses contextos.

Temos como *corpus* desta pesquisa trechos de entrevistas a alunos de um curso de graduação em Língua Inglesa que atuaram como voluntários na equipe de um CAA. Estas entrevistas foram realizadas por Rabelo (2021) para compor sua tese de doutorado e serão analisadas sob o viés da Análise do Discurso. Fazemos notar que, ao proceder assim, nos damos a liberdade de tratar os dados de uma pesquisa alheia como fragmentos de práticas discursivas que podem ser recuperadas por um dispositivo analítico específico, sem termos com isso qualquer pretensão de discutir o modo como esses dados foram tratados no trabalho original, nem de revisar as conclusões apresentadas ali. Para nossa análise, recorreremos aos estudos de Maingueneau (1997, 2008), com seu conceito de “prática discursiva”, que diz respeito à dispersão de textos cujo modo de inscrição histórica nos permite definir espaços de regularidades interdiscursivas; e utilizaremos os estudos de Rossi-Landi (1985), mais especificamente sua concepção sobre “o valor de uso” e o “valor de troca” das palavras¹. Os estudos do discurso nos levarão a problematizar como o uso da palavra, registrado por meio de dados produzidos em entrevistas, pode ser portador de diferentes formas de conhecimento a respeito daquilo sobre o que se fala.

1 Sobre este autor, cabe dizer que, embora não seja de fato filiado ao campo normalmente reconhecido como da AD, sua perspectiva aproxima-se o suficiente para que nos permitamos fazer o aporte.

Para fins de organização, o texto a seguir está dividido em três partes. A primeira traz nossa fundamentação teórica, com foco nos conceitos de *prática discursiva*, *formação discursiva* e *comunidade discursiva*, segundo Maingueneau (1997, 2008). Os estudos de Rossi-Landi (1985) também nos ajudarão a compreender a opção por alguns termos e palavras nas entrevistas, mais especificamente por meio da concepção do autor sobre “o valor de uso e o valor de troca das palavras”. Na segunda parte, explicamos a metodologia da pesquisa, recuperando algumas informações sobre o contexto em que as entrevistas foram realizadas na pesquisa original. Por último, faremos a análise de alguns trechos das entrevistas, selecionados com base em “fissuras” encontradas por nós nos discursos, percebidas por meio das escolhas das palavras utilizadas pelos alunos; ao fim, teceremos nossas conclusões respondendo à pergunta de pesquisa sobre o discurso dos alunos frequentadores do CAA.

Fundamentação teórica

Maingueneau (2008) propõe tomar os discursos enquanto “práticas discursivas”, que são emergentes, por sua vez, de um sistema de relações interdiscursivas. Esse sistema é regulado dentro de “comunidades discursivas”, espaços nos quais se encontram os sujeitos da enunciação. Segundo o autor, essas comunidades “não deve[m] ser entendida[s] de forma excessivamente restritiva: ela[s] não remete[m] unicamente aos grupos (instituições e relações entre agentes), mas também a tudo que estes grupos implicam no plano da organização material e modos de vida” (Maingueneau, 1997, p. 56). Com base nessa definição podemos postular que a comunidade que frequenta um CAA tende a constituir-se como uma comunidade discursiva na medida em que emerge como um grupo heterogêneo a partir de sua inserção em certas práticas comuns (o estudo de uma língua estrangeira etc.) e compartilha um discurso relativamente homogêneo.

É na comunidade discursiva que o sujeito enunciador legitima seu dizer, o qual está atravessado por outros discursos. Esse sujeito passa a agir e a dizer de acordo com a posição que ocupa, ao mesmo tempo em que tem a “impressão” de que age e diz dessa forma espontaneamente – produto dos esquecimentos fundamentais a que está condenado. Essa configuração tende a funcionar de forma cíclica, de modo a confirmar para o sujeito sua própria existência como sujeito: seus discursos são legitimados pela comunidade discursiva ao mesmo tempo em que a comunidade discursiva é legitimada por seus discursos.

As circunstâncias em que um estudante procura o CAA podem ser pensadas sob esse prisma, como um processo de subjetivação no interior de uma comunidade discursiva. A materialidade desse processo pode ser procurada nos modos de assimilação, sempre mais ou menos “ruidosa”, à prática discursiva local: em que medida um sujeito reproduz de forma “fiel” o tom, o modo de dizer e os tipos de pensamentos próprios da comunidade, ou em que medida ele apresenta alguma espécie de desafio, mostrando-se alheio, confrontando-se ou dispondo-se a mesclá-los com sinais de pertencimento a outras comunidades, e assim por diante. Sob esse viés, é provável que o estudante de Letras, tendo aulas sobre o tema da aprendizagem autônoma e convivendo com professores e outros colegas no centro de autoacesso, sinta-se compelido, em alguma medida, a identificar em sua própria experiência elementos comuns ao que reconhece na fala de seus pares – a identificar-se a seu discurso, ainda que, em termos práticos, essa identificação dificilmente seja completa.

A noção de prática discursiva integra, portanto, dois elementos: por um lado, a formação discursiva – conjunto de “regras” implícitas que regula os modos de dizer de um determinado universo de sujeitos falantes; por outro, o que chamaremos de comunidade discursiva, isto é, o grupo ou a organização de grupos no interior dos quais são produzidos os textos cujos sentidos se definem no interior da formação discursiva em causa (Maingueneau, 1997, p.56).

A “prática discursiva” diz respeito, portanto, aos “processos por meio dos quais se constituem os sentidos e as ordens institucionais que favorecem sua emergência” (Pessoa; Moreira, 2016, p. 11). Só há possibilidade de se produzir sentidos sobre um dado objeto de discurso (como a noção de “autonomia”) dentro de uma comunidade discursiva, como afirmam Pessoa e Moreira (2016). Essa possibilidade de significar objetos movimenta formações discursivas características das posições que os sujeitos ocupam. Portanto, o conceito de comunidade de prática pautado em Maingueneau (1997, 2008) nos permitirá entender o discurso assumido pelos frequentadores do CAA e suas formas de expor aquilo que dizem, como indícios de um processo de subjetivação.

Assumindo uma perspectiva que nos parece muito solidária à Análise do Discurso, Rossi-Landi (1985), em suas investigações sobre o funcionamento linguístico, afirma que “palavras, expressões e mensagens servem para satisfazer as necessidades expressivas e comunicativas, como exprimir, denotar, conotar, informar, referir, qualificar, comandar, rogar, raciocinar, conectar entre si diferentes pedaços do mesmo material linguístico” (Rossi-Landi, 1985, p. 88-89).

Ao entender que usamos a língua para atender às nossas necessidades expressivas e comunicativas, o autor considera que há modelos sociais que nos servem como “planificações de satisfação de necessidades”. No entanto, nem sempre temos consciência deste “trabalho específico” que está implícito na produção linguística. O que acontece é que, geralmente, tais modelos linguísticos usados como materiais e instrumentos para nos auxiliar em nossa comunicação, pertencem a sistemas institucionalizados de acordo com regularidades sociais. Eles não estão ligados às regras de planificações ou às regras operacionais para a satisfação de nossas necessidades linguísticas, mas àquelas que determinam o valor de troca dos objetos produzidos.

As trocas se manifestam quando usamos a língua, uma vez que, se uma palavra não tivesse um dado valor de uso, ela não teria igual-

mente seus possíveis valores de troca. Essa relação pode atribuir ao “uso” um valor “como mercadoria”. Valendo-nos de uma comparação feita pelo próprio autor, é como se fosse a água transportada num deserto (Rossi-Landi, 1985, p.85-86): uma operação de manipulação que faz com que a água se torne um produto importante, uma mercadoria. “As palavras, expressões e mensagens tem um valor de uso ou utilidade na medida em que satisfazem necessidades” (Rossi-Landi, 1985, p.86); sem os signos linguísticos não conseguiríamos satisfazer nossas necessidades fundamentais de expressão e de comunicação.

Rossi-Landi (1985) utiliza algumas palavras para explicar a relação “valor de uso” versus “valor de troca”. O autor exemplifica com o seguinte, a palavra “cão” serve para diferenciar os cachorros dos lobos, e numa outra direção, dos gatos. Ele diz que “não seria possível reunir ‘lobos’ e ‘cães’ como canídeos, enquanto distintos dos ‘felinos’, ou ‘cães’ e ‘gatos’ como ‘animais domésticos’, enquanto distintos dos animais ‘selvagens’ (Rossi-Landi, 1985, p. 97-98)”. Ou seja, quando fazemos uso de determinadas palavras assumimos um motivo pelo qual o fazemos, escolhemos opções dentro de um bloco de termos, já classificados e agrupados, utilizando as opções linguísticas disponíveis para a nossa comunicação.

Podemos postular agora que, no âmbito das práticas discursivas, uma das atividades nas quais as comunidades de discurso se veem envolvidas é a produção de valores de uso e de troca para os enunciados que circulam em seu meio. Isto equivale a dizer que uma comunidade discursiva está vinculada, também, a um “mercado discursivo”. Escolhemos palavras que, no contexto de uma determinada prática, atenderão às nossas necessidades de expressão. Como, no entanto, o fato de eu tomar a palavra não traz a garantia prévia de que pertenço à comunidade na qual procuro me ver inserido, é preciso escolher as palavras – busco, com o que digo, não apenas me fazer entender, mas também ser aceito em meu meio, mostrar-me parte do mesmo conjunto. Resulta daí que o valor de troca de um enunciado nunca re-

flete de forma direta seu valor de uso: pode ser que, em alguns casos, mostrar-se afinado com o jargão ou com as ideias de um grupo seja mais importante do que dizer qualquer coisa a este grupo. O que eu digo pode ter um valor de uso mínimo se minhas palavras apenas reproduzem o que já é a crença geral da comunidade; mas isto não impede que estas mesmas palavras sejam muito bem-vindas, que sejam altamente valorizadas enquanto um objeto de troca. Assim, por exemplo, quando os frequentadores do Centro utilizam determinados termos ao falar de autonomia na aprendizagem de línguas, pode ser que eles “adotem” palavras – ou “modelos” – que ecoam os teóricos estudados nas disciplinas do curso, ou as falas dos professores que têm ou tiveram, palavras já “validadas” naquele espaço institucional, classificadas para descrever um determinado conceito ou comportamento, sem necessariamente questionarem significantes e significados, pois, como vimos no exemplo acima, saber usar uma palavra nem sempre é indício de que reconhecemos o seu funcionamento linguístico (Rossi-Landi, 1985, p. 91).

É neste sentido que entendemos que a linguagem pode mostrar-se como uma “armadilha” para o sujeito, capturando-o no funcionamento de um “mercado” de palavras que pode não necessariamente levá-lo aos fins que ele mesmo declara – o de aprender uma língua estrangeira, por exemplo. A hipótese do sujeito dividido nos ensina que isto não se dá por vontade ou escolha daquele que fala, senão por um efeito de nossa própria inscrição, como sujeitos, na linguagem. Não há nenhum outro espaço senão o da própria linguagem em que estes efeitos podem ser identificados e, aí sim, a depender da vontade e das escolhas dos sujeitos, enfrentados.

Metodologia

Como anunciado antes, neste trabalho propomos analisar trechos de entrevistas registradas em um trabalho acadêmico a partir de um quadro de referências teóricas próprio. As entrevistas foram fei-

tas com alunos que trabalharam como voluntários na equipe de gerenciamento de um Centro de Auto-Acesso em uma Universidade pública brasileira. Eles eram responsáveis por conduzir atividades autônomas aos alunos que frequentavam o CAA; alguns deles trabalhavam, também, como conselheiros linguageiros. Em nossas análises, baseamos-nos em premissas da Análise do Discurso para discutir como os atravessamentos ideológicos condicionantes da inserção do sujeito nesta prática discursiva se manifestam aí – e com que consequências para os fins que estão sendo perseguidos.

O *corpus* foi composto a partir de dados produzidos por um dos instrumentos utilizados na tese de doutorado de Rabelo (2021). Esses dados foram coletados entre janeiro de 2019 e junho de 2020. Optamos por analisar trechos de entrevistas que o pesquisador conduziu com sujeitos que trabalharam como voluntários na equipe de gerenciamento do CAA. Rabelo (2021) transcreveu *ipsis litteris* todas as entrevistas, o que nos permite ter acesso à materialidade linguística dos discursos produzidos nessas circunstâncias, além do que a leitura da tese nos fornece elementos para compreender bem as suas condições de produção. O material completo com as entrevistas está disponível no Apêndice C da tese. Colocamos a seguir as perguntas elaboradas por Rabelo e o perfil dos entrevistados.

Dos dez graduandos de Letras que aceitaram fazer parte da investigação, analisamos trechos das respostas de sete deles (todos os nomes fictícios). Descrevemos o perfil desses alunos a seguir:

- 1) Mary: Letras Inglês, 6º semestre. Voluntária. Frequentadora ativa do CAA desde seus primeiros semestres no curso. Teve experiência com o aconselhamento em aprendizagem de línguas, sendo aconselhada por quase dois anos a partir do seu segundo semestre. Pertence a uma comunidade quilombola e tem por objetivo tornar-se professora de inglês na escola em que estudou.

- 2) Kimberly: Letras Inglês, 3º semestre. Voluntária. Primeiro contato com o CAA por meio de uma das atividades oferecidas, o grupo de teatro Pacatata. A partir daí, teve interesse em compor a equipe do centro. Participou do treinamento para novos conselheiros e, no período da pesquisa, teve a chance de aconselhar alguns aprendentes.
- 3) Juán: Letras Espanhol, 8º semestre. Voluntário. Possui experiência com o ensino do idioma, anterior mesmo a sua graduação. Foi à Espanha, onde fez alguns cursos em instituições. É interessado em redes sociais e gerencia um *Instagram* em que divulga seu trabalho como modelo *plus-size*.
- 4) Carlito: Letras Espanhol, 1º semestre. Voluntário. Calouro do curso de Espanhol, muito amigo de Juán. Também se interessa por redes sociais, bem como atividades de caligrafia e *scrapbooking*.
- 5) Louise: Letras Francês, 5º semestre. Voluntária. Participou ativamente do CAA prestando apoio a diversas atividades.
- 6) Antoine: Letras Francês, 5º semestre. Voluntário. Atuou ativamente no centro, prestando apoio a diversas atividades. Ele estava tendo suas primeiras experiências com docência nos cursos livres de idiomas oferecidos pela Faculdade.
- 7) Svenja: Letras Alemão, 6º semestre. Bolsista do CAA. Dedicava 20 horas de trabalho semanal ao espaço. Colaborou com diversas atividades da BA³ e buscou organizar atividades para o curso de Alemão, que, segundo ela, era pouco atendido pelo centro.

As dez perguntas feitas aos alunos durante as entrevistas (Rabelo, 2021) estão listadas a seguir:

1. Quando você começou a trabalhar no CAA?
2. Por que você decidiu trabalhar lá?

3. Como é o seu dia a dia no CAA? Que tipos de trabalho você costuma desenvolver lá?
4. De que maneira você ajuda os usuários do CAA?
5. Quais as dificuldades que você encontrou na sua rotina de trabalho no CAA?
6. Quais foram os benefícios advindos do trabalho no CAA?
7. De que forma trabalhar no CAA ajudou você a se tornar uma melhor professora?
8. Qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem? E o papel do aprendente?
9. Em que aspectos sua visão sobre os papeis do professor e do aprendente era diferente antes de você começar a trabalhar no CAA? Como você entendia o processo de ensino e aprendizagem?
10. Se você começasse a trabalhar hoje em uma escola, como você acha que seriam as suas aulas?

Nosso objetivo geral neste trabalho é o de compreender o discurso que se constitui sobre a aprendizagem autônoma na perspectiva de sujeitos discentes que a ela aderem. Como já dito, os objetivos específicos são: 1) reconhecer regularidades desse discurso em dados coletados em pesquisa; 2) relacionar essas regularidades discursivas a um conjunto de condições de produção; e 3) contribuir de forma prática para as atividades do CAA e, de modo geral, às práticas voltadas para a aprendizagem autônoma, propondo formas de incorporação de uma perspectiva discursiva da linguagem nesses contextos.

Para a análise, selecionamos um conjunto de 9 excertos que ilustram dois movimentos opostos. De um lado, notamos algumas das regularidades discursivas observadas no *corpus*, procurando apontar o seu funcionamento e discutindo como elas podem ser interpretadas, no contexto de formação, como o que são – isto é, como regu-

laridades produzidas, ao menos em parte, por um efeito estruturante dos discursos sobre os sujeitos. No segundo movimento de análise, modificamos nosso foco para o efeito inverso, observando casos em que as respostas dos sujeitos produzem um “estranhamento”, isto é, onde há uma falha na reprodução dos sentidos do discurso da “autonomia”. Essas falhas, que a princípio ganham a feição de entendimentos “equivocados” de alguns princípios dos estudos da autonomia, nos levam a questionar a própria interpretação dos enunciados dos aprendentes dentro do contexto de formação, entendendo que tais contextos sempre se configuram conforme discursos teóricos e que as palavras dos alunos sempre são chamadas a algum tipo de “tradução”.

Responderemos ao objetivo específico de número 3 em nossas considerações finais.

■ Análise de dados

Os sete primeiros trechos selecionados destacam o que os voluntários afirmam sentir em relação ao Centro de Autoacesso. Nestes textos, destacam-se declarações dos entrevistados que, apresentando-se como elogiosas ao centro, trazem também marcas de regularidades discursivas.

Trecho 1: Mary

1	[...] ambiente bem propício e favorável pra aprender várias coisas dentro
2	da língua, ou conhecer pessoas de outros cursos também.

Trecho 2: Kimberly

1	[...] ambiente muito adequado pra ficar tranquilo estudando. E ter contato
2	com outras pessoas também que estavam querendo aprender uma língua diferente.

Trecho 3: Juan

1	[...] ambiente assim bem tranquilo . Um ambiente bem legal . A proposta mesmo
2	né. A oportunidade de fazer mais propostas pra justamente crescer e ajudar
3	o pessoal de espanhol. [...] eu gosto muito do ambiente de lá. Sabe? Das pessoas.
4	Como a gente é acolhido . [...] Lidar com gente, eu gosto muito né também. E, foram esses os meus estímulos né pra entrar lá.

Trecho 4: Carlito

1	[...] é um local que me faz muito bem . Mesmo quando a sala está superlotada, cheia
2	de barulho, eu gosto disso. As vezes a gente não pode fazer muito barulho porque
3	está tendo alguma atividade, mas não muda nada pra mim. Eu me sinto muito
4	bem porque o clima é ótimo, o ambiente é bom. A luz, as cores, parecem que me
5	instigam a estar desenvolvendo , estar criando, estudando, e dá muita motivação.

Trecho 5: Louise

1	[...] pude conhecer novas pessoas , de outros cursos também. Pude também fazer
2	parte de alguns projetos...

Trecho 6: Antoine

1	[...] eu queria ter algumas dicas de como me portar no mundo profissional.
2	E também ter contato com outros colegas de outros cursos. [...] também entrei
3	para conseguir as horas de atividade complementar .

Trecho 7: Svenja

1	[...] eu percebi que eu aprendia muito lá dentro com as coisas, com os próprios alunos .
---	---

Nesses depoimentos dá-se a construção de uma imagem do centro como um lugar de conforto, relaxamento e acolhida. Um desses comentários, no trecho 4, diz respeito às características físicas das instalações, mencionando “a luz, as cores” como elementos que “instigam”. Em quase todas as entrevistas, ademais, os alunos caracterizam o CAA como um ponto de encontro – onde se pode “conhecer pessoas” (trecho 1), ter “contato com outras pessoas” (trecho 2), “conhecer novas pessoas” (trecho 5), “ter contato com outros colegas” (trecho 6) ou “com os próprios alunos” (trecho 7). Esses contatos se referem prin-

principalmente a estudantes de língua estrangeira em situação análoga ao próprio entrevistado, realçando a ideia de que se trata de encontros “horizontais”, em detrimento da menção a conselheiros, tutores ou professores.

Apesar do tom otimista para falar do espaço, como “um ambiente bem legal”, “gosto muito” (trecho 3), “me faz muito bem” (trecho 4), tais palavras constroem imagens genéricas do CAA e da própria experiência pessoal do entrevistado nesse local, fornecendo poucas informações sobre o que viveram ou aprenderam lá. A ausência dessas informações pode contribuir para a construção de uma imagem pouco produtiva do centro, se se entender que os seus frequentadores têm pouco a dizer de concreto sobre ele. Em particular, nota-se a ausência de descrições específicas de atividades desenvolvidas pelos aprendentes em expressões como “fazer *mais* propostas” (trecho 3), “está tendo *alguma* atividade” (trecho 4), “fazer parte de *alguns* projetos” (trecho 5), “aprendia *muito*” (trecho 7) etc. Desse modo, embora os entrevistados façam uma avaliação positiva, a falta de informações a respeito dos ganhos decorrentes de suas experiências pode indicar uma percepção idealizada e um pouco ingênua a respeito das próprias aprendizagens.

O que estas regularidades indicam em termos de um efeito estruturante do discurso? Parece que estamos diante de um “mundo ético” (Maingueneau, 2008) bastante peculiar: os enunciados constroem uma imagem do CAA como um espaço comunal, livre de conflitos, quase idílico. Sua principal característica é a “tranquilidade”, mesmo quando “superlotado” (trecho 4), e o acontecimento prototípico de sua rotina é o encontro casual com outros estudantes. Não há hierarquia – o centro é frequentado por iguais e a aprendizagem é marcada pela leveza, por um sentimento de bem-estar. Um aspecto que nos chama atenção é que toda referência ao não-saber (ou a um caráter inacabado dos saberes existentes) parece ser evitada neste discurso, o que sugere concepções redutoras a respeito dos estudos e dos processos

de formação para o trabalho. Assim, por exemplo, no trecho 6, “eu queria ter algumas dicas de como me portar no mundo profissional”, os conhecimentos implicados na formação docente são reduzidos pela palavra “dica”, que sugere uma relação imediata com o saber, como se o êxito profissional dependesse de comportamentos que podem ser resumidos em poucas frases. A própria necessidade de um estudo duradouro da língua e das metodologias para o seu ensino é obscurecida por esse termo. O mesmo entrevistado, a propósito, menciona como parte de suas motivações uma exigência curricular (“entrei para conseguir as horas de atividade complementar”), o que também pode ser sugestivo de uma preocupação mais imediata e burocrática com as demandas da universidade. Em outra passagem, no trecho 4, destaca-se a ausência de um objeto definido para os verbos empregados pelo entrevistado para descrever sua experiência – “estar desenvolvendo, estar criando, estudando” aparecem sem que se verbalize o que estaria sendo desenvolvido, criado ou estudado. O uso intransitivo desses verbos, aliado ao seu emprego em um tempo contínuo (estar + gerúndio), sugere certa desarticulação dessas ações em relação aos seus fins, como se estudar fosse uma atividade dotada de um valor em si mesmo. Pode-se pensar ainda que, enquanto o estudante tem alguma dificuldade para determinar a finalidade concreta dos gestos descritos por esses termos, as próprias palavras ocorram como forma de expressar uma imagem idealizada do que seria o CAA ou do que fariam seus frequentadores.

Podemos relacionar o comportamento discursivo dos alunos à noção de linguagem como “mercado” em Rossi-Landi (1985). Nessa perspectiva, a produção de um discurso semelhante pelos frequentadores do CAA pode indicar que suas palavras estão funcionando, em parte, como mercadoria, o que quer dizer que eles se comportam como se precisassem “falar como” falam os que frequentam o centro, “utilizar” ou “consumir” os mesmos enunciados que reconhecem como sendo os daqueles que já fazem parte da comunidade. O caráter pouco

individual de seus relatos, nesse sentido, pode ser um indicador da característica “mercantil” de seus discursos – estes enunciadores estariam apostando no uso de termos genéricos por acreditarem que estes têm maior “valor de troca”, isto é, serão mais facilmente aceitos por seu interlocutor como tendo um sentido comum do que a construção de um discurso calcado em experiências e informações individuais (e que podem, eventualmente, ferir a imagem ideal com que se parece estar trabalhando ao falar do CAA).

Do ponto de vista da formação dos estudantes como futuros professores, por outro lado, as declarações genéricas encontradas nas entrevistas podem sinalizar a ausência de um exame das origens de sua motivação para frequentar o centro; ou sugerem cautela com relação à situação da entrevista, uma vez que o entrevistador era também um dos conselheiros atuantes no CAA, de modo que os entrevistados podem ter partido do pressuposto de que seria esperado deles uma imagem positiva do local que frequentam. Em qualquer dos casos, parece que as declarações dos alunos, por mais otimistas que soem, não parecem poder ser tomadas diretamente como evidência do êxito de sua passagem pelo local, sendo necessárias algumas estratégias de confronto dessa posição inicial.

Faremos isso passando ao segundo movimento de análise. Os próximos trechos demonstram um fenômeno inverso ao anterior, isto é, momentos em que as respostas dos informantes são atravessadas por um discurso que não é homogêneo ao do entrevistador. Nestes casos, em lugar da homogeneização dos sentidos, temos declarações que levantam problemas de interpretação, uma vez que termos e ideias oriundos do campo dos estudos da autonomia são associados a sentidos que não se alinham com esse discurso. Em outras palavras, trata-se de respostas que, do ponto de vista do discurso teórico que fundamenta o próprio CAA, apresentam “incoerências”. No primeiro caso, a resposta do informante sustenta-se numa concepção de autonomia que vai de encontro aos princípios teóricos do centro; no segundo, tra-

ta-se de uma resposta que levanta uma questão sobre como interpretar o próprio discurso dos alunos a partir do princípio da autonomia.

Vejamos o primeiro excerto.

Trecho 8: Juan

1	[...] tem aquela história do “Ah, o melhor curso de idiomas é esse, o melhor curso
2	de idiomas é aquele, o melhor método pra aprender é aquele” né. E a gente verifica
3	com isso, que com a experiência [do CAA], que na verdade não existe um melhor
4	curso, não existe melhor método, não existe melhor livro. E sim existe né as
5	questões da autonomia do aluno que vão fazer com que ele se motive e possa
6	aprender. Para que ele possa é, se apropriar da aprendizagem né da melhor
7	forma possível. E isso daí ajuda bastante no processo de como guiar os meus
8	alunos nesse processo também. De como eu não me frustrar né. Caso, digamos
9	assim, ah o aluno não aprendeu viu. A falha é tua. Não, não foi falha minha
10	no processo de ensino , mas talvez tenha sido uma falha minha no processo
11	de como eu guiei esse aluno né. Muitas das vezes assim, a gente como professores
12	a gente se culpa por isso.

O depoimento de Juan concentra-se em torno da afirmação de que a autonomia do aluno é fundamental para a aprendizagem. Na parte inicial de sua resposta, essa posição é expressa pela afirmação de que não haveria um curso, método ou livro adequados para se aprender uma LE, o que é uma afirmação bastante genérica, mas condizente, de modo geral, com os estudos da autonomia. Conforme passa a falar de sua atuação docente, no entanto, Juan passa a empregar alguns termos, como “guiar os meus alunos”, “processo de ensino” e “falha minha no processo”, que introduzem um conflito com essa perspectiva, uma vez que são contrários ao princípio de autonomia. Tais termos dão a entender que a aprendizagem seria controlada e, em última instância, dependeria das ações do professor – portanto, do curso, método ou livro utilizado por ele. O elemento mais próximo de uma definição “coerente” de autonomia é o termo “apropriação da aprendizagem”, mas, ainda assim, tal descrição aparece de forma opaca, sem que o entrevistado explique o que isso quer dizer.

As palavras usadas pelo entrevistado, desse modo, afastam-se do entendimento de que o estudante age independentemente de seu professor. Expressões como um “processo de como guiar os alunos” estão na contramão dessa perspectiva uma vez que não se espera que o professor “guie” seus alunos ao CAA, mas sim que eles frequentem esse espaço por livre e espontânea vontade, por identificarem em si mesmos a necessidade de fazer algo a mais para aprender. Essa noção de responsabilidade relacionada à autonomia é compartilhada por vários autores (Holec, 1981; Benson, 2001; Little, 2004; Magno E Silva, 2008; Ushioda, 2011) que associam autonomia à capacidade de realizar algo, assumir responsabilidades e tomar decisões. Sob essa luz, é necessário notar que não há sinais de que o entrevistado esteja modalizando o sentido das palavras que emprega ao falar da autonomia. Tudo leva a crer que ele enuncia suas palavras como se fossem “transparentes”, no sentido de Authier-Révuz (2004), isto é, que ele se inscreve imaginariamente no lugar de quem enuncia os princípios teóricos da autonomia das aprendizagens e, fazendo isso, coincide com o lugar de seu enunciatário. Dizendo de outra forma, a resposta do entrevistado reproduz um discurso que diverge dos estudos da autonomia, centrado numa percepção determinística do aprendente, mas articulado superficialmente com alguns elementos desse campo teórico, de tal modo que o sujeito parece supor-se inserido em uma comunidade discursiva quando suas palavras marcam, pelo contrário, sua exterioridade.

Temos um efeito semelhante no seguinte excerto, mas levaremos a análise a uma conclusão diferente.

Trecho 9: Carlito

1	Eu fui praticando no CAA como estudar focadamente os conteúdos com excesso
2	de barulho no ambiente, demorei muito, pratiquei bastante, e agora eu consigo,
3	muito bem, estudar e focar um conteúdo com barulho, com música, concluir
4	os pensamentos e conteúdos com êxito. Sentir o prazer de pesquisar e fazer
5	duas coisas as vezes ao mesmo tempo, sem perder total foco do principal. Isso
6	foi algo que o CAA me ajudou.

Neste trecho, falando sobre as contribuições do CAA para sua formação, o informante afirma que o Centro de Autoacesso o ajudou a estudar “focadamente”. O desenvolvimento desse “foco”, por sua vez, é atribuído ao frequente “excesso de barulho” na sala, uma característica que, curiosamente, contrasta com a descrição de outros alunos, que se referem ao centro como um ambiente “tranquilo”. O entrevistado desenvolve essa ideia afirmando que consegue “fazer duas coisas às vezes ao mesmo tempo”. Trata-se de uma afirmação inusitada, não só porque não diz respeito especificamente à aprendizagem de línguas, mas porque imprime um tom ambivalente à resposta, apresentando como ganho uma habilidade que poderia contar também na lista dos fatores negativos para os estudos.

Do ponto de vista teórico, o que seria “esperado” no lugar de enunciação do entrevistado, conforme sua “competência discursiva” (para retomar a noção de Maingueneau, 1997), é que ele afirmasse, de algum modo, ter aprendido a estudar por conta própria. Tal escolha viria de sua própria responsabilidade e comprometimento consigo mesmo em aprender. A título de ilustração dessa perspectiva, Holec (1981, p. 3) afirma que “o aprendiz autônomo é capaz – ele mesmo – de tomar todas as decisões relativas à aprendizagem com a qual ele é ou deseja ser associado²”. Em que medida pode-se entender que a resposta do aluno é justamente essa? Ou seja, que produzindo um comentário inusitado ele estaria evidenciando um processo exitoso de formação autônoma justamente por não reproduzir à risca a imagem esperada do “aluno autônomo” sustentada por esta comunidade discursiva?

Parece que a resposta para isso não é tão clara quando no caso anterior. Ao pé da letra, o aluno não está contestando o que aprendeu, mas, também ao pé da letra, constroi uma noção de “autonomia” sem muitos precedentes teóricos. Sua resposta, nesse sentido, não se insere claramente na mesma “semântica global” do discurso do entre-

2 *The autonomous learner is himself capable of making all the decisions concerning the learning with which he is or wishes to be involved.*

vistador. Por outro lado, levando-se às últimas consequências a própria ideia de autonomia, seria possível entender que tal perspectiva coloca os sujeitos à espera dessas surpresas, ou seja, ser autônomo não implica posicionar-se dentro dos estudos da autonomia como um sujeito se inscreve em uma disciplina, pronunciando-se estritamente nos termos dessa teoria. Restaria, no entanto, estabelecer os limites da autonomia para a própria teoria da autonomia, pois este princípio de heterogeneidade, se levado adiante, compromete a própria existência de um discurso sobre a autonomia – todo comportamento seria considerado autônomo, exceto o comportamento que consiste em reproduzir as expectativas dos teóricos da autonomia.

Esboçamos uma possível resposta para esse problema em nossas considerações finais.

■ Considerações finais

Na perspectiva da Complexidade, o caráter imprevisível dos sistemas complexos explica os acontecimentos inesperados. Nem sempre, portanto, os resultados de investimentos realizados junto aos alunos – como as visitas ao CAA, a prática do aconselhamento, o estudo e discussão em torno do conceito de autonomia e seu gerenciamento – são garantia de sucesso; ou o sucesso não virá nos termos esperados. Tendo isto em conta, um primeiro apontamento que nos parece seguro consiste em postular que dados do primeiro tipo, expressos nos trechos de 1 a 7, deveriam causar um estranhamento pelo menos tão grande quanto 8 e 9. As sete primeiras passagens analisadas destacam-se pela vaguidão dos termos com que falam sobre o CAA e pela presença aparente de alguns fragmentos de enunciados que ecoam aulas do curso ou conversas ouvidas nos corredores, como as referências à acolhida e ao contato com outros aprendentes. A inespecificidade das entrevistas tem sua contrapartida na ausência de tensão sobre as palavras dos entrevistados, no caráter “fácil” de seus relatos, que reflete o próprio tom das afirmações feitas sobre o CAA, compondo um *ethos* har-

mônico, porém problemático se o objetivo é confrontar dificuldades de aprendizagem. Estas, de fato, parecem quase não existir.

De outra parte, os trechos 8 e 9 ilustram uma situação recorrente quando se analisam produções escolares na perspectiva do discurso – o fato de que as “individualidades” (isto é, as singularidades dos sujeitos cindidos pela Ideologia) manifestam-se justamente na contradição, nos pontos em que a fala corriqueira perde sua coerência, ali onde os atos e as palavras se desencontram. O problema da “autonomia”, de fato, se encarado sob o prisma da hipótese do inconsciente, representa um problema de grande porte mesmo para a Análise do Discurso³. Parece-nos assente, em todo caso, que duas coisas podem ajudar a resolver o impasse. A primeira consiste em reconhecer o valor heurístico das rupturas e das contradições. Este reconhecimento implica um gesto anterior de renúncia – o de que os dados venham na “mesma língua” que a teoria em que os analiso, isto é, que o aprendente se manifeste em termos “transparentes” para as categorias com as quais os recebo. Este conselho, embora óbvio, não é facilmente seguido, pois ele implica qualificar o dado de pesquisa sempre como um dado de linguagem. A opacidade do dado não é outra, com efeito, senão a opacidade da própria linguagem, organizada em discurso. É preciso, portanto, que o problema se desdobre em duas pautas – para saber se meu aluno vem se mostrando autônomo em suas aprendizagens, preciso colocar-me antes a pergunta de como ele organiza a relação entre seus comportamentos, seus atos e as palavras que escolhe (ou não!...) dirigir a mim.

A segunda questão consiste em definir em relação a que um comportamento autônomo se define como tal. Do ponto de vista teórico, nada mais normal do que o conceito de autonomia se defina por um conjunto de traços ou atributos; mas do ponto de vista da pesquisa

3 Remetemos o leitor à obra “Os limites do discurso” (Possenti, 2009), dedicada em sua maior parte ao problema de como conciliar a noção de um sujeito assujeitado, estrutural, à constatação inevitável de que, na prática, os sujeitos também trabalham sobre seus discursos e até mesmo controlam, em certa medida, os sentidos que estes produzem.

de campo, daquele que recolhe evidências como relatos ou entrevistas de alunos falando sobre o modo como estudam, o que aprenderam no CAA etc. – em outras palavras, nestes casos em que a pergunta é “como emergem comportamentos autônomos em um aprendente de línguas?” – parece que seria necessário definir o que pode haver na fala de um estudante que não seja indício de autonomia. Se a AD pode fazer alguma contribuição ao problema, parece-nos que esta consiste em mostrar que a língua na qual o aluno fala sobre sua aprendizagem não está aí para comunicar ao pesquisador atitudes mecânicas ou posturas autônomas – a língua é, ela mesma, aquilo que confere ao aluno a possibilidade de um certo grau de autonomia, ou o que o aprisiona, pelo contrário, na repetição inconsciente de um rosário de enunciações pelo qual ele se liga imaginariamente ao seu semelhante. Para fazer o enfrentamento deste problema, é o caso de se levar em conta o caráter “performático” de todo ato de linguagem. Determinar em que medida essa “performance” se direciona à comunidade e ao próprio pesquisador (professor, tutor, par etc.), descrevendo a estrutura das identificações iniciais do aprendente, pode ser um primeiro passo para se capturar os sinais de ultrapassagem da sua condição inicial.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas sobre os aparelhos ideológicos de Estado. São Paulo: Martins Fontes, 1980.

AUTHIER-REVUZ, J. **Entre a transparência e a opacidade**: um estudo enunciativo do sentido. Apresentação Marlene Teixeira. Revisão técnica da tradução de Leci Borges Barbisan e Valdir do Nascimento Flores. Porto Alegre: Editora da PUCRS, 2004.

BENSON, P. **Autonomy in language learning**. Retrieved on August 10, 2006 from <http://ec.hku.hk/autonomy/what.html> and <http://ec.hku.hk/autonomy/#k>. Disponível em: http://www.asahi-net.or.jp/~gj7handr/asia2006/antonomous_learning.pdf

BENSON, P. **Teaching and researching: autonomy in language learning**. Harlow: Pearson, 2001.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Revisão de Lígia Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1972.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Council of Europe: Pergamon Press, 1981.

LARSEN-FREEMAN, D.; CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press. 2008.

LITTLE, D. Democracy, discourse and learner autonomy in the foreign language classroom. **Utbildning & Demokrati**. [S.l.], v.1, n. 3, p. 105–126, 2004. Disponível em: <https://journals.oru.se/uod/article/view/784>, acesso em 03/04/2025.

MAGNO E SILVA, W. A model for the enhancement of autonomy. **D.E.L.T.A.** São Paulo, v.24, n. esp., p.469-492, 2008. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/29145>, acesso em 03/04/2025.

MAINGUENEAU, D. **Gênese dos discursos**. Tradução de Sírio Possenti. São Paulo: Parábola, 2008.

MAINGUENEAU, D. **Novas tendências em análise do discurso**. Tradução de Freda Indursky. Revisão dos originais da tradução de Solange Maria Leda Gallo e Maria da Glória de Deus Vieira de Moraes. Campinas: Pontes, 1997.

MATOS, M.C.V.S.; MORHY, S.S. Estados atratores em trajetórias de aconselhamento linguageiro na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MAGNO E SILVA, W.; BORGES, E.F. (org.). **Complexidade em ambientes de ensino e de aprendizagem de línguas adicionais**. Curitiba, CRV, 2016, p.179-197.

MORHY, S. S. **A influência do aconselhamento linguageiro na trajetória de uma aluna de letras-inglês**. 2015. 101f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos)–Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

NUNAN, D. **Syllabus design**. Oxford: Oxford University Press, 1988.

PAIVA, V. L. M. O. Caos, Complexidade e aquisição de segunda língua. In: PAIVA, V.L.M.O; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos: lingua(gem) e aprendizagem**. Campinas: Pontes, 2011, p. 187- 203.

PÊCHEUX, M. **Semântica e discurso**. Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi *et al.* 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

PESSOA, F.; MOREIRA, H. A enunciação nos contextos de trabalho: traços de uma ordem técnica e política. **Linguística**. Montevideo, v. 32-2, p. 9-24, dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/2079-312X.20160014>, acesso em 03/04/2025.

PILETTI, N. **Psicologia da aprendizagem**: da teoria do condicionamento ao construtivismo. São Paulo: Contexto, 2011, p. 65-80.

POSSENTI, S. **Os limites do discurso**. Ensaio sobre discurso e sujeito. São Paulo: Parábola, 2009.

RABELO, J. **Aprendizagem autônoma de línguas adicionais e formação docente em um centro de autoacesso no ensino superior**. 2021. 235f. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

RABELO, J.; MORHY, S. Apresentação: pesquisas em centros de autoacesso. In: RABELO, J.; MORHY, S. (org.). **Centros de autoacesso e autonomia na aprendizagem de línguas estrangeiras**: pesquisa e aprimoramento. Campinas: Pontes, 2019, p.11-14.

ROSSI-LANDI, F. **A linguagem como trabalho e como mercado**: uma teoria da produção e da alienação linguísticas. Tradução de Aurora Fornoni Bernardini. São Paulo: DIFEL, 1985.

SADE, L. Identidade e aprendizagem de inglês pela ótica da complexidade. In: PAIVA, V. L. M. O; NASCIMENTO, M. (org.). **Sistemas adaptativos complexos**: lingua(gem) e aprendizagem. Campinas: Pontes, 2011, p. 205- 226.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. 28. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

SCHLOCHAUER, C. **Lifelong learners**: o poder do aprendizado contínuo: aprenda a aprender e mantenha-se relevante em um mundo repleto de mudanças. São Paulo: Gente, 2021

USHIODA, E. Why autonomy: insights from motivation theory and research. **Innovation in language learning and teaching**. [S.l.], v. 5, n.2, p. 221-232,

2011. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/17501229.2011.577536>, acesso em 03/04/2025.

VASCONCELLOS, M. J. E. **Pensamento sistêmico**: o novo paradigma da ciência. Campinas: Papirus, 2002.

WITTGENSTEIN, L. **Philosophische untersuchungen-Philosophical investigations**. Translated by G.E.M. Anscombe, P.M.S. Hacker e Joachim Schulte. 4th ed. United Kingdom: Wiley Blackwell, 2009.



EDUCAÇÃO DIGITAL NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA

Marcus de Souza Araújo
Universidade Federal do Pará

■ Introdução

A formação docente está intrinsecamente vinculada ao processo de ação-reflexão à praxis pedagógica (Freire, 2023), distanciando-se de modelos baseados em regras rígidas ou teorias descontextualizadas, que demandam memorização ou assimilação passiva. É fundamental incentivar os estudantes de cursos de licenciatura a investigar e refletir criticamente sobre sua futura prática docente e ação pedagógica, promovendo o desenvolvimento de competências como “observar(-se), questionar(-se), pesquisar(-se), organizar ideias, interpretar e reinterpretar continuamente, problematizando, sempre” (Ramos; Freire, 2009, p. 33).

Nessa direção, Nóvoa (2023) argumenta que o professor assume o papel de pesquisador de sua própria prática pedagógica, buscando descrever o contexto em que atua, para refletir sobre os possíveis significados de suas ações. Esse processo permite, posteriormente, confrontar os desafios que contribuíram para a configuração de sua rea-

lidade profissional e, por fim, reconstruir sua práxis, isto é, repensar e realizar suas ações docentes de maneira crítica.

Sob esse prisma, a integração das tecnologias digitais no âmbito educacional apresenta tanto desafios, como oportunidades significativas. Ao mesmo tempo em que exige uma reconfiguração das práticas pedagógicas e a superação de obstáculos tecnológicos. Essa inserção oferece novas possibilidades para a construção de ambientes de aprendizagem dinâmicos, colaborativos e personalizados. Nesse contexto, professores, escolas e universidades são chamados a repensar seus papéis, buscando formas de integrar esses recursos de maneira crítica e reflexiva, a fim de promover o desenvolvimento integral e personalizado dos alunos

Afinal, como bem destacam Lemov *et al.* (2024), os professores da contemporaneidade devem promover um ambiente educacional que ofereça múltiplas oportunidades de aprendizagem, possibilitando aos alunos assumir a responsabilidade por seu próprio processo formativo. Esse objetivo pode ser alcançado por meio do uso crítico e reflexivo de tecnologias e mídias digitais, que podem favorecer a autonomia e o protagonismo dos estudantes.

Por sua vez, as tecnologias e mídias digitais têm apresentado uma evolução acelerada em diversas áreas do conhecimento, incluindo a Educação. Conforme o relatório da Unesco (2023), os avanços tecnológicos voltados para o ensino e a aprendizagem passam por transformações significativas em um intervalo de aproximadamente 36 meses. Nesse contexto dinâmico, a inteligência artificial (IA) se destacou como um tema central nas pesquisas recentes, especialmente, após a popularização do *ChatGPT*, no final do ano de 2022, catalisando mudanças disruptivas na cultura digital. Enquanto tecnologia, “a IA é uma ferramenta poderosa para reduzir disparidades educacionais e promover a inclusão” (Pscheidt, 2024, p. 21).

Diante das reflexões mencionadas até o momento, este artigo tem como objetivos: (a) identificar os tipos de tecnologias digitais usadas pelos discentes de um curso de licenciatura no processo de aprendizagem da língua inglesa; e (b) diagnosticar as atividades educacionais realizadas pelos discentes com a mediação dessas tecnologias.

Neste artigo, apresenta-se o referencial teórico sobre formação de professores e tecnologias digitais. Em seguida, aborda-se a natureza da pesquisa, o contexto e os procedimentos metodológicos empreendidos. Na sequência, discutem-se os dados gerados da pesquisa. Finalmente, conclui-se este artigo com as considerações finais.

Referencial teórico

Os cursos de formação inicial de professores deveriam levar em consideração o desenvolvimento das pessoas como sujeitos ativos, para a promoção de engajamento com o outro e no compartilhamento de experiências de aprendizagem (Dewey, 2023), e não apenas a sua formação acadêmica, para atuar no campo profissional; caso contrário, a formação pode tornar-se puramente mecânica e instrumental, cujo professor seria, apenas, um provedor de conteúdo.

Alinhado com o pensamento descrito até o momento, comunga-se com as ideias de Imbernón (2017) ao salientar que os cursos de formação inicial de professores não constituem uma atividade de formação para

aprender um 'ofício', no qual predominam estereótipos técnicos, e sim de apreender os fundamentos de uma profissão, o que significa saber por que se realizam determinadas ações ou se adotam atitudes concretas, e quando e por que será necessário fazê-lo de outro modo (Imbernón, 2017, p. 67-68).

A formação de professores na universidade deveria abrir espaço para práticas reflexivas para aprender a aprender e aprender a ensinar. Os cursos de licenciatura não deveriam se constituir como pontes de transmissão de conteúdos específicos das áreas de conhecimento, para os alunos serem reprodutores de informações (Masetto, 2018). Aprender a ensinar não deve ser um processo homogêneo para todos os sujeitos, pois, como já salientava Freire (2023), a verdadeira docência volta-se para um processo de investigação da própria prática pedagógica de cada professor, de acordo com seu contexto pedagógico e as necessidades de seus alunos.

Nessa direção, os cursos de licenciatura deveriam contemplar em seus projetos pedagógicos a comunhão entre teoria e prática, para formar profissionais que possam refletir, investigar e que sejam críticos em relação à sua própria prática pedagógica. Assim sendo, o professor em formação inicial poderá compreender o próprio contexto socio-histórico, no qual está inserido, de maneira crítica e poderá olhar a universidade como um espaço de reflexão, construção e reconstrução de si mesmo e do outro. Caso contrário, o aluno verá a universidade como um local “apenas para tirar notas e serem aprovados nas disciplinas da grade curricular” (Masetto, 2018, p. 658).

Isso posto, as tecnologias digitais podem potencializar o desenvolvimento funcional e pedagógico na formação de professores, para a construção do protagonismo e da autoria. O que nos faz pensar na relevância desta formação na contemporaneidade, pois o professor torna-se um gestor crítico e reflexivo no espaço da sala de aula e fora dela, também. É mister ressaltar que a simples formação mediada pelas tecnologias digitais não trará inovação para a práxis pedagógica do professor.

É preciso pensar nas especificidades de cada tecnologia, para cada contexto de ensino, a partir da necessidade de cada grupo de aluno. Conforme defende Fava (2024), a era digital mostrará que o alu-

no não é mais passivo, mas um colaborador do processo de ensino e aprendizagem e que os professores, mais do que informar e transmitir conhecimento pronto e formatado, deverão motivar os estudantes a buscarem informações e conteúdos adequados ao currículo e às disciplinas acadêmicas em uma construção coletiva.

Son (2018) aponta o termo *tecnologia* como um conjunto de princípios e conhecimentos de base científica, desenvolvido, planejado e aplicado para colocar em prática qualquer atividade da espécie humana, na tentativa de apresentar soluções para seus problemas, sejam físicos, sejam cognitivos. De acordo com Bertoldo e Mill (2018), tecnologia pode ser definida como

[d]estreza, astúcia e habilidade prática racional, possibilitada pelo conhecimento que permite ao homem criar objetos (meios, ferramentas, procedimentos, sistemas e artefatos) necessários à organização, à manipulação e à transformação de matéria, energia e informação segundo sua intenção e seu objetivo. [...] Tecnologia é conhecimento, ou seja, é modelo ou projeto que preexiste no intelecto do artesão e que pode ser avaliado pela adequação das soluções alcançadas (Bertoldo; Mill, 2018, p. 596-597).

Assim sendo, a tecnologia torna-se um potente ecossistema social para o processo de construção da realidade, que interage com o homem no seu dia a dia, tornando sua vida mais simples e acessível. Em outras palavras, o surgimento de uma nova tecnologia deve-se aos benefícios de uso que a tecnologia pode facilitar a vida do homem em sociedade, para interagir em diferentes contextos, e não pensar, apenas, a tecnologia pela tecnologia. Nessa seara, torna-se importante pensar a tecnologia “como resultado da produção social e histórica humana, pois se constitui nas relações que se estabelecem entre história natural e social. [...] A tecnologia constitui, assim, o próprio processo de formação humana”. (Rezende, 2023, p. 293).

Ademais, não se pode esquecer que as tecnologias impõem sempre potencialidades e limitações de uso. Como argumentam Costa e Mill (2023, p. 141), “a tecnologia por si só não é boa ou ruim, sempre vai depender da intencionalidade que atende, das pessoas, dos governos e seus interesses; depende de quem usa, a favor de que e de quem e para quê.”

Com o avanço cada vez mais significativo das tecnologias no cotidiano, Benítez (2023) destaca que as novas tecnologias devem ser compreendidas como variáveis contextuais, caracterizadas por sua constante evolução e transformação, as quais contribuem para a melhoria da qualidade de vida humana. Nesse sentido, as novas tecnologias englobam processos e produtos que integram conhecimentos e interfaces provenientes de áreas como a eletrônica, a microeletrônica e as telecomunicações (Harari, 2024). Esses avanços tecnológicos são moldados pelos usos atribuídos em diferentes contextos socioculturais, atendendo às necessidades específicas de comunidades regionais ou globais.

Como salienta Rivas (2022), as tecnologias antigas foram transformadas em novas interfaces tecnológicas por meio da inovação, como, por exemplo, o quadro-negro foi reinventado pela lousa interativa, assim como o livro didático analógico tornou-se digital com a invenção do *tablet* e do telefone celular. Para o autor, as tecnologias digitais modificam o modelo educacional, a partir da digitalização. Em outras palavras, “a digitalização quebra os limites do espaço e do tempo. Os limites da escola não são mais necessários. É possível educar-se em qualquer lugar, desde que haja alguma conexão com as mídias digitais” (Rivas, 2022, p. 19), e aqui, acrescentemos também, as tecnologias.

Para tanto, as novas tecnologias proporcionam a informação, a interação e a comunicação em tempo real, com o advento do computador, da internet, das redes sociais e dos aplicativos de celulares, por exemplo. Com o uso constante, dinâmico e pessoal dessas tecno-

logias no dia a dia, “o adjetivo ‘novas’ vai sendo esquecido” (Kenski, 2012, p. 28), tornando-se formas naturais de registrar, armazenar e representar as múltiplas linguagens tecnológicas digitais.

Vosgerau e Pasinato (2013) apontam para a importância das tecnologias digitais na educação. Por essa razão, as autoras apresentam categorias que podem ajudar a compreender o papel de integração dessas tecnologias no contexto escolar (por que também não no acadêmico?). Por razão de espaço e tendo como foco nossa pesquisa, mencionamos, apenas, as categorias relacionadas à formação do professor.

Para Vosgerau e Pasinato (2013), o professor pode apresentar cinco estágios em relação ao uso das TDICs na rede educacional de ensino e aprendizagem, quais sejam:

- (a) Estágio 0: **não-utilização**. O professor não faz uso da tecnologia em suas aulas;
- (b) Estágio 1: **familiarização**. O professor começa a ter contato com as tecnologias, porém não possui experiência e não se interessa em utilizá-las na sua aula;
- (c) Estágio 2: **conscientização**. Ocorre a conscientização da importância do uso das tecnologias. O professor passa a ter noção do uso do computador e de alguns *softwares* e passa a usá-los para complementar a sua aula;
- (d) Estágio 3: **implementação**. O professor passa a pensar na aprendizagem, utilizando um meio tecnológico. Sabe utilizar a tecnologia e auxilia os colegas e os alunos;
- (e) Estágio 4: **integração**. O professor utiliza a tecnologia e a integra curricularmente, sendo que ela se faz necessária para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. No seu plano de ensino está previsto que os momentos em que o aluno tem acesso ao computador será para dar continuidade ao trabalho realizado em sala de aula; e

- (f) Estágio 5: **transformação**. A tecnologia já se encontra plenamente integrada ao planejamento de ensino do professor, que consegue, de forma interdisciplinar, articular os conteúdos curriculares ao contexto social do aluno, utilizando a tecnologia como um recurso para a produção do conhecimento.

Vosgerau e Pasinato (2013) chamam a atenção para o caráter flexível e não-linear dessas categorias, além de o interesse do professor em querer fazer a diferença em integrar as tecnologias digitais no seu contexto de ensino e aprendizagem; caso contrário, “se ele não acreditar no uso do recurso, dificilmente vai utilizá-lo na sua sala de aula” (Vosgerau; Pasinato, 2013, p. 185).

As tecnologias, em si mesmas, não garantem mudanças pedagógicas potenciais no ensino e na aprendizagem. A mudança efetuar-se-á no uso reflexivo e crítico que o professor realizará das tecnologias em seu contexto de sala de aula, adaptando-as para os interesses e as necessidades locais e regionais de seus alunos.

Metodologia

Esta pesquisa busca construir um conhecimento sistemático de um caso em particular (uso de tecnologias digitais na formação docente), em um contexto natural (universidade), a partir da percepção e compreensão de determinados atores sociais (alunos do curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa). Nessa direção, a pesquisa em tela enquadra-se em uma abordagem de pesquisa qualitativa, constituindo-se em um estudo de caso, mais precisamente, em diálogo com o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras modernas, com foco na língua inglesa, uma potente habilidade linguístico-significativa de mobilidade social para o acesso à comunicação (Souza, 2021).

Gomes-Neto, Albuquerque e Silva (2024) entendem estudo de caso como uma abordagem qualitativa de natureza empírica, que busca

compreender um caso contemporâneo, a partir de um ambiente ou um contexto da vida real, cujo pesquisador atua como um observador e um analisador de casos que ocorrem ao seu redor.

O público-alvo da pesquisa em questão são alunos do curso de Licenciatura em Letras – Língua Inglesa, de uma universidade federal localizada no norte do Brasil, *campus* Belém. Os dados foram coletados por meio da aplicação de um questionário, composto por perguntas abertas e fechadas, elaborado em conjunto pelo orientador e pelos participantes do grupo de pesquisa voltado à formação de professores na cultura digital. O questionário foi estruturado em duas partes: dados pessoais e informações acadêmicas.

Na primeira parte, denominada dados pessoais, foram obtidas informações sobre o gênero, os pseudônimos escolhidos pelos participantes, a idade, o semestre atual e o ano de ingresso de cada aluno no curso. Na segunda parte, denominada informações acadêmicas, têm-se referências sobre o acesso e a conexão à internet na universidade, tipos de dispositivos utilizados para realizar atividades na universidade, atividades realizadas com o uso das tecnologias digitais, recursos digitais utilizados para aprender inglês, entre outras informações.

Vale salientar que o questionário¹ foi elaborado por meio da ferramenta *Google Forms*, na tentativa de facilitar o acesso imediato para o aluno respondê-lo no seu tempo disponível. Ademais, o questionário foi disponibilizado pelo grupo de *WhatsApp* de cada professor do Curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa, criado com seus alunos, de suas respectivas disciplinas curriculares. Visitas às salas de aulas foram or-

1 O questionário encontra-se disponível no link a seguir para consulta: https://docs.google.com/forms/d/1w21njY2PYRZaPBxPrXdkma69MfY3D8gPa9_yDgW5zSU/edit

Meus agradecimentos mais que especiais ao Jonnathan Augusto Gomes dos Santos, à Lorena Tayane da Silva Teixeira, à Tânia Cristina Silva Martins, à Emanuelle Oliveira Rosa, ao Fagner Santos da Silva e ao Fábio Wallace Nogueira da Silva, membros do grupo de Pesquisa *Formação de professores de língua inglesa na cultura digital*, sob a coordenação do professor Dr. Marcus de Souza Araújo, pela leitura e pelas sugestões ao questionário. É mister ressaltar que esse instrumento de pesquisa foi organizado e elaborado por todos os membros do grupo de pesquisa.

ganizadas pelo orientador e pelos integrantes do projeto, como forma de melhor otimizar a divulgação e a importância da pesquisa em tela. O *link* do questionário ficou disponível para acesso do aluno de novembro a dezembro de 2023, totalizando, assim, oito turmas, quatro do turno matutino e quatro do turno noturno. É mister ressaltar que setenta e quatro alunos responderam o questionário.

Frente ao exposto, nossa pesquisa busca responder às seguintes perguntas: “Quais tecnologias digitais o aluno do curso de Letras usa para aprender inglês?” e “Quais atividades educacionais são realizadas pelos alunos mediadas pelas tecnologias digitais?”.

Os dados da pesquisa indicam que os participantes apresentam idades variando entre 17 e 58 anos. Uma parte considerável dos alunos se identifica como do sexo feminino, representando 59% da amostra, seguidos pelos alunos do sexo masculino, que correspondem a 41%. Além disso, os participantes da pesquisa encontram-se matriculados entre o primeiro e o nono semestre do curso.

Resultados e discussões

A presente pesquisa revelou que 87% dos estudantes indicaram utilizar a conexão à internet disponibilizada pela universidade. Ademais, 66% dos participantes avaliaram positivamente a qualidade da conectividade oferecida pela instituição para o uso de tecnologias digitais e para a realização de atividades de ensino e aprendizagem.

Contudo, 33% dos participantes apresentaram uma opinião contrária, relatando dificuldades em acessar a internet no *campus* universitário. Entre os fatores mencionados pelos alunos, destacam-se: (a) a insuficiência de sinal da rede *Wi-Fi* da universidade, que frequentemente se apresenta instável, lenta e de baixa qualidade; (b) a falta de conhecimento sobre como acessar a rede *Wi-Fi*, ou seja, os alunos não sabem como realizar o procedimento de conexão; e (c) a limitação

da rede *Wi-Fi*, que não está disponível para todos os sistemas de telefones celulares.

A percepção dos discentes em relação ao acesso à internet e à conectividade indica a presença crescente e constante das tecnologias digitais no ambiente da universidade. Além da conectividade adequada para o acesso às tecnologias em diversas áreas do *campus*-Belém, é fundamental que se priorize o uso qualitativo e eficiente da rede *Wi-Fi*, com infraestrutura apropriada para garantir o acesso a recursos e conteúdos digitais.

Os resultados da pesquisa evidenciam a integração das tecnologias digitais no cotidiano acadêmico dos futuros professores de língua inglesa. A grande maioria dos participantes (91%) utiliza a internet como recurso de pesquisa, enquanto 90% realiza *downloads* de materiais para estudo. A comunicação com os professores também é facilitada pelas tecnologias digitais, com 82% dos estudantes relatando o uso desses recursos para tirar dúvidas, por exemplo. Embora em menor proporção (1,4%), alguns participantes já utilizam as tecnologias para a produção de materiais didáticos, demonstrando um potencial à incorporação desses recursos em suas futuras práticas pedagógicas.

Essas informações indicam que os participantes demonstram um elevado grau de familiaridade com o uso das tecnologias, empregando-as para diversos fins, tanto no âmbito do entretenimento, quanto no contexto acadêmico, conforme seus interesses e suas necessidades. Em outras palavras, trata-se de estudantes que nasceram inseridos na era digital ou que se adaptaram às funcionalidades das tecnologias, integrando-se à cultura digital. Como destaca Fava (2024), a tecnologia tem se tornado cada vez mais relevante, exigindo que indivíduos, escolas e organizações acompanhem o ritmo das transformações, a fim de se adaptar e se atualizar frente à sua evolução.

As gerações de discentes estão cada vez mais expostas às tecnologias digitais, devido ao fácil acesso e, em muitos casos, à gratuidade

de desses recursos, o que possibilita aos alunos dominá-las com certa competência. Nesse contexto, a acessibilidade e a diversidade das tecnologias digitais disponíveis no cenário educacional contemporâneo para professores em formação inicial nos levam a concordar com o Relatório da Unesco (2023, p. 7), que afirma: “[a] tecnologia digital aumentou de forma dramática o acesso a recursos de ensino e aprendizagem. [...] No entanto, a tecnologia deveria se concentrar em resultados de aprendizagem, e não em contribuições digitais.”

Quando questionados acerca dos dispositivos utilizados para atividades acadêmicas no âmbito universitário, os participantes desta pesquisa demonstraram uma preferência marcante pelo telefone celular, com 95% das respostas indicando este dispositivo móvel. Em seguida, destacam-se o computador portátil (33%), o computador de mesa (23%) e o *tablet* (4%). As tecnologias digitais potencializam a comunicação e a interação no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando uma comunicação autêntica entre os atores envolvidos. Por meio de recursos digitais, os estudantes podem acessar informações, realizar atividades e colaborar em projetos, tornando a aprendizagem dinâmica e significativa. Além disso, fica evidente a presença do telefone celular como um potente recurso para a aprendizagem do aluno.

Embora as escolas brasileiras proíbam o uso de aparelhos celulares em sala de aula² e nas áreas de recreação, entende-se que “[a] tecnologia aumenta o engajamento e a aproximação dos estudantes com a escola, na medida em que são oferecidos recursos e atividades que despertam seu interesse e curiosidade” (Rosa; Mill, Medeiros, 2023, p. 92), sobretudo após uma crise pandêmica que deixou os alunos drasticamente atrasados na escola e desconectados socialmente (Lemov *et al.*, 2024).

2 No dia 13 de Janeiro de 2025, o governo brasileiro sancionou a Lei no. 15.100/2025 que restringe o uso do telefone celular nas escolas particulares e públicas da Educação Básica. (Brasil, 2025).

Em relação à percepção dos alunos sobre o uso das tecnologias digitais no processo de aprendizagem da língua inglesa, as três principais categorias de respostas, entre os participantes da pesquisa, indicam que 97% utilizam essas tecnologias para aprimorar a pronúncia de palavras e sons da língua-alvo; 93% preferem utilizá-las para desenvolver habilidades de produção oral em inglês; e 91% relatam empregá-las para expandir seu vocabulário. Nesse contexto, como salientam Oliveira, Canal e Pozzebon (2023, p. 193), “é indispensável aprender a usar os recursos tecnológicos para que haja um desenvolvimento intelectual e profissional adequado aos novos tempos”.

Observa-se a relevância das tecnologias no processo de aprendizagem de inglês dos alunos participantes da pesquisa, tornando-os letrados digitalmente e protagonistas de sua própria trajetória educacional. Isso ocorre porque as tecnologias podem ser recursos adaptáveis às necessidades e aos interesses individuais de aprendizagem de cada aluno. Tal observação nos leva a concordar com Willingham (2022, p. 237), que considera a tecnologia como um ecossistema que “parece ter produzido mudanças modestas em várias partes mais restritas ou em parte de uma tarefa. Mas se essa mudança apoiar um processo cognitivo que seja particularmente desafiador para o aluno, o benefício para ele pode ser substancial.”

Em relação ao uso de recursos digitais para a aprendizagem de inglês, a maioria dos alunos relatou utilizar algum recurso com esse propósito. Entre os mais citados, destacam-se os tradutores *on-line* (30%), mídias como o *YouTube* (29%) e plataformas de *streaming*, como o *Spotify* (27%) e o *TikTok* (4%). O uso de plataformas de aprendizagem, como o *Duolingo* (20%), e de dicionários *on-line* (15%), também foi identificado como recursos eficazes para a aprendizagem da língua inglesa. Outros recursos mencionados incluem o uso de *podcasts* (5%) e do *ChatGPT* (3%). Vale destacar que os alunos tiveram a possibilidade de selecionar mais de uma alternativa nas opções oferecidas pelo questionário aplicado.

Com o uso das tecnologias digitais, a aprendizagem de inglês pode se transformar em instrumento funcional de comunicação autêntica, permitindo ao aluno estudar de maneira independente e aprender por meio de interfaces digitais que o auxiliam a praticar a língua-alvo, conforme seus interesses e suas necessidades. Para tanto, é necessário um currículo menos rígido e prescritivo, que estabeleça um diálogo com as diversidades e preferências dos alunos, integrado ao uso funcional e pedagógico das tecnologias, e que utilize diferentes abordagens para a apresentação dos conteúdos curriculares. Nesse sentido, Rivas (2022, p. 19) esclarece que “uma vez digitalizado, o ‘produto’ (um livro, uma aula, um exercício, um curso) torna-se ubíquo, imediato, portátil”. Assim como as tecnologias estão em constante evolução, a língua é viva e precisa também acompanhar essa mudança.

No que diz respeito à frequência com que os alunos utilizam as tecnologias digitais para estudar inglês na universidade, 41% relataram estudar diariamente com o auxílio dessas tecnologias, 33% afirmaram estudar de duas a três vezes por semana por meio delas, e 41% destacaram não utilizar as tecnologias digitais para estudar na universidade. Os resultados indicam que as tecnologias digitais atuam como um componente potencializador no processo de aprendizagem dos alunos participantes desta pesquisa, sendo integradas ao conceito de educação ao longo da vida. O uso frequente de tecnologias digitais para aprender inglês nos ambientes universitários pode contribuir para o aumento do nível de aprendizagem dos alunos e para a democratização do direito à educação, desde que haja conectividade adequada e de boa qualidade (Unesco, 2023).

As práticas educacionais mediadas pelas tecnologias digitais podem contribuir para a (re)construção de uma visão sistêmica da aprendizagem da língua inglesa, especialmente por meio do acesso à conectividade de qualidade. Conforme ressaltados por Shirley e Hargreaves (2022), a tecnologia educacional deve promover a compreensão e a colaboração entre diferentes culturas, identidades e idiomas.

Consideramos que os alunos participantes da pesquisa em questão devem ter reconhecido que as tecnologias estão amplamente disponíveis, podendo ser utilizadas de acordo com as preferências individuais, especialmente, as tecnologias móveis, como os telefones celulares.

■ Considerações finais

As interlocuções realizadas até o momento revelam que a integração do uso das tecnologias digitais, na aprendizagem e nas atividades educacionais desta pesquisa, é mais que substancial e recorrente no curso de Licenciatura Letras-Língua Inglesa, de uma universidade federal do norte do Brasil, *campus* Belém. Um aspecto que gostaríamos de ponderar diz respeito ao conhecimento sobre tecnologias digitais que o aluno do curso em tela já traz ao ingressar na universidade.

Os dados mostraram que diversas atividades são realizadas no dia a dia com o uso das tecnologias e esse conhecimento se estende para as atividades acadêmicas. Assim sendo, o curso promove a inserção das tecnologias digitais às disciplinas curriculares, como forma de expor aos alunos o que lhes são familiares fora da sala de aula, não ignorando a relação das tecnologias na vida dos alunos. O que me leva a concordar com a Unesco (2023, p. 22) ao mencionar que “como grande parte da tecnologia não foi elaborada para a educação, sua adequação e seu valor precisam ser comprovados em relação a uma visão da educação centrada no ser humano”.

A qualidade da conexão à internet configura-se como um fator crucial que pode limitar o acesso dos discentes à rede *Wi-Fi* da própria universidade, especialmente em determinados períodos e locais do *campus*. Tal limitação compromete a realização de atividades educacionais de maneira eficiente e com a qualidade esperada. Nesse sentido, é fundamental que a instituição assegure uma conexão de internet de alta qualidade, capaz de atender à demanda de acesso simultâneo para a comunidade acadêmica. Além disso, recomenda-se que a

universidade disponibilize informações claras sobre a capacidade e o funcionamento de sua rede *Wi-Fi*, incluindo orientações detalhadas sobre como acessá-la. Isso é particularmente relevante para estudantes que, conforme apontado na pesquisa em tela, desconhecem os procedimentos de acesso. Adicionalmente, seria pertinente indicar os espaços do *campus* onde a conexão é mais restrita ou limitada, de modo a promover uma utilização mais eficiente e inclusiva dos recursos tecnológicos disponíveis.

Nessa vertente, a integração das tecnologias digitais ao contexto acadêmico revela-se essencial, configurando-se como aliadas estratégicas no processo de aprendizagem. Essas tecnologias desempenham um papel central ao incentivar e desafiar os estudantes a analisar, criticar e compreender seus significados e sentidos, promovendo uma apropriação e interpretação consciente desses recursos no âmbito da cultura digital. No ensino e na aprendizagem da língua inglesa, essa abordagem possibilita que o aluno identifique sentido e função no que está aprendendo, reconhecendo aplicações práticas desse conhecimento em seu cotidiano. Como destacam Ordoñez, Camargo e Higashi (2023, p. 9-10), “o estudante deve reconhecer naquilo que está aprendendo um sentido, uma função, identificando possíveis aplicações desse novo aprendizado em seu cotidiano”, evidenciando, assim, o potencial transformador da interseção entre tecnologias digitais e educação.

As tecnologias digitais possuem o potencial de se consolidar como recursos estratégicos ao serem integradas, de forma pedagógica, às práticas docentes, contribuindo para tornar o processo de aprendizagem envolvente e motivador para os estudantes. Nesse contexto, a oferta de conectividade significativa, aliada ao desenvolvimento de letramentos digitais, desempenha papel fundamental na ampliação dos espaços de atuação da comunidade acadêmica. Essa abordagem promove uma educação qualitativa, equitativa – garantindo o acesso às tecnologias indispensáveis para a participação plena na sociedade – e inclusiva, conforme destaca o Comitê Gestor da Internet no Brasil

(2023). Assim sendo, a universidade assume o papel de um ambiente participativo, desafiador e integrador, capaz de atender às demandas dos aprendizes da cultura digital, respeitando seus diferentes ritmos e níveis de aprendizagem, além de incentivar práticas que possam desenvolver letramentos digitais.

Referências

BENÍTEZ, Yolanda López. **CDC: Competencias Digitales para la Ciudadanía**. Málaga: IC Editorial, 2023.

BERTOLDO, Haroldo Luís; MILL, Daniel. Verbete: tecnologia. In: MILL, Daniel (org.). **Dicionário Crítico de Educação e Tecnologias e de Educação a Distância**. Campinas: Papirus, 2018.

BRASIL. **Sancionada lei que restringe uso de celulares nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2025/janeiro/sancionada-lei-que-restringe-uso-de-celulares-nas-escolas>. Acesso em: 25 jan. 2025.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. **Pesquisas sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2022**. São Paulo, 2023. Disponível em: https://cgi.br/media/docs/publicacoes/2/20231122132216/tic_educacao_2022_livro_completo.pdf. Acesso em: 24 fev. 2024.

COSTA, Rosilene Oliveira; MILL, Daniel. Os desafios da escola para a promoção da inclusão digital: uma breve revisão de literatura. In: MILL, Daniel *et al.* (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação na cultura digital: reflexões, estratégias e proposições**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023, p. 139-148.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Petrópolis: Vozes, 2023.

FAVA, Rui. **Paradigmas da Educação: conectando revoluções e gerações através da aprendizagem**. São Paulo: Saraiva, 2024.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 13. reimpr. São Paulo: Paz & Terra, 2023.

GOMES-NETO, José Mário Wanderley; ALBUQUERQUE, Rodrigo Barros; SILVA, Renan Francelino. **Estudos de caso: manual para a pesquisa empírica qualitativa**. Petrópolis: Vozes, 2024.

HARARI, Yuval Noah. **Nexus: uma breve história das redes de informação, da Idade da Pedra à inteligência artificial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2012.

LEMOV, Doug *et al.* **Reconectar: como criar uma cultura escolar com sentido, propósito e pertencimento**. Porto Alegre: Penso, 2024.

MASETTO, Marcos Tarciso. Metodologias ativas no Ensino superior: para além da sua aplicação, quando fazem a diferença na formação de profissionais? **Revista e-Curriculum**. [S.l.], v. 16, n. 3, p. 650-667, 2018. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37099>. Acesso em: 9 maio 2024.

NÓVOA, Antonio. **Professores: Libertar o futuro**. São Paulo: Diálogos Embalados, 2023.

OLIVEIRA, Susi Machado; CANAL, Felipe Zago; POZZEBON, Eliane. Tecnologias inovadoras na educação: um relato de experiência com tutor inteligente Mazk. In: MILL, Daniel *et al.* (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação na cultura digital: reflexões, estratégias e proposições**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023, p. 191-201.

ORDOÑEZ, Ana Manuela; CAMARGO, Fausto; HIGASHI, Priscilla. **Planejamento e gestão da aprendizagem por competências: além do conteúdo na educação superior**. Porto Alegre: Penso, 2023.

MESQUITA, Silvana S. A.; PISCHETOLA, Magda. Os sentidos da escola na cultura digital: possibilidades e mutações. In: VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa; GONÇALVES, Lília Aparecida Costa (org.). **Cultura digital, educação e formação de professores**. São Paulo: Pontocom, 2022. p. 33-57.

PSCHIEDT, Allan Carlos. **Inteligência artificial na sala de aula: como a tecnologia está revolucionando a educação**. São Paulo: Matrix, 2024.

RAMOS, Rosinda Castro Guerra; FREIRE, Maximina Maria. ESPTEC: formação de professores e multiplicadores de ensino-aprendizagem de inglês instrumental para o sistema de educação profissional de nível técnico. In: TELLES, J. A. (org.). **Formação inicial e continuada de professores de línguas: dimensões e ações na pesquisa e na prática**. Campinas: Pontes, 2009.

RELATÓRIO DE MONITORAMENTO GLOBAL DA EDUCAÇÃO: A TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO: uma ferramenta a serviço de quem? UNESCO, [S.l.], 2023. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por. Acesso em: 24 fev. 2024

REZENDE, Aurizete da Silva *et al.* Trabalho pedagógico-didático e tecnologia: qual mediação. In: MILL, Daniel *et al.* (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação na cultura digital: reflexões, estratégias e proposições**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023, p. 291-300.

RIVAS, Axel. A plataformização da educação: um quadro referencial para mapear as novas direções dos sistemas de educação híbrida. **Panorama Setorial da Internet**. [S.l.], ano 14, n. 2, p. 16-27, 2022. Disponível em: <https://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/6/20220725145804/psi-ano-14-n-2-tecnologias-digitais-tendencias-atuais-futuro-educacao.pdf>. Acesso em: 17 maio 2024.

ROSA, Cristiane de Oliveira; MILL, Daniel; MEDEIROS, Fernandina Fernandes de Lima. Letramento, educação e cultura digital: uma breve revisão bibliográfica. In: MILL, Daniel *et al.* (org.). **Múltiplos olhares sobre a educação na cultura digital: reflexões, estratégias e proposições**. São Paulo: Artesanato Educacional, 2023, p. 85-96.

SHIRLEY, Dennis; HARGREAVES, Andy. **Cinco caminhos para o engajamento: rumo ao aprendizado e ao sucesso do estudante**. Porto Alegre: Penso, 2022.

SON, Jeong-Bae. **Teacher development in technology-enhanced language teaching**. Australia: Palgrave MacMillan, 2018.

SOUZA, Ricardo Augusto. **Segunda língua: aquisição e conhecimento**. São Paulo: Parábola, 2021.

VOSGERAU, Dilmere Sant'Anna Ramos; PASINATO, Nara Maria Bernardes. Proposta de indicadores para avaliação dos estágios de integração das TIC no contexto escolar. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini; DIAS, Paulo;


SILVA, Bento Duarte (org.). **O cenário de inovação para a educação na sociedade digital**. São Paulo: Loyola, 2013, p. 175-187

WILLINGHAM, Daniel T. **Por que os alunos não gostam da escola?** Respostas da ciência cognitiva para tornar a sala de aula atrativa e efetiva. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2022.

SEÇÃO 4

ESTUDOS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE LIBRAS





A DIDÁTICA DA LIBRAS NA FORMAÇÃO INICIAL DOCENTE NA AMAZÔNIA PARAENSE: QUAIS SÃO OS MATERIAIS DIDÁTICOS VOLTADOS AO ENSINO DE LIBRAS?

Huber Kline Guedes Lobato
Universidade Federal do Pará

José Anchieta de Oliveira Bentes
Universidade do Estado do Pará

Introdução

Três fatores contribuíram com a construção deste artigo: a) a pesquisa realizada no contexto da Universidade Federal do Pará (UFPA) no ano de 2016 a respeito das Representações Sociais sobre o Ensino-Aprendizagem de Libras: interface com a formação inicial de docentes; b) a pesquisa realizada no âmbito do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA de 2023 a 2024 – Diálogo Brasil-Portugal: os enunciados concretos em materiais didáticos de Libras e de LGP; e c) a realização da disciplina Didática da Libras ministrada no Curso de Letras Libras da UFPA no ano de 2023

As duas pesquisas, além de propiciar debates a respeito da Língua Brasileira de Sinais (Libras), focalizam discussões da formação inicial

docente¹ e da didática da Libras. É na intersecção dessas duas categorias que refletiremos a respeito dos materiais didáticos, especialmente, aqueles voltados ao ensino de Libras como segunda língua (L2) para discentes ouvintes no ensino superior.

Na disciplina Didática da Libras – o terceiro fator –, objetivamos analisar e discutir sobre os aspectos didáticos-pedagógicos para educação das pessoas surdas, focando em estudos sobre planejamento, estratégias metodológicas, processos avaliativos e práticas de ensino-aprendizagem de Libras em escolas inclusivas e em escolas bilíngues, especialmente as escolas da Amazônia Paraense.

Tanto as duas pesquisas quanto a disciplina ministrada fomentaram reflexões sobre a Didática da Libras e sua relevância no âmbito da formação inicial de docentes de Libras na Amazônia Paraense. Com isso, questionamos: o que é didática? O que é a didática da Libras? Quais são os materiais didáticos voltados ao ensino de Libras na formação inicial de docentes na Amazônia Paraense?

Didática é arte, técnica, disciplina ou ainda metodologia. A didática é um conjunto de procedimentos que orientam docentes na prática educativa, isto é, a didática é o ensino como prática social mais ampla (Damis, 2004). A didática focaliza a educação como prática humanamente social em que docentes são agentes sociais e educacionais nos processos de ensino e de aprendizagem (Veiga, 2004).

Conforme Damis (2004) a didática é a arte de ensinar nas escolas e nas salas de aulas. Isso significa dizer que essa arte de ensinar é aquela que desperta olhares críticos e práticas de rompimento aos modelos tradicionais de ensino nas escolas. Assim, a didática é teoria e prática de transformação da realidade escolar e da sociedade como um todo, principalmente a transformação da realidade dos estudantes.

1 Nesse texto o conceito de **Formação Inicial** é compreendido como aquela formação exigida para que o profissional possa exercer a atividade docente, isto é, a formação em cursos de licenciaturas.

A didática, na pedagogia tradicional leiga: a) estava centrada no intelecto, nos conteúdos; b) o(a) docente era o centro do processo de ensino e aprendizagem; e c) o(a) discente era um ser passivo. A disciplina – enquanto regra moral – era a forma de conseguir a atenção, o silêncio e a ordem (Veiga, 2004). Já a didática crítica e transformadora, veio propor e efetivar mudanças no modo de pensar e de agir de docentes (Veiga, 2004).

Neste sentido, apontamos a urgência de se pensar em uma didática da Libras que coloque as pessoas surdas e sua língua, que é a língua de sinais, como foco do processo de ensino e aprendizagem. Para Perlin e Rezende (2011, p. 28): “A Didática dos surdos programa as atividades de tal forma que trata os surdos como sujeitos de seu destino social. A didática da Libras é uma pedagogia para os surdos” [e, ainda, para os ouvintes]. De acordo com Perlin e Rezende (2011, p. 29) “não é simplesmente o fazer dos professores surdos, também damos abertura para os professores ouvintes desde que eles constituam pensamentos e comportamentos interculturais”.

Pensar em uma didática da Libras requer (re)construir os materiais didáticos nas escolas e nas universidades a partir da perspectiva surda. Isso significa o uso de ferramentas que auxiliem no ensino de/ em Libras voltados a discentes surdos [e ouvintes]. São jogos, livros, técnicas que instigam a compreensão e envolvem discentes nas atividades desenvolvidas em sala de aula, principalmente na formação inicial.

São os recursos que conduzem à prática pedagógica da Libras. A Didática da Libras tem como base o material concreto, que são materiais pautados na visualidade da pessoa surda, pois a sua língua é visual, isso requer o uso desta língua no seio dessa visualidade. Dessa forma, a didática da Libras utiliza a língua das pessoas surdas em seus materiais didáticos.

Neste sentido apresentamos a problemática de nossa investigação: quais são os materiais didáticos, principalmente livros didáticos, que dão suporte para a prática educativa de docentes de Libras de Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) da Amazônia Paraense? Assim, objetivamos verificar as produções de docentes de Libras de IFES da Amazônia Paraense na perspectiva de situar os materiais didáticos, sobretudo os livros didáticos, que embasam o ensino de Libras na formação inicial de docentes.

Método

A investigação, que deu base para a escrita desse artigo, foi feita por meio de pesquisa bibliográfica (Gil, 2009), em que nos debruçamos nos livros de docentes da Amazônia Paraense. Fizemos ainda pesquisas em diretórios virtuais, páginas de currículos *on-line*, *sites* de editoras, na intenção de mapear as produções na área de Libras e de Educação de Surdos.

Um dos procedimentos de investigação foi a realização de um levantamento dos principais grupos de estudos e pesquisas das quatro IFES da Amazônia Paraense: a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA) e a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Buscamos os grupos que realizam debates, investigações, análises e reflexões sobre a educação de discentes com deficiências, inclusive os surdos e as surdas, bem como os grupos que promovem ações e discussões a respeito das Línguas de Sinais.

Adentramos no portal do Diretório dos Grupos de Pesquisas no Brasil² e buscamos os principais grupos de estudos e pesquisas das quatro IFES. A busca ocorreu, ainda, por meio do acesso

2 O Diretório permite buscar informações sobre os grupos de pesquisa certificados no Brasil.
Link: <https://lattes.cnpq.br/web/dgp/home>

ao Currículo Lattes³ dos líderes de cada grupo e mediante o diálogo, por *e-mail* e *WhatsApp*, com alguns docentes da área de Libras do Pará. Com isso, verificamos também os principais livros produzidos e publicados no íterim de 2010 a 2023 no âmbito das IFES.

Assim, apresentamos os livros dos grupos e de docentes da área da educação de surdos – Ensino, Tradução e Interpretação da Libras – das quatro IFES do Pará⁴. Existem outros grupos de estudos e pesquisa de IES estaduais e de Institutos Federais, porém trazê-los nos quadros tornaria a descrição extenuante. Há, ainda, artigos acadêmicos publicados pelos grupos e pelos docentes, contudo optamos apenas por livros, pois a ideia foi fazer quadros visuais com as capas das obras.

Resultados e discussão

Apresentamos alguns quadros com os principais livros encontrados durante o processo investigativo. Primeiramente apresentamos os dos grupos de estudos e pesquisas das IFES da Amazônia Paraense; em seguida mostramos os de docentes que ocupam a cadeira de Libras e/ou Educação Especial e Inclusiva das IFES; apresentamos também os de docentes de outras IES da Amazônia Paraense.

3 A Plataforma Lattes é um sistema de currículos virtual criado e mantido pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Link: <https://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>

4 Existem outros grupos de estudos e pesquisas pertencentes às quatro instituições, porém não encontramos livros produzidos e publicados por esses grupos. Os referidos grupos são: Grupo de Pesquisas em Estudos Linguísticos em Tipologias de Línguas de Sinais (UFPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (UFPA); Grupo de Pesquisas Dinâmicas Socioeducacionais, Políticas públicas e Diversidade (UNIFESSPA); Grupo de Estudos e Pesquisas em Tradução e Interpretação em Língua de Sinais (UFPA); Grupo de pesquisa em Inovação, Engenharia e Gestão do conhecimento e Acessibilidade (UFRA); Grupo de Pesquisa em Educação Especial, Direitos Humanos, Acessibilidade e Tecnologias (UFRA); Grupo de Pesquisa em Educação Especial: Contextos de formação, Políticas e Práticas Pedagógicas Inclusivas (UNIFESSPA); Núcleo de Estudos e Pesquisas em Tecnologias Assistiva e Acessibilidade – (UNIFESSPA).

Quadro 1 – Grupos de estudos e pesquisas e seus principais livros

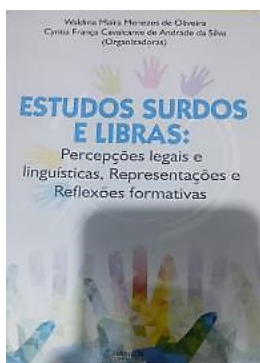
**Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT)
UFPA-Cametá**



Educação Inclusiva, Surdez e Libras: experiências socioeducativas na Amazônia Paraense. Ano: 2017.



Educação especial no campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia Tocantina. Ano: 2018.



Estudos Surdos e Libras: percepções legais e linguísticas, representações e reflexões formativas. Ano: 2018.

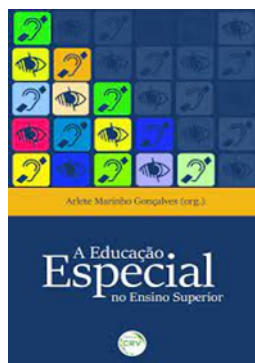


Educação Inclusiva no Campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos. Ano: 2019.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE)–UFPA



Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Ano: 2017.



A Educação Especial no Ensino Superior. Ano: 2017.



Tecnologia Assistiva na Educação Básica e Superior: recursos e serviços para atuação com estudantes com deficiência. Ano: 2022.

Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPEs)–UFOPA



Bilinguismo e Educação de Surdos. Ano: 2014.



Formação de Professores e Práticas de Ensino em Contextos Educacionais Inclusivos. Ano: 2020.

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

O quadro 1 mostra os quatro livros do Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) da UFPA de Cametá. São livros sobre Educação Especial; Educação Inclusiva; Libras e Educação de Surdos na Amazônia Tocantina. Há, ainda, três livros sobre Educação Especial, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva no Ensino Superior do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE) da UFPA de Belém; dois livros sobre Educação de Surdos e Educação Inclusiva do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES) da UFOPA de Santarém.

Neste primeiro levantamento não encontramos livros didáticos que embasam, propriamente, o ensino de Libras na formação inicial de docente. O ensino de Libras, segundo Quadros (2011, p. 86) requer o uso de “materiais que vão ao encontro da motivação dos alunos”, neste caso dos futuros docentes em processo de formação inicial. A seguir no quadro 2 outro levantamento feito na pesquisa:

Quadro 2: Docentes e seus principais livros

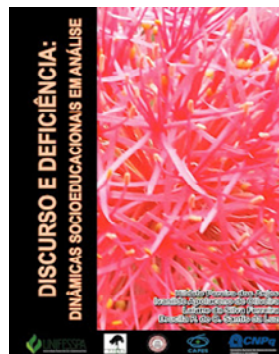
Hildete Pereira dos Anjos–UNIFESSPA



Porque a escola não é azul? Discursos imbricados na questão da inclusão escolar.
Ano: 2015.



Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade.
Ano: 2015.



Discurso e Deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise. Ano: 2021.



As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a educação especial. Ano: 2014.

Lucélia Cardoso Cavalcante Rabelo–UNIFESSPA



Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. Ano: 2021.

Hector Renan da Silveira Calixto–UFOPA



Libras em diálogo: interfaces
com o ensino. Ano: 2018.



Libras em diálogo: interfaces
com tradução e interpretação.
Ano: 2017.

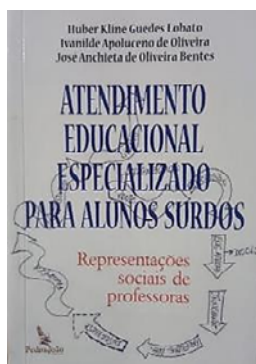


Libras em diálogo: interfaces
com as políticas públicas. Ano: 2020.



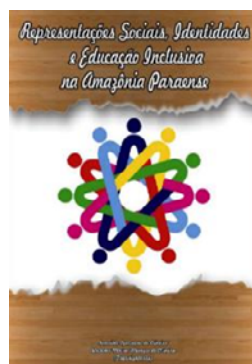
Ouvindo sinais: ensino de língua
portuguesa escrita para surdos
e seus desafios. Ano: 2022.

Huber Kline Guedes Lobato–UFPA



Atendimento Educacional Especializado: Representações Sociais de Professoras. Ano: 2017.

Waldma Máira Menezes de Oliveira–UFPA



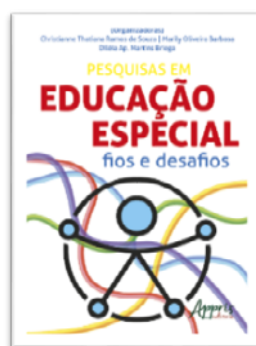
Representações sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense. Ano: 2016.

Márcia Monteiro Carvalho–UFPA



Avaliação da compreensão escrita de surdos do Ensino Fundamental Maior. Ano: 2017.

Christianne Thatiana Ramos de Souza–UFPA



Pesquisa em Educação Especial: fios e desafios. Ano: 2018.

Lucival Fábio Rodrigues
da Silva–UFPA

Arlete Marinho Gonçalves–UFPA



Diálogos sobre inclusão escolar e ensino-aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Ano: 2016.

Ana Keila da Silva Castro–UFPA



Educação de Surdos: Desafios, representações sociais e projetos de vida no ensino superior. Ano: 2020.



Surdez em múltiplos (con)textos:
educação, tecnologia e saúde.
Ano: 2019.

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

O quadro 2 nos mostra:

- a) na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (UNIFESSPA), há os quatro livros da docente Hildete dos Anjos, com os te-

- mas da: a) Educação Especial; b) Inclusão; c) Deficiência; e d) Diversidade. E o livro de Lucélia Rabelo sobre acessibilidade.
- b) na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), há os quatro livros do docente Hector Calixto sobre: a) ensino; b) tradução e interpretação da Libras; c) políticas públicas e d) Língua Portuguesa escrita para surdos;
 - c) na Universidade Federal do Pará (UFPA), há os seis livros de seis docentes, cada um com um livro, Huber Lobato, Waldma Oliveira, Márcia Carvalho, Christianne Souza, Lucival Silva e Arlete Gonçalves apresentando as temáticas: a) Educação Especial e Inclusiva; b) Representações Sociais; e c) Língua Portuguesa para surdos; e,
 - d) na Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), o livro da docente Ana Castro com o tema da Surdez em múltiplos contextos.

Percebemos que nenhum (a) docente, conforme o quadro 2, produziu livros didáticos que conduzam à prática educativa para o ensinar e o aprender da Libras no Ensino Fundamental e Médio, isto é, ocorre uma ausência de materiais didáticos destinados à Educação Básica, e nas IFES, na formação inicial de futuros docentes, não se analisa nenhum livro didático, produzido na região, para o ensino de Libras ou de Português como segunda Língua.

Esta ausência parece ser nacional, nos parece que nem os autores e autoras e nem responsáveis pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) tem como foco a produção de livros didáticos para o ensino de língua de sinais, no Brasil. Constatamos que não há livros didáticos para que os discentes, futuros docentes de Libras, possam avaliar, para possibilidades de análise crítica do uso do livro didático de língua de sinais no norte paraense.

Portanto, todos os livros identificados são teóricos/técnicos, discutem questões de ensino e de aprendizagem, analisam diversas situações de ensino, mas não apresentam propostas didáticas concretas e nem fornecem material para a Educação Básica. Vamos passar

agora para a identificação dos livros de outras Instituições de Ensino Superior, no quadro 3.

Quadro 3 – Docentes de outras IES e seus livros

<p>José Anchieta de Oliveira Bentes – UEPB</p>	<p>Ozivan Perdigão Santos–UEPA</p>
	
<p>Normalidade e Disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos. Ano: 2012.</p>	<p>Interpretação de Libras: retextualizando sinalizações de um professor surdo. Ano: 2017.</p>
<p>Hermínio Tavares Sousa dos Santos–IFPA</p>	<p>Sílvio Santiago Vieira–IEPA</p>
	
<p>A construção de identidades na educação de surdos em Belém. Ano: 2016.</p>	<p>Religião e Educação de Surdos: desafios e métodos. Ano: 2018.</p>

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

O quadro 3 revela:

- a) na Universidade do Estado do Pará (UEPA), há dois livros de dois docentes. O primeiro sobre o Trabalho Docente no ensino de Libras, de José Bentes e o segundo de Ozivan Santos sobre Interpretação de Libras na Educação de Surdos.
- b) no Instituto Federal do Pará (IFPA), o docente Hermínio Santos escreveu sobre Identidades Surdas;
- c) no Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA) o docente Sílvia Vieira escreveu sobre o tema Religião e Educação de Surdos.

Nesse último levantamento verificamos, novamente, que não há um foco para a produção de materiais didáticos, e nenhum dos produtos são livros didáticos, que forneçam subsídios para o como ensinar Libras na Educação Básica e Superior.

Gesser (2012), ao analisar aulas de Libras, enfatiza a importância de pensar, na formação de docentes, questões voltadas à elaboração de materiais didáticos para surdos e ouvintes. Assim, segundo Albres (2016), cabe ao docente de Libras das IES, na formação inicial, criar condições didáticas para que os discentes, futuros docentes, tenham oportunidades de ensinar e de aprender uma língua de sinais em suas condições singulares.

Durante a pesquisa tivemos, ainda, a intenção de perceber em quais blocos temáticos cada livro está situado. Dessa forma, fizemos um agrupamento dos livros analisados, no quadro 4.

Quadro 4: agrupamento dos livros de autores paraenses por blocos temáticos

Blocos Temáticos	Livros	Total
Educação Especial e Inclusiva	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva no Campo: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos. Ano: 2019. • A Educação Especial no Ensino Superior. Ano: 2017. • Núcleo de Acessibilidade no Ensino Superior: práticas inclusivas com alunos com deficiência e transtornos funcionais específicos. Ano: 2017. • Porque a escola não é azul? Discursos imbricados na questão da inclusão escolar. Ano: 2015. • Olhando a educação como um direito: deficiência, inclusão e diversidade. Ano: 2015. • As histórias de todas e de cada uma: construindo um trajeto para a Educação Especial. Ano: 2014. • Pesquisa em Educação Especial – fios e desafios. Ano: 2018. • Tecnologia Assistiva na Educação Básica e Superior: recursos e serviços para atuação com estudantes com deficiência. Ano: 2022. • Formação de Professores e Práticas de Ensino em Contextos Educacionais Inclusivos. Ano: 2020. • Discurso e Deficiência: dinâmicas socioeducacionais em análise. Ano: 2021. • Acessibilidade e Desenho Universal na Aprendizagem. Ano: 2021. 	11

<p>Políticas linguísticas para surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Educação Inclusiva, Surdez e Libras: experiências socioeducativas na Amazônia Paraense. Ano: 2017. • Educação especial no campo: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia Tocantina. Ano: 2018. • Estudos Surdos e Libras: percepções legais e linguísticas, representações e reflexões formativas. Ano: 2018. • Bilinguismo e Educação de Surdos. Ano: 2014. • Atendimento Educacional Especializado: Representações Sociais de Professoras. Ano: 2017. • Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas. Ano: 2020. 	<p>6</p>
<p>Ensino e Aprendizagem da Libras-Língua Portuguesa para Surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Libras em diálogo: interfaces com o ensino. Ano: 2018. • Diálogos sobre inclusão escolar e ensino aprendizagem da Libras e Língua Portuguesa como segunda língua para surdos. Ano: 2016. • Avaliação da compreensão escrita de surdos do Ensino Fundamental Maior. Ano: 2017. • Normalidade e Disnormalidade: formas do trabalho docente na educação de surdos. Ano: 2012. • Ouvindo sinais: ensino de língua portuguesa escrita para surdos e seus desafios. Ano: 2022. 	<p>5</p>
<p>Marcadores culturais surdos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Representações sociais, Identidades e Educação Inclusiva na Amazônia Paraense. Ano: 2016. • A construção de identidades na educação de surdos em Belém. Ano: 2016. • Educação de Surdos: Desafios, representações sociais e projetos de vida no Ensino Superior. Ano: 2020. 	<p>3</p>

Tradução e Interpretação da Libras	<ul style="list-style-type: none"> • Libras em diálogo: interfaces com tradução e interpretação. Ano: 2017. • Interpretação de Libras: retextualizando sinalizações de um professor surdo. Ano: 2017. 	2
Religião e educação de surdos	<ul style="list-style-type: none"> • Religião e Educação de Surdos: desafios e métodos. Ano: 2018. 	1
Múltiplos contextos	<ul style="list-style-type: none"> • Surdez em múltiplos (con)textos: educação, tecnologia e saúde. Ano: 2019. 	1
TOTAL		29

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

Por meio do quadro 4 é possível perceber que existem mais produções voltadas para três blocos temáticos: a) Educação Especial e Inclusiva, com 11 livros; b) Políticas linguísticas para surdos, com 6; e c) Ensino e Aprendizagem da Libras-Língua Portuguesa para Surdos com 5. Os demais alcançam: d) Marcadores culturais surdos, 3; e) Tradução e Interpretação da Libras, 2; f) Religião e educação de surdos, 1; g) múltiplos contextos, 1 livro.

Todos os livros perpassam por algum nível de ensino: Ensino Fundamental ou Ensino Médio ou Ensino Superior. Alguns livros perpassam por todos os níveis, sendo que outros focam em apenas um desses níveis. Todos os livros, ainda, delineiam a modalidade da Educação Especial e Inclusiva como esfera investigativa⁵, sendo que alguns focam nessa modalidade de modo a contemplar todo o seu público-alvo; já outros livros focam apenas na pessoa surda.

A partir dos blocos temáticos, foi possível identificar as linhas de pesquisas que atravessam os livros encontrados. A seguir o quadro 5 com as principais linhas de pesquisas.

⁵ Dois livros focam na modalidade da Educação do Campo como esfera investigativa, que são: 1) **Educação Inclusiva no Campo**: movimentos sociais, práticas educativas e processos formativos. Ano: 2019; 2) **Educação Especial no campo**: interculturalidade, inclusão e estudos surdos na Amazônia Tocantina. Ano: 2018.

Quadro 5: principais linhas de pesquisas

Blocos Temáticos	Linhas de pesquisas
Educação Especial e Inclusiva	Formação de professores; Inclusão e Diversidade; Deficiências e Transtornos; Acessibilidade; Tecnologia Assistiva; Desenho Universal.
Políticas linguísticas para surdos	Inclusão; AEE; Educação de Surdos; Libras; Bilinguismo; Políticas Públicas.
Ensino e Aprendizagem da Libras-Língua Portuguesa para Surdos	Ensino de Libras; Ensino de Língua Portuguesa para Surdos; Inclusão; Avaliação da Aprendizagem.
Marcadores culturais surdos	Inclusão; Educação de Surdos; Projetos de vida.
Tradução e Interpretação da Libras	Tradução e Interpretação da Libras.
Educação de surdos (interdisciplinar)	Educação de Surdos; Ensino Religioso; Tecnologia; Saúde.

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

A Didática da Libras não aparece como linha de pesquisa em nenhum livro analisado. Pontuamos que a **Didática da Libras** é compreendida como um campo de debates e discussões sobre as práticas educativas de docentes de Libras que lidam com uma língua com características visuais e espaciais, uma vez que essa língua se inscreve no lugar da visualidade – que precisa se fazer presente nos materiais didáticos, inclusive nos livros didáticos de Libras.

Destacamos que existem algumas correntes teóricas que perpassam por alguns blocos temáticos destacados na pesquisa:

Quadro 6: Principais correntes teóricas

Blocos Temáticos	Correntes teóricas (epistemologias)
Políticas linguísticas para surdos	Estudos Surdos; Interculturalidade; Representações Sociais.
Ensino e Aprendizagem da Libras-Língua Portuguesa para Surdos	Normalidade e Disnormalidade.
Marcadores culturais surdos	Representações Sociais; Identidades.

Fonte: arquivo dos pesquisadores (2023).

Algo que refletimos durante a pesquisa é que os debates e as discussões da Educação Especial e Inclusiva não estão ancorados a uma abordagem teórica específica, ou seja, as pesquisas sobre Educação Especial e Inclusiva não se apoiam a um campo epistemológico mais abrangente. Geralmente essas pesquisas se baseiam em pesquisas já realizadas nessa área e em textos que focam nos aspectos conceituais, legais e históricos da Educação Especial e Inclusiva.

O interessante é que nenhuma das produções versam, exclusivamente, sobre a Didática da Libras. Os livros não tratam da didática na educação de surdos em que a principal característica é “a aceitação da língua de sinais como L1, possibilitando ao aluno surdo a capacidade de expressar-se, trabalhando literatura, artes, política, entre outros temas” (Pietzak; Barbosa, 2018, 140). São inexistentes os estudos e as pesquisas na Amazônia Paraense que tratam da Didática da Libras.

Também são inexistentes, como já afirmamos, os livros que focam nos materiais didáticos para o ensino de Libras. Na verdade, dois livros nos chamaram atenção: a) Tecnologia Assistiva na Educação Básica e Superior: recursos e serviços para atuação com estudantes com deficiência. Ano: 2022; e b) Libras em diálogo: interfaces com o ensino. Ano: 2018.

O primeiro livro é uma coletânea composta por nove artigos. Nesses artigos a Tecnologia Assistiva, enquanto recurso e serviço, volta-se para: discentes com deficiência (visual e síndrome de *Down*); discentes com autismo; a formação de docentes. O segundo livro é uma coletânea composta por dez artigos. Esses artigos abordam: a educação de surdos, ensino de Libras – como primeira e segunda língua –, ensino de Língua Gestual Portuguesa, Literatura Surda, Português para surdos e tradução e interpretação da Libras. Tais livros não focam nos aspectos da Didática da Libras.

Considerações finais

Destacamos que a motivação para a efetivação desta pesquisa foi a necessidade de uma visibilidade dos campos de estudos e pesquisas no Pará, particularmente os que recebem as designações de Educação de Surdos, da Formação Inicial de Docentes e da Didática da Libras. A proposta foi traçar um panorama acerca da produção científica dos grupos de estudos e pesquisas, bem como de docentes e pesquisadores que ocupam a cadeira de Libras nas IES federais ou estaduais do Pará.

A pesquisa que realizamos ocorreu em *sites* e em plataformas das quatro Instituições Federais de Ensino do Pará. Isso nos permitiu identificar três grupos de pesquisas que possuem publicações relevantes no campo, que aqui estamos designando genericamente de Educação de Surdos. São estes: Grupo de Estudos Surdos na Amazônia Tocantina (GESAT) UFPA/Cametá, com quatro publicações; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Especial (GEPEE) UFPA/Belém com três publicações; Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPES)–UFOPA com duas publicações, no período de 2010 a 2023.

Esses e outros grupos de estudos e pesquisas se destacam nas instituições de Ensino Superior da Amazônia Paraense: a UFPA, a UFOPA, o IFPA, a UNIFESSPA, a UFRA e a UEPA. A existência de gru-

pos de estudos e de pesquisa dá uma amostra da versatilidade da área da Educação de Surdos, da inspiração e força de interesse que exerce a Libras nas Instituições de Ensino em nossa região.

Quanto à publicação, ela também é um dado relevante, considerando a dificuldade da impressão de livros no Norte e Nordeste do país. Os custos que encarecem a produção, que precisa ter um projeto que financie e a dificuldade de editoras de renome no Norte e Nordeste do Brasil, esse número de 29 livros é um dado marcante. Isso mostra que a Amazônia Paraense é um campo fértil para estudos e pesquisas sobre a Educação de Surdos.

Também percebemos que docentes de fora de Belém produzem bastante na área. Por exemplo, há docentes de Marabá, Cametá e Santarém. Portanto, não é a Capital Belém que detém o mérito da produção acadêmica e isso indica também que os principais pesquisadores não estão apenas na Capital do Estado. Esses pesquisadores estão nos interiores investigando sobre a Educação de Surdos.

Em todo caso, é possível afirmar que o norte do Brasil possui sim uma importante produção acadêmica no campo da Educação de Surdos. Parte dessa produção advém das formações dos mestrados em Educação da UEPA e da UFPA e do mestrado em Letras da UFPA, em que parte desses pesquisadores se formaram ou estão se formando. Vejamos:

- a) Hildete dos Anjos–doutora em Educação pelo PPGE/UFBA. Fez seu pós-doutoramento no PPGED UEPA.
- b) Lucélia Rabelo doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos/UFSCar
- c) Hector Calixto–Doutor em Educação na Amazônia, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Amazônia–Associação Plena em Rede (EDUCANORTE).
- d) Huber Lobato–Doutor em Educação pelo PPGED UEPA.

- e) Waldma Oliveira–Doutora em Educação pelo PPGED UEPA.
- f) Márcia Carvalho–Doutora em Estudos da Tradução (PGET/UFSC). Mestra em Letras Linguística UFPA.
- g) Christianne Souza–Doutora em Educação Especial pela UFSCar. Mestra em Psicologia (Teoria e Pesquisa do Comportamento) pela UFPA.
- h) Lucival Silva–Doutorando em Linguística pela Universidade de Brasília (UNB). Possui Mestrado em Educação em Ciências e Matemáticas UFPA.
- i) Arlete Gonçalves–Doutora em Educação (UFPA).
- j) Ana Castro–Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Pará.
- k) José Bentes–Doutorado em Educação Especial pela UFSCAR; Mestrado em Linguística no PPGL UFPA.
- l) Ozivan Santos–Mestrado em Educação pelo PPGED UEPA.
- m) Hermínio Santos–Doutor em Educação pelo PPGED UEPA.
- n) Sílvio Vieira–Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação–PPGED UFPA.

Três últimas constatações:

A primeira: a pesquisa com os 29 livros produzidos no período de 2010 a 2023 comprova uma produção acadêmica do norte do país. Isso significa o processo de construção de uma ou de várias epistemologias da Educação de Surdos na nossa região. Não somos mais tão dependentes de autores e de livros produzidos na Região Sul e Sudeste do país. Construímos nossa própria política de formação de professores e somos capazes de recriar epistemologias e avançar no ensino desses discentes.

A segunda: o levantamento de livros indicou uma importante ausência, a de livros didáticos e de materiais didáticos para o Ensino Básico e Superior e, portanto, na fragilidade no campo da didática

da Libras. Portanto há uma carência de materiais e de livros didáticos para serem analisados nas aulas de graduação das instituições de ensino. É preciso incentivar que os docentes e pesquisadores produzam livros didáticos que atendam às necessidades dos(as) amazônidas surdos(as).

A terceira: as quatro instituições federais, mais a UEPA, o Instituto Federal de Educação (IFPA) e o Instituto de Educação e Cultura do Pará (IEPA) possuem um corpo docente valoroso. É possível afirmar que a didática da Libras nessas instituições é um campo fértil para novas pesquisas.

Assim, espera-se que na Amazônia Paraense haja ainda mais o fortalecimento dos atuais grupos de pesquisa, a constituição de cátedras na área da Educação de Surdos e o incentivo à novas publicações de livros, livros didáticos e artigos e que haja o fomento à formação de novos pesquisadores, para avançar cada vez mais neste campo de conhecimento que é a Didática da Libras.

Referências

- ALBRES, N. A. **Ensino de Libras**: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores. Curitiba: Appris, 2016.
- DAMIS, O. T. Didática e ensino: relações e pressupostos. *In*: VEIGA Ilma (org.). **Repensando a didática**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2004, p. 13-32.
- GESSER, A. **O ouvinte e a surdez**: sobre ensinar e aprender a LIBRAS. São Paulo: Parábola, 2012.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. 2. reimpr. São Paulo: Atlas, 2009.
- PERLIN, G. T.T.; REZENDE, P. L. F. **Didática e Educação de Surdos**. Florianópolis: Editora da UFSC; Curso de Letras-Libras, 2011.
- PIETZAK, J. de D. C.; BARBOSA, A. C. A. Didática na Educação de Surdos. *In*: PIETZAK, Julianne de Deus Corrêa; BARBOSA, Ana Clarisse Alencar (org.).

Currículo e didática na educação de surdos. Indaial: Editora da Uniasselvi, 2018, p. 137-150.

QUADROS, R. M. de. Didática da Libras. *In*: FARIA, Evangelina Maria Brito de; ASSIS, Maria Cristina de. (org.). **Língua portuguesa e LIBRAS: teorias e práticas** 5.ed. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2011, p. 64-111.

VEIGA, I. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, Ilma (org.). **Repensando a didática.** Campinas: Papirus, 2004, p. 33-54.



SOBRE OS ORGANIZADORES

Aline Leontina Gonçalves Farias é professora adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC-UFPA). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (Pos-LA-UECE), coordena do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente (NEILAD-UFPA), que se interessa pela implementação e adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação como instrumento de formação dialógica de professores, conjugando aportes interdisciplinares das ciências da linguagem, das ciências do trabalho, da psicologia vigotskiana, do dialogismo bakhtiniano e da didática das línguas e culturas. E-mail para contato: alinefarias@ufpa.br

Marcus de Souza Araújo é licenciado em Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, e mestre em Letras-Linguística pela Universidade Federal do Pará. Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES), ambos da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da Linguística Aplicada atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, língua para fins específicos (LinFE), formação de professores, *design* instrucional para contextos educacionais, tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, e produção de material educacional. E-mail: marcusaraujo@ufpa.br



SOBRE AS COLABORADORAS E OS COLABORADORES

Aline Leontina Gonçalves Farias é professora adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC-UFPA). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (Pos-LA-UECE), coordena do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente (NEILAD-UFPA), que se interessa pela implementação e adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação como instrumento de formação dialógica de professores, conjugando aportes interdisciplinares das ciências da linguagem, das ciências do trabalho, da psicologia vigotskiana, do dialogismo bakhtiniano e da didática das línguas e culturas.

E-mail: alinefarias@ufpa.br

Aline Simone Delgado Cruz é discente do Curso de Letras-Francês (UFPA), atua como pesquisadora voluntária (PIVIC) no projeto de pesquisa A construção do agir didático do futuro professor de línguas estrangeiras/segundas e é colaboradora voluntária no projeto de extensão Curso de língua francesa na rede pública de ensino. Atua também como professora de FLE (Francês Língua Estrangeira) na escola privada Castilla Idiomas. Suas áreas de interesse são, principalmente, ensino, aprendizagem, formação inicial de professores de língua estrangeira/segundas e gestos didáticos.

E-mail: ac289904@gmail.com

Antonio Ferreira da Silva Júnior possui bacharelado e licenciatura em Letras (Português-Espanhol), mestrado e doutorado em Letras Neolatinas pela UFRJ. Estágio de pós-doutoramento em Linguística Aplicada pela PUC-SP e em Educação pela USP. Professor Titular de Língua Espanhola do Colégio de Aplicação da UFRJ e do Programa de Pós-Graduação em Letras Neolatinas da Faculdade de Letras da UFRJ. Desenvolve estudos em Linguística Aplicada com foco em pesquisa narrativa e formação de professores de espanhol nos Institutos Federais.

E-mail: afjrespanhol@gmail.com

Beatriz Quaresma de Souza possui Bacharelado e Licenciatura em Letras (Português-Espanhol) pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Especialização em Ensino de Espanhol pelo Colégio Pedro II (CPII), mestranda em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Desenvolve pesquisas sobre formação docente e produção de materiais didáticos.

E-mail: beatrizquaresma@letras.ufrj.br

Carlos Cernadas Carrera é doutor em Letras, área de concentração de Estudos Linguísticos, pela Universidade Federal do Pará (2014) e mestre em *Linguística y sus Aplicaciones* pela *Universidad de Vigo* (2011). Coursou, também, licenciatura em Letras Português-Espanhol e graduação em *Relaciones Laborales*. Atualmente é professor da Universidade Federal do Pará, trabalhando como docente do Programa de Pós-Graduação em Letras e da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas. Colabora como conselheiro editorial e consultor *ad-hoc* de periódicos como: Revista Brasileira de Linguística Aplicada, Abeache, Fórum Linguístico, Intercâmbio, Letras Escreve, Linguagem em Foco e Intertexto. Seu trabalho como pesquisador tem como foco, principalmente, temáticas relacionadas com o ensino-aprendizagem de línguas, com a formação de professores e com a prática docente.

E-mail: cernadas@ufpa.br

Daniel de Almeida Pereira é estudante do curso de licenciatura em Letras-Francês da UFPA. Bolsista de Iniciação Científica – Bolsa UFPA-AF, colaborador no projeto intitulado *Por uma abordagem dialógica, ergonômica e clínica de formação de professores de línguas*. Membro do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente (NEILAD-UFPA).

E-mail: 9w1dan@gmail.com

Elisandra Maria Magalhães é professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Casa de Cultura Francesa da Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Membro do grupo de pesquisa LIFT-CNPq.

E-mail: elisandra.magalhaes@ufc.br

Fabienne Brière é professora universitária em ciências da educação no *Institut National du Professorat et de l'Education* da Aix-Marseille Université, e membro do laboratório “Aprendizagem, Didática, Avaliação, Formação” (ADEF). Seus trabalhos situam-se no cruzamento de uma abordagem comparativa da didática e da análise da atividade, interessando-se pelos saberes e gestos profissionais de professores e de formadores, pelo desenvolvimento profissional dos atores da educação, e pelas pesquisas participativas.

E-mail: fabienne.briere@univ-amu.fr

Huber Kline Guedes Lobato é doutor em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). É professor de Língua Brasileira de Sinais (Libras) no Curso de Letras-Libras da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC), da Universidade Federal do Pará (UFPA). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Surdos (GEPESUR). Tem experiência na área de Ensino-Aprendizagem em Educação Especial e Educação Inclusiva de Surdos. Discute, pesquisa e escreve sobre os seguintes temas: Ensino/ Aprendizagem/ Interpretação/ Tradução da Libras na Educação.

E-mail para contato: huberkline@ufpa.br

Jessyca Tretola é professora de ciências da educação no *Institut National du Professorat et de l'Education* da Aix-Marseille Université. Suas pesquisas centram-se na didática das línguas (francês como língua materna, francês como língua estrangeira, línguas estrangeiras modernas, plurilinguismo) combinada com uma abordagem antropológica em uma perspectiva de inovação pedagógica.

E-mail: jessyca.tretola@univ-amu.fr

José Anchieta de Oliveira Bentes, possui pós-doutoramento em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (2013), doutorado em Educação Especial (UFSCAR/2010), mestrado em Letras–Linguística (UFPA/1998), especialização em Linguística Aplicada ao Ensino-aprendizagem do Português (UFPA/1993) e graduação em Letras (UFPA/1991). Professor adjunto da Universidade do Estado do Pará; atua no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED)–mestrado e doutorado na linha de pesquisa Saberes Culturais e Educação na Amazônia. Vice-coordenador do PPGED-CCSE-UEPA (2022-2023). Integrante do Grupo de Estudos em Linguagem e Práticas Educacionais da Amazônia (GELPEA). Campos de atuação: Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; Estudos dialógicos do discurso em práticas escolares e não escolares.

E-mail: anchieta2005@yahoo.com.br

Larissa Dantas Rodrigues Borges é professora adjunta da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias no Ensino Superior (PPGCIMES) da Universidade Federal do Pará (UFPA). É líder do grupo de pesquisa CARE (Colaboração, Autonomia, Reflexão e Empatia no Ensino de Línguas) e coordenadora do Laboratório de Ensino de Línguas (LAEL), ambos com foco na formação de professores de línguas. Seus interesses de pesquisa incluem autonomia, bem-estar, emoções e empatia na formação de professores, investigados à luz do paradigma da complexidade.

E-mail: dantaslarissa@yahoo.com.br

Laurence Espinassy é professora universitária e diretora adjunta do INSPÉ – *Institut National Supérieur du Professorat et de l'Éducation* –, da Aix-Marseille Université, responsável pela articulação entre pesquisa-campo-formação, e chefe da equipe piloto “DéFI” do projeto Ampiric (Desenvolvimento profissional em Formação Inicial). Especialista em análise ergonômica da atividade docente e em didática das artes plásticas, seus trabalhos procuram esclarecer a atividade docente, examinando o entrelaçamento das questões didáticas e ergonômicas. É autora de vários artigos, que podem ser consultados em <https://cv.archives-ouvertes.fr/laurence-espinassy>.

E-mail: laurence.espinassy@univ-amu.fr

Letícia Ribeiro Monteiro é mestra em Criatividade e Inovação em Metodologias de Ensino Superior (PPGCIMES), pela Universidade Federal do Pará, e graduada em Letras – Língua Espanhola pela mesma universidade. Leciona espanhol há dez anos, dois deles como professora substituta no curso de Letras – Espanhol, e Língua Portuguesa há dois anos. Suas áreas de interesse são: ensino de língua estrangeira (Português e Espanhol), ensino de língua materna em contexto educacional multilíngue, formação de professores no Ensino Superior e linguística aplicada ao ensino de línguas estrangeiras e materna.

E-mail: leticiaribeiromonteiro@outlook.com

Luciana de Oliveira Alves é doutora em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). É professora adjunta do Curso de Letras-língua francesa da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM), do Instituto de Letras e Comunicação (ILC) da UFPA. Coordena o projeto de pesquisa *A construção do agir didático do futuro professor de línguas estrangeiras/segundas* e o Projeto de Extensão *Cursos de língua francesa na rede pública de ensino*, além de atuar como colaboradora no projeto de pesquisa *Por uma abordagem dialógica, ergonômica e clínica da formação de professores de línguas*. Atua na área da Didática das línguas-culturas e realiza pesquisas sobre ensino, aprendizagem e avaliação em línguas e formação inicial de professores de línguas, sobretudo, estrangeiras e segundas.

E-mail: luoliveiralves@gmail.com

Marcus de Souza Araújo é licenciado em Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, e mestrado em Letras-Linguística pela Universidade Federal do Pará. Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES), ambos da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da Linguística Aplicada atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, língua para fins específicos (LinFE), formação de professores, *design* instrucional para contextos educacionais, tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, e produção de material educacional.

E-mail: marcusaraujo@ufpa.br

Maria Clara Vianna Sá e Matos é doutora em Letras com ênfase em Estudos Linguísticos. Na Universidade Federal do Pará atua como professora na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e também como coordenadora do laboratório Base de Apoio à Aprendizagem Autônoma e de projeto de pesquisa sobre formação de conselheiros linguageiros. Tem interesse em gerar conhecimento científico acerca da atividade de aconselhamento linguageiro com contribuições do paradigma da complexidade.

E-mail: matos_mariaclara@yahoo.com.br

Marta de Faria e Cunha Monteiro é doutora em Linguística pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC e mestre em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem – LAEL pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Atua como docente do Curso de Letras-Língua e Literatura Inglesa da Universidade Federal do Amazonas-UFAM e do Programa de Pós-Graduação em Letras (mestrado), também da UFAM. Seus interesses envolvem, entre outros, a formação de professores para o ensino-aprendizagem de línguas e a formação de pesquisadores crítico-reflexivos e criativos.

E-mail: martamonteiro@ufam.edu.br

Reinildes Dias é Ph.D. em Tecnologia Educacional pela Montreal Concordia University do Canadá. Realizou estudos de pós-graduação em tecnologias digitais, multiletramentos e formação de professores de línguas na PUC-SP e na UNIESP. Atua como membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da UFMG. Publicou (em coautoria) duas coleções didáticas que foram aprovadas pelo PNLD (em 2013 e 2015). Seus interesses de pesquisa incluem: tecnologias digitais e inteligência artificial na educação básica, multimodalidade e multiletramentos, formação de professores de línguas.

E-mail: reinildesdias@ufmg.br

Rozania Maria Alves de Moraes é professora Associada do Curso de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Ciências da Linguagem pela Universidade Grenoble III e pós-doutora em Ciências da Educação (Ergonomia da Atividade de Profissionais da Educação) pela Universidade Aix-Marseille. Líder do GP LIFT-CNPq com pesquisas sobre formação de

professores, ensino de línguas e atividade do professor. Coordenadora pedagógica de língua francesa no Núcleo de Línguas da UECE (*Campus Itaperi*) (2023-2025) e vice coordenadora do PosLA (2021-2022 e 2023-2025).

E-mail: rozania.moraes@uece.br

Sádie Saady Morhy possui bacharelado em Turismo pela Universidade Federal do Pará (1983) e em licenciatura: Letras–Português/Inglês e suas Literaturas, pela Universidade da Amazônia, UNAMA (2010). Especialista no Ensino e Aprendizagem do Inglês como Língua Estrangeira pela UNAMA (2005). Mestra em Linguística, na área de ensino e aprendizagem, pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará, PPGL (2015). Doutora em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Pará. É professora da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas, FALEM, do Instituto de Letras e Comunicação, da Universidade Federal do Pará.

E-mail: sadiemorhy@yahoo.com

Selma Alas Martins é doutora em Educação pela Faculdade de Educação-Universidade de São Paulo. Realizou pesquisa pós-doutoral na Université de Lyon 2, França. É professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Inovações em Tecnologia Educacionais- PPgITE/UFRN. Foi professora de Língua Francesa de 1995-2018- DLLEM/UFRN. Dentre as atividades acadêmicas e científicas tem-se dedicado à área da Educação, Linguagens e Tecnologias, atuando principalmente nos seguintes temas: práticas educativas com tecnologias digitais, estratégias de ensino e aprendizagem, intercompreensão de línguas românicas, metodologias ativas e formação de professores. É integrante do Grupo de Pesquisa em Linguagem, Ensino e Tecnologias Educacionais (LENTEDU)- IMD/UFRN.

E-mail: selmaalas@gmail.com e selma.alas@ufrn.br

Thomas Massao Fairchild possui bacharelado (2002) e licenciatura (2003) em Letras-Português pela Universidade de São Paulo, mestrado em Educação (2004) e doutorado em Educação (2007) pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professor do Instituto de Letras e Comunicação da UFPA e membro do corpo docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPA. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Ensino-Aprendizagem de

Língua Portuguesa, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, Língua Portuguesa, leitura, escrita, análise do discurso.

E-mail: tmfairch@yahoo.com.br

Walkyria Magno e Silva tem doutorado em Ciências da Linguagem pela Universidade Jean Jaurés (antiga Toulouse Le Mirail), na França e concluiu estágio pós-doutoral na Universidade Federal de Minas Gerais. Atualmente, é professora titular na Universidade Federal do Pará, onde leciona na Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas e no Programa de Pós-Graduação em Letras. Suas áreas de interesse são autonomia, motivação e aconselhamento em aprendizagem de línguas, com interpretações ancoradas na Teoria da Complexidade. Ela insiste em dizer que continua aprendendo.

E-mail: wmagno@ufpa.br

Wesley Batista Lopes é professor adjunto da Unidade Acadêmica de Letras (UAL) da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Doutor em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PosLA) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com estágio doutoral em Aix-Marseille Université (Laboratoire Parole et Langage). Membro do grupo de pesquisa LIFT-CNPq.

E-mail: wesley.batista@professor.ufcg.edu.br

William Pinheiro da Silva é doutorando em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas, é mestre em Letras pelo Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e especialista em Docência da Língua Inglesa pela Escola Superior Batista do Amazonas (ESBAM). Atuou como Tutor Externo no Curso de Letras – Língua Inglesa no Centro Universitário Leonardo da Vinci (UNIASSELVI). Seus interesses de pesquisa incluem, entre outros, questões que envolvem o uso de IA na educação, a identidade e formação de professores críticos e o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com foco especial na língua inglesa.

E-mail: william.pinheiro@ufam.edu.br

ORGANIZADORES

AUTORES E AUTORAS

Aline Leontina Gonçalves Farias

Aline Simone Delgado Cruz

Antonio Ferreira da Silva Júnior

Beatriz Quaresma de Souza

Carlos Cernadas Carrera

Daniel de Almeida Pereira

Elisandra Maria Magalhães

Fabienne Brière

Huber Kline Guedes Lobato

Jessyca Tretola

José Anchieta de Oliveira Bentes

Larissa Dantas Rodrigues Borges

Laurence Espinassy

Letícia Ribeiro Monteiro

Luciana de Oliveira Alves

Marcus de Souza Araújo

Maria Clara Vianna Sá e Matos

Marta de Faria e Cunha Monteiro

Reinildes Dias

Rozania Maria Alves de Moraes

Sádie Saady Morhy

Selma Alas Martins

Thomas Massao Fairchild

Walkyria Magno e Silva

Wesley Batista Lopes

William Pinheiro da Silva




Aline Leontina Gonçalves Farias

Professora adjunta da Universidade Federal do Pará, lotada no Instituto de Letras e Comunicação (ILC-UFPA). Doutora em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Ceará (Pos-LA-UECE), coordena do grupo de pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares Linguagem e Atividade Docente (NEILAD-UFPA), que se interessa pela implementação e adaptação do quadro metodológico da autoconfrontação como instrumento de formação dialógica de professores, conjugando aportes interdisciplinares das ciências da linguagem, das ciências do trabalho, da psicologia vigotskiana, do dialogismo bakhtiniano e da didática das línguas e culturas.



Marcus de Souza Araújo

Licenciado em Letras-Língua Portuguesa, Letras-Língua Inglesa, e mestre em Letras-Linguística pela Universidade Federal do Pará. Possui doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. É professor da Faculdade de Letras Estrangeiras Modernas (FALEM) e do Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em Metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES), ambos da Universidade Federal do Pará. Tem experiência na área da Linguística Aplicada atuando, principalmente, nos seguintes temas: ensino e aprendizagem de inglês como língua adicional, língua para fins específicos (LinFE), formação de professores, *design* instrucional para contextos educacionais, tecnologias digitais no ensino e na aprendizagem, e produção de material educacional.



O presente volume organiza-se em quatro seções, que agrupam, respectivamente, estudos realizados por pesquisadores que atuam na formação de professores de língua espanhola, língua francesa, língua inglesa e Libras. Além disso, as três primeiras seções são abertas por um artigo escrito na língua estrangeira alvo. Acreditamos que a organização dos artigos por língua reflete o compromisso com uma abordagem multilinguística e intercultural, e ajuda também a pôr em evidência a pluralidade de perspectivas na formação do professor de línguas, ampliando as possibilidades de diálogo e cooperação entre os diferentes contextos educacionais. Sem exceção, os artigos apresentados pelas colaboradoras e pelos colaboradores desta obra estimulam a pesquisa e a reflexão crítica como pilares da formação, e contribuem de forma significativa para o debate e o avanço teórico-prático neste campo.



9 788521 170698 4