

**CADERNO DE ORIENTAÇÕES
METODOLÓGICAS**

**Proposta
pedagógica para
o ensino de
língua inglesa no
1º ano do curso
técnico integrado
em hospedagem**

All-inclusive!

All-round learning in Hospitality

**Arranjo metodológico de ensino integrado
de inglês: dos conceitos à prática**



Produto educacional, de tipo proposta didático-pedagógica, na forma de um caderno de orientações metodológicas, para o ensino de língua inglesa no 1º ano do curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio, que busca alinhar a prática educativa aos preceitos da concepção de educação integrado. Elaborado por Roberto Lima de Moraes Ramos, sob orientação da Dra. Veruska Ribeiro Machado, a partir de pesquisa-ação com os estudantes de uma turma de 1º ano do curso técnico em hospedagem integrado ao ensino médio, comumente conhecido como Ensino Médio Integrado (EMI), de um Instituto Federal de Brasília (IFB) e encartado em dissertação submetida à apreciação de banca examinadora, como requisito parcial à obtenção do Título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica, outorgado pelo Programa de Pós-Graduação de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), em outubro, 2020.



Este trabalho está licenciado com uma Licença Creative Commons – Atribuição – Não Comercial 4.0 Internacional. Isso garante a permissão do compartilhamento e da adaptação deste material, para fins não comerciais, desde que seja dado o devido crédito ao autor original e sejam distribuídos sob os mesmos termos de licença do produto original. Para ver uma cópia desta licença, visite o endereço <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Sumário

Apresentação	1
1. Conceitos e Fundamentos	5
1.1 Por que o Ensino Médio Integrado?	5
1.1.1 O conceito de integração	6
1.1.2 O Ensino Médio	9
1.2. O desafio do EMI	10
1.2.1 Em nível macro: O currículo integrado e o EMI integrado	11
1.2.2 Em nível micro: a práxis integradora e a dimensão didático-metodológica	14
1.3. Por que hospedagem e 1º ano?	18
1.4. Fontes teórico-metodológicas	21
1.4.1 Uma concepção teórica da prática educativa	22
1.4.2 Uma pedagogia dos multiletramentos	27
1.4.3 Ensino integrado e <i>TESOL</i>	30
1.4.4 Contexto de aplicação	35
2. O arranjo metodológico	38
2.1. Planejamento	39
2.2 O que ensinar?	41
2.2.1 As necessidades educacionais	41
2.2.2 A fase diagnóstica inicial	43
2.2.3 Ambientação	45
2.2.4 Filtro da tridimensionalidade dos conteúdos educacionais	47
2.2.5 Filtro de modalidade	49
2.2.6 Filtro das arquivcompetências	52
2.2.7 A seleção de conteúdos educacionais	54
2.3. Como ensinar?	57
2.3.1 Mobilização cognitiva	59
2.3.2 Mediação tecnológica	69
2.3.2.1 Gestão de sala de aula	70
2.3.2.2 Participação ampla	71
2.3.2.3 Engajamento	74
2.3.2.4 Compartilhamento amplo	78
2.3.2.5 Personalização e aprendizagem em comunidade	82
2.3.3 Metacognição	83
2.3.3.1 Implicação Colaborativa	84
2.3.3.2 Avaliação	87
2.3.4 Operacionalização da língua	96

3. Resumo.....	103
4. Considerações finais.....	108
Referências bibliográficas.....	111
Agradecimentos	116

Lista de Atividades

Atividade 1: “What’s the furthest place you’ve been to?” - Postagens de viagem em redes sociais (Padlet map)	56
Atividade 2: Survey - “Why is the Greengo Dictionary so funny?”(AnswerGarden)	73
Atividade 3: Famous World Tourist Monuments (Plickers)	75
Atividade 4: Writing - from profile to paragraph: César Ritz (Socrative)	79
Atividade 5: Consulta aos(as) estudantes - Culminância da implicação colaborativa (AnswerGarden)	85
Atividade 6: Questionários de Avaliação (Google Form).....	89
Atividade 7: Avaliação coletiva de diários de aprendizagem (Padlet – wall).....	93
Atividade 8: Compreensão escrita - artigo jornalístico - “Attention-Hungry People are Faking Vacations on Instagram” (Padlet – shelf).....	98
Atividade 9: Estratégias de Tradução Automática (Padlet e Socrative).....	101
Atividade 10: Ethics in the Work Environment (Roleplay)	106

Apresentação

Caro(a) professor(a),

Este caderno de orientações metodológicas apresenta uma proposta pedagógica para nortear o ensino-aprendizagem de língua inglesa no contexto de um curso técnico em hospedagem integrado ao 1º ano do Ensino Médio. Logo, direciona-se, especialmente (mas não exclusivamente!), a professores de inglês que atuem nessa área técnica ou no âmbito da modalidade da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em geral – sobretudo àqueles os quais se sentem, em qualquer medida, perdidos ou incertos quanto a como promover, na escola, práticas educativas de acordo com a concepção pedagógica do ensino integrado.

A motivação para a produção deste documento decorre da angústia de seu autor, em ter se inserido, em 2018, no universo da EPT e do Ensino Médio Integrado (EMI), como novato, sem a disponibilidade de claras referências metodológicas em relação aos fundamentos da EPT e do conceito de integração nos quais se respaldar. Mesmo tendo anos de experiência em *Teaching English to Speakers of Other Languages (TESOL)* em escola de línguas, vi-me frustrado ao perceber que minhas habituais práticas educativas se revelavam ineficazes e inadequadas quando aplicadas ao contexto de educação pública de língua inglesa em EPT. Eu enfrentava, claro, desafios de gestão de sala de aula, dada uma nova dimensão de tempo, espaço e de perfil e de quantidade de estudantes, típicos da educação pública; mas, mesmo se desconsiderasse tais fatores, permanecia a questão de saber como cumprir a finalidade educacional implícita à concepção do EMI.

Era ainda mais desalentador descobrir que, por se tratar de uma concepção relativamente nova de educação, o campo se caracterizava por uma escassez de exemplos ou diretrizes metodológicas que pudessem me orientar. No mesmo ano em que me deparei com tamanho desafio, tive a oportunidade de fazer dele meu tema de mestrado. O resultado dessa história é este caderno, por meio do qual compartilho as minhas aprendizagens construídas ao longo de uma jornada pessoal, mas com muitas parcerias, em busca de uma resposta a esse problema. Dessa forma, dedico o presente trabalho a todos os professores de língua inglesa que venham a exercitar sua docência nesta modalidade educacional e, porventura, se deparem com dúvidas, angústias e frustrações parecidas àquelas pelas quais passei.

Em vista disso, cabe explicitar que o arranjo metodológico (terminologia que explico logo abaixo), aqui proposto, provém de um esforço de promover a integração a partir do trabalho pedagógico no âmbito da disciplina inglês no EMI. A **integração** é um conceito ideal e abstrato, cuja materialização tende a ser um processo evolutivo gradual que deva envolver toda uma estrutura administrativa-pedagógica de um curso ou de uma escola. Sua filosofia deve ser praticada e vivenciada na sala de aula, no curso e na coordenação escolar. Assim, há vários estágios ou níveis de **integração**, a depender do grau com que o corpo pedagógico escolar efetivamente conseguiu assumir seus objetivos, princípios e valores. Por essa evolução envolver uma série de instâncias e fatores da organização pedagógica escolar que tendem a fugir do controle do professor de língua

inglesa, restringimos, neste trabalho, o escopo de integração ao domínio das práticas educativas em sala de aula.

Denominamos nossa proposta de “**arranjo metodológico**” para evocar a ideia de ordenamento deliberado de elementos didáticos, sem incorrer na carga de ambiguidades e de questões que tem caracterizado o termo “método”. Até porque, em se tratando de uma proposta para um contexto educacional tão específico, como o 1º ano do EMI em hospedagem, não nos sentiríamos confortáveis em afirmar estarmos oferecendo um “método” em seu sentido estrito. Estamos, sim, propondo uma organização coesa de elementos didático-pedagógicos para avançar como se pode conceber o trabalho docente em sala de aula, rumo a uma metodologia de ensino integrado em língua inglesa. Uma proposta para a formação integral de estudantes, no entanto, passa por uma formação de professores, para a qual esse caderno pretende contribuir, ao focar na perspectiva teórico-metodológica.

Esperamos que, ao concentrarmos nesta dimensão pedagógica basilar do ser professor(a) – que é a didática –, ofereçamos uma proposta metodológica que possa 1) ser útil não só para o ensino de inglês na formação técnica em hospedagem, mas em variados contextos de integração, em especial, naquele em que a efetiva adoção da integração na filosofia escolar seja ainda dúbia, incompleta ou incipiente; 2) ser apropriado, adaptado e aplicado pelo(a) professor(a), independentemente do estágio de integração existente no contexto da unidade escolar; 3) contribuir para preencher a lacuna da literatura sobre a integração por uma perspectiva metodológica; 4) ensejar um movimento ascendente (*bottom-up*), de baixo-para-cima, de promoção da integração às estruturas escolares e seus componentes; e 5) fazer avançar os estudos sobre a integração, bem como sua promoção. Assim, acreditamos que este caderno de orientações metodológicas, embora especificamente endereçado a professores de língua inglesa, possa ainda provar-se elucidativo e profícuo para docentes e gestores educacionais, em geral, que trabalhem com EPT e carecem de reflexões sistematizadas sobre práticas educativas integradas em sala de aula.

Vale, ressaltar, ainda, que, ao circunscrever nossa proposta a um dos anos do EMI em hospedagem – o primeiro –, apresentaremos esquematização metodológica para o planejamento de sequências didáticas com as especificidades dessa série escolar. Assim, para se ter uma noção da natureza deste trabalho, saiba que trataremos de aspectos como os conteúdos educacionais, os objetivos de aprendizagem, o planejamento, a execução, a avaliação, a gestão de sala de aula, a interação, o uso do tempo de espaço para aprendizagem, as técnicas e os recursos, e outros elementos correlatos da prática educativa. Como se percebe, estamos falando de uma tarefa, multidimensional, complexa e ambiciosa – como o é o trabalho de docência –, mas, por isso mesmo, é também uma empreitada abrangente, à altura do objeto que se problematiza.

Isto posto, passemos a apresentar a estrutura de organização do caderno. Iniciaremos com uma seção de conceitos e fundamentos sobre a integração, para que possamos definir do que exatamente estamos falando, e, assim, tratar de sua relevância no contexto da educação brasileira e de sua relação com o ensino de língua inglesa. Explanaremos os vários aspectos do contexto educacional delimitado, bem como as referências teóricas e as fontes de onde emanam as nossas proposições.

Você notará que, nessa primeira parte, cada subseção é acompanhada de algumas atividades de reflexão, sob o título “*Think for yourself*”, que buscam promover a reflexão sobre ideias recém-tratadas. Dessa maneira, pretendemos relacionar o que estamos falando com a sua vivência da prática pedagógica – o que facilitará a assimilação dos conceitos e fundamentos para um ensino integrado.

Após discutir o para que ensinar, nessa primeira metade do caderno, passaremos à seção seguinte, na qual trataremos do arranjo metodológico em si e de como organizar os elementos de planejamento e da ação pedagógica, para, assim, propiciar um ensino de inglês que cumpra os preceitos da educação integrada no 1º ano de hospedagem do EMI. Essa segunda e principal parte do caderno procura obedecer a uma lógica organizacional da prática educativa nas outras duas dimensões do planejamento: o que ensinar e o como ensinar – que, embora, na prática, nem sempre sejam tão separados assim, didaticamente servem nosso propósito expositivo. Ao longo desta segunda seção, portanto, apresentamos exemplos de sequências didáticas já aplicadas, para exemplificar as estratégias metodológicas propostas para um ensino integrado. Essas atividades são apresentadas, em seu passo a passo, de forma que cada uma pode ser consultada e seguida diretamente, sem a necessidade de ler texto que a antecede ou à sucede. Dessa forma, acreditamos propor substrato para apreensão, apropriação e adaptação de expedientes metodológicos para um ensino integrado, que possa despertar reflexões futuras sobre um método de ensino de inglês no EMI em EPT.

Ao terminar a segunda seção e, portanto, a apresentação da proposta, passaremos a resumí-la. Assim, de forma concisa, colocamos em perspectiva o todo que emerge da soma das partes explanadas e ressaltamos os elementos essenciais do arranjo metodológico proposto.

Finalizamos o caderno com mais duas seções: uma expondo as referências bibliográficas com base nas quais esta proposta pedagógica foi elaborada; e uma última em que expresse meus agradecimentos a todos e a todas – e foram muitas pessoas – que contribuíram com o processo de elaboração desse documento, a quem é sempre difícil, com palavras, exprimir o quão imprescindíveis foram para a realização deste produto educacional, conforme ele se apresenta.

Cabe frisar que, em função de se privilegiar a fluidez da leitura e uma linguagem mais dialógica, que conduzem à melhor apreensão de nossa proposta pedagógica, seguimos padrões de referências menos rígidos que o de textos acadêmicos, nos contentando em mencionar a referência com a qual dialogamos no parágrafo em questão, mas sem rigorosamente sinalizar suas palavras, de forma específica. Entretanto, achamos por bem conservar todas as referências em uma bibliografia ao final do documento, para registrar as concepções com quais nossa proposta dialoga e, também, como sugestão de leituras mais aprofundadas sobre os diversos assuntos de que trata este caderno.

Similarmente, em relação às figuras e aos quadros apresentados ao longo da exposição, referenciamos a obra (artigo ou capítulos) das quais foram extraídas. Aquelas figuras e aqueles quadros que não constarem a referência significa que são de autoria própria.

Outro aspecto que merece destaque da apresentação textual refere-se a um padrão tipográfico adotado. Como tratamos de muitos conceitos neste caderno, optamos por

ressaltar termos importantes, em negrito, nos trechos em que se trata de apresentar informações diretamente relacionadas a sua definição. Assim, você pode mais facilmente localizar essa informação, caso precise consultá-la.

Agora, em posse de tais esclarecimentos sobre este documento, convido-o(a) a mergulhar comigo na minha fixação dos últimos anos e seguir minha linha de raciocínio sobre como ensinar inglês de uma forma integrada à hospedagem no 1º ano do Ensino Médio. Espero que, ao chegarmos ao final do caderno, sintamos como se tivéssemos chegado ao final de uma épica viagem narrada, como em uma epopeia, retornando à casa, de alguma forma, transformados.

1. Conceitos e Fundamentos

Antes de apresentarmos a nossa proposta de arranjo metodológico para o 1º ano do Ensino Médio Integrado em hospedagem, precisamos nos familiarizar com os conceitos e fundamentos da sua elaboração. Somente com tal contextualização é que se pode ter os parâmetros necessários para que você se aproprie da abordagem metodológica sugerida, a fim de adaptá-la e aplicá-la, de forma coerente. Nesta seção iremos tratar das dimensões delimitadas do nosso objeto de estudo. Por estarmos tratando de um *Arranjo metodológico de língua inglesa integrado ao Ensino Médio em hospedagem, no 1º ano*, antes de chegar ao *arranjo* em si, temos que justificar por que optamos por tratar da perspectiva *metodológica*, o porquê da opção pela *integração*, o porquê da escolha pelo *Ensino Médio*, o porquê do foco em *hospedagem* e no 1º ano, e o como percebemos o ensino de *língua inglesa* nesse contexto todo.

Primeiro, abordaremos um conceito-chave que une duas dessas delimitações contextuais: o Ensino Médio Integrado (EMI). Nessa primeira subseção definiremos a integração e explicaremos como esse conceito implica o Ensino Médio. Em seguida problematizaremos o Ensino Médio Integrado (EMI) ao mostrar como sua desafiadora efetivação passa por dois níveis de trabalho educacional: um macroestrutural, relativo ao curso, e um micro educacional, relativo às práticas em sala de aula. Dando prosseguimento, justificaremos a opção pela área técnica da hospedagem e pela série inicial do 1º ano, para então discutir as principais fontes teóricas e paradigmáticas nos quais nos baseamos para pensarmos a integração em uma dimensão metodológica. É nessa subseção que falaremos das nossas categorias analíticas da prática educativa, de propostas pedagógicas auxiliares e de como posicionamos esse trabalho na tradição de ensino de língua inglesa. Finalizamos essa subseção teórico-metodológica e toda a primeira seção de conceitos e fundamentos com uma breve descrição do contexto educacional da pesquisa-ação do mestrado que também apoiou nossas proposições didático-metodológicas. Você notará que, nesse caminho, falaremos do ensino, primeiramente, de uma forma genérica, para só então depois, progressivamente, considerá-lo pela perspectiva do campo do ensino de língua inglesa.

Começemos, pois, por nos perguntarmos o que devemos entender por *integração* ou *educação integrada/integral*. Afinal, a dúvida principal que esse caderno procura responder envolve, justamente, a especificidade de uma metodologia de ensino de língua inglesa que se poderia caracterizar como integrada. Logo, faz-se necessário esclarecer a que, exatamente, estamos almejando.

1.1 Por que o Ensino Médio Integrado?

Como você já deve saber, a **educação integrada** é como se tem convencionado se chamar a oferta de formação educacional que articula a Educação Profissional Técnica de ensino médio com o Ensino Médio, sob um único projeto pedagógico: o **Ensino Médio Integrado**. Logo, pode-se dizer que se trata de uma modalidade específica de Ensino Profissional e Tecnológico (EPT). Essa é uma acepção corriqueira que, por uma

perspectiva legal-administrativa, busca caracterizar a integração como uma modalidade entre outras – concomitante, intercomplementar, ou subsequente – de oferta de ensino técnico. Essa definição, no entanto, quase nada releva sobre a substância pedagógica subjacente à integração. Por isso, o que nos interessa aqui é um outro sentido do termo: **integração** como uma concepção de educação. E, para melhor entender esse aspecto da educação integrada, precisamos explicar o contexto no qual tal concepção surgiu bem como o raciocínio que a concebeu e a fundamenta.

1.1.1 O conceito de integração

Toda concepção educacional supõe um ideal de ser humano e de sociedade para o qual se quer formar. Qual seria o propósito da educação? Preparar pessoas para desempenhar uma profissão? Dotar os sujeitos de meios para transformar o mundo? Munir os estudantes com os recursos para se adaptarem à sociedade como ela é? Poderíamos ainda lembrarmos da dicotomia clássica de estudos da pedagogia: para que serve a escola? para reproduzir a sociedade ou para modificá-la? Como você se posiciona enquanto educador diante dessas questões tanto revela como você concebe a finalidade da educação na sociedade, quanto configura a sua concepção de educação e de ensino. Concepções de educação são, afinal, propostas de como as pessoas devem ser formadas em resposta a uma leitura e análise da realidade – o que implica como elas devem ser, e o que elas devem saber e saber fazer.

Com a **integração**, no seu sentido de concepção educacional, não é diferente. Ela carrega um ideal de ser humano e de sociedade implícitos, que ela preconiza, em razão de um diagnóstico da realidade, para o qual prescreve uma proposta e uma postura de intervenção. Assim sendo, não se pode pensar em **educação integrada** sem invocar o problema social ao qual ela está buscando dar uma resposta. Esse problema já é referenciado no próprio nome da proposta: a denominação “integrada” sinaliza a busca por *integrar* dois tipos de educação cuja separação histórica tem trazido prejuízo social.

Ao longo da história brasileira, tem se observado, na sociedade, a oferta de uma educação propedêutica, intelectual, para a formação de dirigentes, direcionada aos filhos de uma elite; enquanto, para as classes populares, tem se promovido uma formação técnica calcada no trabalho manual. Historicamente, a educação dita técnica foi caracterizada por perspectiva assistencialista e mercadológica de treinamento de jovens para determinada função produtiva. A educação generalista, por sua vez, caracterizava-se pela preparação de acesso de estudantes à universidade, na qual predominavam os estudos de letras, ciências e humanidades. Essas duas tendências tipificaram a história da educação brasileira, e, assim, as desigualdades já marcantes em uma sociedade de formação escravocrata puderam se reproduzir, de uma forma sistêmica e hegemônica, ao ponto de tal situação ser naturalizada. Tal fato é explicitado justamente pelo surgimento de uma proposta educacional que se define pela sua proposição de combater tal fenômeno: a educação integrada. Imagino, também, que, com pouco esforço, se consegue reconhecer, nos dias atuais, traços dessa dualidade no Brasil na forma do desprestígio e da estigmatização de determinadas profissões associadas a trabalhos manuais, em comparação à valorização de outras ocupações e tarefas intelectualizadas.

Tanto as causas, quanto o germe da solução para tal dualidade podem ser encontrados em teorias educacionais socialista-marxianas, que se propõe a pensar a formação humana a partir do sujeito, como ser histórico, e do seu trabalho, como aspecto definidor e existencial. A principal delas seria a Escola Unitária gramsciana, que propõe a superação dessa dualidade por meio da adoção dos conceitos socialistas de educação politécnica e da omnilateralidade, e pelo trabalho como princípio educativo.

A **politecnia** é, em si, uma proposta educacional de formação humana holística que pretende capacitar o sujeito para exercer ou adaptar-se a qualquer trabalho e, assim, poder transformar seu meio e produzir sua própria existência. Isso só seria possível por meio de uma formação integral do ser humano, que não negligenciasse nenhuma das suas dimensões: física, mental, cultural, política e científico-tecnológica. A esse aspecto particular de formação multidimensional, a literatura socialista-marxiana denomina de **omnilateralidade**. No âmbito da Educação Integrada, a **omnilateralidade** costuma ser esquematizada em uma tripla-esfera de trabalho, ciência e cultura. Assim, podemos conceber a educação **omnilateral** como aquela que contempla a formação do ser humano de forma *integral* por abranger essas três dimensões – um pré-requisito para que o sujeito seja **politécnico**.

Na teoria marxiana, o **trabalho** é uma categoria de extrema importância, pois é ela que define o ser humano como tal. No pensamento de Marx, o ser humano se torna humano pelo trabalho que exerce. Esse **trabalho** transforma tanto o mundo natural quanto o social no qual o ser humano se encontra, materializando as características que o definem como humano em oposição aos outros seres. Seguindo esse raciocínio, a educação seria o processo de aculturação pelo qual o ser humano aprende a ser humano com seus pares. Portanto, educação e **trabalho** logicamente são indissociáveis: se aprende a ser humano pelo trabalho que se desempenha na sociedade. Resgatar essa concepção, que supera qualquer divisão conceitual de trabalho, é o que pretende o conceito de “**trabalho como princípio educativo**”. Por essa lógica, percebe-se que o ensino técnico não deveria carregar a conotação pejorativa que costuma ter, pois associa-se ao que mais essencial há do ser humano.

Assim, a **politecnia**, a **omnilateralidade** e o **trabalho como princípio educativo** são fundamentos da proposta de **Escola Unitária** gramsciana que lhe confere uma perspectiva crítica da realidade, mas também humanista, igualitária e solidária, típica à corrente socialista de pensamento educacional. Essa concepção de escola é a que serve de ideal para a **educação integrada**. Entretanto, os pensadores adeptos a essa proposta reconhecem que, apesar de ser a referência, a **Escola Unitária** é inviável, atualmente, dado o contexto sócio-histórico-econômico brasileiro. Consequentemente, propugnam a **educação integrada** como o modelo transitório possível nessa direção. Embora tal entendimento pode ser identificado em trabalhos de diversos teóricos sobre os estudos de Educação e Trabalho, pode-se acessá-los de forma objetiva e concisa em dois textos clássicos do campo: *Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração* (2007), de Dante Moura; e *Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos* (2007), de Dermeval Saviani.

Em seu texto sobre a *Concepção do Ensino Médio Integrado* (2008), outra expoente da integração, Marise Ramos, resume os valores, conceitos e princípios dessa

visão educacional, ao tratar das três acepções que devem ser associadas ao conceito de “**integração**”. Segundo essa educadora, “**integração**” remete à superação da dualidade estrutural da educação brasileira entre educação técnica e educação geral; “**integração**” representa a **formação integral** do ser humano, na perspectiva **omnilateral**, ou seja, em todas as suas dimensões: de trabalho, de ciência e de cultura; e, ainda a “**integração**” aponta para a consciência de tratar o conhecimento em sua integralidade, em contraposição à fragmentação e compartimentalização prevalentes na organização escolar, curricular e na didática, a fim de revelar, com postura crítica, a complexidade do real em sua totalidade. Logo, **integração** representa a *integração* de ensino geral e técnico, a *integração* de diversas dimensões de formação humana, e a *integração* de conhecimentos para melhor interpretar a realidade.

Em consonância com esse último dos três sentidos atribuído à integração pela Marise Ramos – e também com a dimensão científica da formação **omnilateral** –, cabe, ainda, considerar a **pesquisa como princípio pedagógico**. Esse conceito aparece, juntamente com os demais já expostos, em documentos oficiais de política pública educacional da EPT, como o *Documento Base para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*, de 2007, assinada por Marise Ramos quando ela foi Diretora de Ensino Médio da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação (MEC). E continuou a constar na seção sobre Educação Profissional Técnica de Nível Médio do documento de política pública do Estado brasileiro em 2013, nas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica*.

A **pesquisa como princípio pedagógico** merece ser destacada, pois, no contexto da sociedade contemporânea informacional, no qual surge o conceito de **educação integrada**, faz-se indispensável um aprendizado incessante ao longo da vida (*life-long learning*). E para tal, precisamos continuamente aprender a, não apenas lidar com o conhecimento, mas também a gerá-lo. Não se poderia pretender desafiar o *status quo* sem empoderar todos os(as) estudantes a produzirem conhecimento dentro da perspectiva intelectual-científica que tanto é valorizada na sociedade. E é isso que está implícito a esse princípio. A **pesquisa como princípio pedagógico** nos faz pensar em um nível de atuação didática para a integração, para além das questões de estrutura social e de perspectiva filosófica de formação cidadã. Assim, tal conceito ajuda a reforçar a **integração** como uma teoria educacional complexa, coerente e articulada.

Como se pode perceber, a **educação integrada** parte de um projeto de sujeito que se quer formar, para se poder viabilizar determinada visão de sociedade. É esse conceito a que nós queremos nos referir quando utilizamos o termo **educação integrada/integral** ou **integração**. Apesar da complexidade do tema e da reflexão – e mesmo tendo falado já bastante sobre esse conceito – por uma questão didática, ensaiaremos uma definição, que busca resumir e abranger os fundamentos expostos até aqui nessa subseção:

A **educação integrada** é uma concepção educacional humanista circunscrita à tradição de ideal socialista de educação **omnilateral** e **politécnica** que busca superar a dualidade estrutural da educação brasileira entre o ensino técnico e o geral, bem como a fragmentação do ensino e da geração do conhecimento, ao valer-se de conceitos como o **trabalho como princípio educativo** e a **pesquisa como princípio pedagógico**, com o intuito de formar todo humano, como ser histórico-social, em sua integralidade física,

mental, cultural, política e científico-tecnológica, para que possam atuar como cidadãos autônomos e plenos no mundo e regularem as próprias vidas, além de questionarem o paradigma capitalista vigente e promoverem a construção de uma sociedade mais solidária e igualitária, rumo a um ideal de **Escola Unitária**.

Think for yourself

Para que possamos organizar nossos pensamentos e nossas aprendizagens referentes ao conteúdo dessa subseção “O conceito de integração”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com algumas poucas perguntas:

1. Que palavras (sobretudo substantivos e adjetivos) vêm a sua mente quando se pensa:
 - a. no sujeito que a educação integral quer formar?
 - b. na sociedade que a educação integral quer formar?
2. “A forma como o ensino de língua inglesa vem sendo tratado no Brasil é um exemplo de dualismo educacional histórico.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

1.1.2 O Ensino Médio

Embora a educação integrada não seja uma concepção educacional restrita ao Ensino Médio, é no âmago desse estágio da educação que ela é mais premente e, portanto, onde ela mais se desenvolveu conceitualmente. Como se pode ter percebido ao longo da exposição na subseção anterior, o Ensino Médio está no centro das discussões em torno do conceito de integração. Isso é porque o Ensino Médio é o nível educacional associado à faixa etária que reúne as condições de desenvolvimento biológico, de maturidade psicológica e de consciência social do estudante mais favoráveis e propícias para a sua introdução no mundo adulto do trabalho. Logo, em uma perspectiva literalmente pedagógica, o Ensino Médio é o âmbito, por excelência, da educação integrada, que, por vezes, com ela se confunde, por meio do conceito de **Ensino Médio Integrado (EMI)**.

Se considerarmos a condição socioeconômica do Brasil, como o faz Moura (2013), compreenderemos que a integração, ao associar-se ao Ensino Médio, tem um papel estratégico a desempenhar como política pública de combate à desigualdade social no país. Com dados oficiais do PNAD de 2008 – muito provavelmente subestimados – Moura constatou um quadro alarmante de jovens na idade compatível ao Ensino Médio, cujas condições socioeconômicas os conduziram para terem que trabalhar e estudar concomitantemente, com o intuito de complementar, às vezes de forma significativa, a

renda familiar. Apesar de a lei possibilitar a modalidade de emprego do jovem aprendiz a partir dos 14 anos, os dados sugerem que a maioria dos trabalhos desses jovens é de outra natureza: de caráter informal.

Por isso, se atualizarmos os dados utilizados por Moura, por meio da última PNAD de 2015 – com metodologia de pesquisa comparável –, veremos que, apesar de uma queda de 3,6% desde 2008, ainda 6,6% da população entre 5 e 17 anos, ou seja 2,7 milhões de crianças, continuavam submetidas ao chamado trabalho infantil; sendo que a maior concentração de casos estava na faixa etária de 14 a 17 anos (83,7%). Logo, continuemos a poder tirar a mesma conclusão de Moura de anos atrás: muitos jovens da classe trabalhadora não podem se dar ao luxo de esperar terminar uma graduação para procurarem emprego, como o fazem muitos dos jovens de extratos médios e altos da população. Muitos jovens precisam se capacitar para ingressar no mundo do trabalho já no Ensino Médio. Diante desse cenário, faz todo o sentido que o Ensino Médio seja integrado.

É por isso que Marise Ramos refere-se a uma postura ético-política, ao tratar da integração: quando se conhece as causas de um problema, bem como as condições para superá-lo, temos uma obrigação ética de persegui-lo na sociedade. É nesses termos que a **integração** é um projeto político-pedagógico de conscientização de docentes e de discentes, sobre a realidade sócio-histórica brasileira e sobre a possibilidade de melhorá-la a partir de uma concepção promissora de Ensino Médio. Aí está a relevância social do **Ensino Médio Integrado**, ou, como se costuma, abreviar: o EMI.

Think for yourself

Para que possamos organizar nossos pensamentos e nossas aprendizagens referentes ao conteúdo da subseção “O Ensino Médio”, propomos uma pequena atividade de reflexão:

1. Quando que você acha que se deveria começar a trabalhar? Ou seja, em qual etapa dos níveis de educação você acha que se deveria formar para o trabalho?

1.2. O desafio do EMI

Após termos definido o conceito de integração e o concatenado com o Ensino Médio, espero que tenha ficado claro para você o propósito e a relevância do EMI. Como uma educação integrada é uma exigência conceitual do EMI, a questão que naturalmente surge nesse ponto de nossa exposição é: como fazer para que o ensino no EMI seja de fato integrado? Ou, nos termos em que enquadrámos a discussão das acepções da expressão “integração” no início dessa seção: como fazer com que a modalidade de ensino reflita a concepção de educação com base no qual aquela foi criada?

A resposta a essa pergunta não é nada simples. Isso porque, dado o conteúdo da proposta filosófica-educacional da integração, sua concretização depende de uma

conscientização ampla dos integrantes de uma equipe pedagógica escolar no EMI. A apropriação da teoria e dos valores da integração é condição necessária para que ela seja materializada na prática, seja no nível macro da organização/coordenação do curso, seja no nível micro da sala de aula. Como veremos, a efetivação pedagógica da integração depende de avanços nesses dois níveis, interligados, porém, independentes.

1.2.1 Em nível macro: O currículo integrado e o EMI integrado

Analisemos primeiro o nível macro: a estrutura/coordenação de um curso de EMI. Dado o teor do que propõe o conceito de integração, a viabilização de seus preceitos logicamente envolve a coordenação do trabalho desenvolvido pelos professores do corpo docente do curso em questão. A ideia de refutar a separação de ensino geral e técnico e a de tratar o conhecimento como uma totalidade a ser (re)construída didaticamente são projetos cuja realização ou real efetividade, em última instância, dependem de um trabalho coletivo articulado da equipe de educadores do EMI.

Para viabilizar tal coordenação, a literatura sobre educação integrada tradicionalmente tem se concentrado no currículo integrado, como ferramenta que serviria para balizar essas ações nesse nível macro. Concebem o **currículo integrado** como o espaço de debate no qual se poderia construir uma interdisciplinaridade que dissipasse os contornos definidos entre conteúdos técnicos e propedêuticos, a despeito de toda a estrutura escolar de fragmentação e compartimentalização das áreas do conhecimento que caracterizam o sistema escolar. Seria também por meio do esforço coletivo do corpo docente de organização e sequenciamento dos conteúdos de ensino no currículo que se conseguiria concatenar a apresentação de conhecimentos de uma forma que beneficiasse a aprendizagem. A nova estrutura curricular que emergisse da cooperação naturalmente exigiria que professores continuassem a trabalhar colaborativamente na sua implementação e na realização do curso, para mantê-lo integrado. Tal estratégia, acredita-se, possibilitaria que se provesse, no tempo relativamente curto de duração do EMI, uma formação que capacitaria plenamente o aluno para a vida profissional, acadêmica e cidadã.

Uma vez materializado, o **currículo integrado** expressaria um entendimento e o compromisso de toda a equipe pedagógica para com a integração daquela unidade de ensino. E, assim, serviria para orientar e guiar as práticas educativas nas salas de aula de todos os professores que integram ou viriam a integrar o corpo docente do curso. Isso porque o currículo de um curso não só refletiria aquilo que merece ser ensinado dentro de uma concepção para qual se quer formar um sujeito e no âmbito da sua área técnica de formação, mas ainda serviria de parâmetros para guiar a seleção das estratégias pedagógicas que configurasse um ensino condizente. Logo, para que um curso seja de fato integrado, seu currículo precisa sê-lo primeiro. Com esses argumentos, concordamos; não temos nenhuma objeção a tais considerações; o problema é que é fácil dizer isso, mas difícil fazê-lo, na escala idealizada, dado a complexidade do mundo escolar.

Convencer todos os professores de uma equipe pedagógica a estudar uma nova forma de se pensar educação, a abandonar a zona de conforto e as práticas educativas com que estão acostumados e que dominam, para se lançarem no desafio de construir uma

nova forma de ensino, que ninguém sabe ao certo como ela se manifesta, é tarefa hercúlea e intimidadora. Por isso, na realidade da EPT, é comum que currículos de cursos denominados de integrados não sejam, de fato, integrados – carregam o nome, mas não a substância. Talvez isso soe familiar.

Essa constatação, que muitas vezes é comum identificar em relatos empíricos de colegas professores pelo país afora, encontra corroboração nos estudos de Bezerra (2012) sobre o ensino de língua inglesa no EMI. Por meio de uma pesquisa documental, foram analisadas 62 matrizes curriculares, 22 planos de curso de EMI e 14 ementários de Ensino de língua inglesa de vários *Campi* de diversos Institutos Federais pelo território nacional. Constatou-se que estes documentos orientadores da prática pedagógica em sala de aula pouco espelhavam os pressupostos pedagógicos da concepção de educação integral, presentes na legislação e nas diretrizes curriculares e institucionais da EPT. E mais: verificou-se que os planejamentos de aula de ensino da língua inglesa majoritariamente se furtam da concepção de integração. Assim, concluiu-se que, de forma geral, o prescrito para o EMI não está sendo incorporado no planejamento curricular de ensino de língua inglesa, nem consta de objetivos da maioria dos planos de cursos de EMI. Dado a inércia típica ao sistema educacional, creio que essa realidade tenha se alterado pouco nos últimos anos.

Podemos, no entanto, problematizar essa questão de não-efetivação da integração nos cursos de EMI com maior nuance – até para enquadrar o assunto de uma forma mais positiva e esperançosa. Em vez de adotar uma perspectiva idealizadora de que ser integrado signifique necessariamente um alcance pleno da integração, conforme a conceituamos, podemos reconhecer uma certa escala rumo a esse ideal, segundo a qual os cursos de EMI estejam mais ou menos integrados. Assim, podemos nos referir a níveis ou graus de integração. Tal perspectiva faz sentido porque a integração é um projeto ambicioso que nunca se esperou atingir da noite para o dia, mas, sim, por meio de um processo gradual de construção coletiva de cada equipe escolar. Há um natural processo de maturação da equipe pedagógica quanto à adoção da filosofia integrada e cada equipe de EMI se encontra em um ponto dessa trajetória evolutiva em direção a esse conceito ideal ou se afastando dele.

Isso pelo menos é a conclusão a que chegamos ao somarmos evidências empíricas e resultados de dois estudos. No primeiro deles, Sales e Reis (2019) se propuseram a investigar o processo de construção do currículo integrado em cursos de Educação Profissional Integrado ao Ensino de Jovens e Adultos, comumente abreviado como PROEJA, relatados em uma amostragem de dissertações, teses e artigos. Identificaram diferentes estratégias de construção do currículo integrado que resultavam em modelos de integração mais ou menos efetivos: a partir das disciplinas, ou a partir de tema ou eixos transversais, ou ainda a partir de projetos integradores, ou a partir do itinerário formativo do perfil profissional do curso. Essas perspectivas de integração foram aqui listadas do menos para o mais eficaz em efetivar a integração, conforme são apresentados no estudo. O fato da proposta de curso do tipo PROEJA também se alicerçar na concepção de educação integrada e em busca do currículo integrado faz com que tal estudo torna-se relevante para as nossas discussões sobre o EMI.

Esse estudo também corrobora relatos empíricos de professores de EMI pelo Brasil afora, quando identifica empecilhos à integração comumente evocados por esses profissionais, como: desconhecimento do conceito de integração pelos professores da equipe do curso; elaboração do plano de curso sem envolver os professores da equipe do curso; a integração como uma exigência posterior à implantação do Plano de Curso; matriz curricular de conteúdos técnicos e propedêuticos justapostos ao invés de integrados, no Plano de Curso – para citar alguns. São tais condições do contexto escolar que contribuem para a adoção de uma ou outra estratégia de integração pela equipe pedagógica do curso. Por isso, Sales e Reis concluíram que a amplitude e profundidade do pacto coletivo da equipe pedagógica do curso, incluindo gestores, configuram o nível de integração que se é alcançado na busca pelo currículo integrado.

Os resultados desse estudo servem para melhor interpretar as conclusões de um segundo estudo sobre o ensino de língua inglesa no EMI, no âmbito da EPT, de Ferrarini-Bigareli (2016). Nessa pesquisa, realizou-se um diagnóstico do ensino de língua inglesa no Instituto Federal do Paraná (IFPR), para refletir sobre o lugar do componente no âmbito do EMI. Isso é feito ao comparar os princípios de integração com o conteúdo de 22 planos de ensino de língua inglesa no EMI de sete *Campi* do IFPR, e das crenças e opiniões de professores de inglês do Instituto, obtidas por meio de questionário e entrevistas. Os resultados configuram um complexo panorama de sobreposições, convergências e contradições de como os princípios e preceitos do EMI e da integração aparecem no discurso e no planejamento documental dos professores de inglês do EMI. Ou seja, revelou-se um mosaico de diferentes graus de inconsistências com o conceito de integração. Tal quadro, entretanto, se associado aos resultados do estudo sobre o PROEJA, parece reforçar a ideia de processos incompletos e graus de integração. Em razão das evidências empíricas e dos relatos de outras pesquisas, parece ser razoável supor que a caracterização do EMI no IFPR possa ser estendida aos outros estados da Federação.

De acordo com essa perspectiva processual de integração, o **currículo integrado** então seria como uma fotografia de um momento da equipe e de seu entendimento sobre o conceito de integração. Não obstante, é um produto documental desejável, pois orienta toda a equipe para realizar o tipo de integração que ele expressa. Logo, veja como é difícil conceber a integração sem uma articulação dos docentes e da coordenação envolvidos com o EMI. A forma que essa articulação se processa, no entanto, é um resultado da dinâmica coletiva desse grupo pedagógico perante vários fatores condicionantes de seu contexto escolar. Como essa dinâmica de materialização da integração é um processo decorrente da maturação e evolução da equipe na apropriação, adaptação e aplicação dessa concepção educacional, são diversas as estratégias de integração no nível macro, conforme mencionamos, que resultam em graus diferentes de integração.

Assim, conceber a **integração** não somente como um resultado a ser atingido, mas como um processo da evolução do comprometimento das instâncias e dos atores de planejamento pedagógico de um curso EMI nos ajuda a colocar o desafio de fazer do EMI verdadeiramente integrado em perspectiva: trata-se de um projeto cuja realização depende da dinâmica de interação dos educadores envolvidos. Com base nessa visão, socializamos as responsabilidades do fracasso e do êxito na realização da integração; ao mesmo tempo, destacamos o poder de transformação do indivíduo, que muitas vezes é ignorado nessa

discussão de **integração** como projeto coletivo. Em outras palavras, reconhecemos que o todo é mais do que a simples soma das partes, mas há de se ter as partes. Ou seja, o esforço individual de alguns para efetivar a integração tem impacto no esforço coletivo para materializá-la. E esse é o ponto principal pelo qual tecemos todas as considerações desta subseção.

Essa perspectiva processual da integração reforça a relação dialógica que existe entre o indivíduo e o coletivo, em que um influencia o outro. O coletivo apresenta condições para regular as ações do indivíduo e este, por sua vez, também tem condições próprias para influir na estrutura social maior. A coordenação entre o pessoal profissional envolvido no curso e o currículo integrado são elementos desse âmbito coletivo da estrutura do curso, que pretendem reger as ações pedagógicas do gestor e professor individualmente. Este, por sua vez, possui um campo de atuação no qual tem poder igualmente relevante de promover a integração e, conseqüentemente, influenciar a estrutura macro em evolução: trata-se do seu domínio, micro: o da sala de aula. É neste âmbito que o presente trabalho se propõe a fazer avançar a integração.

Think for yourself

Para que possamos organizar nossos pensamentos e nossas aprendizagens referentes ao conteúdo da subseção “Em nível macro: O currículo integrado e o EMI integrado”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com duas perguntas:

1. Por que você acha que é tão difícil implementar a integração?
2. “A integração só pode ser efetivada de forma coletiva”. O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

1.2.2 Em nível micro: a prática integradora e a dimensão didático-metodológica

Vimos que a integração pressupõe um currículo integrado, para orientar uma equipe do EMI na realização do tipo de integração que ele expressa. E que esse documento representa um registro de um momento de um processo evolutivo de entendimento pedagógico coletivo da equipe sobre o que vem a ser integração. Sendo assim, a integração seria uma responsabilidade coletiva, de toda a equipe escolar.

Tal constatação poderia dar a impressão de que a integração é tão dependente da coletividade ou de conjunturas do contexto escolar que caberia ao professor, na sua individualidade, seguir e acompanhar diretrizes advindas de instâncias macroestruturais do curso de EMI para promovê-la. Isso seria um equívoco. A integração há de ser efetivada também em um outro nível pedagógico: o micro, da sala de aula. Nesse âmbito,

o professor costuma ter a autonomia e o domínio necessários, bem como o dever, para fazer prevalecer sua concepção de ensino; desse modo, a integração, nessa esfera, decorre mais das posturas e das ações adotadas pelo professor-regente, do que de fatores macroestruturais.

Portanto, embora o currículo integrado e o pacto pela integração da equipe escolar sejam desejáveis para se promover a concepção educacional preconizada, não são suficientes para se garanti-la. Essa é a uma conclusão que encontra suporte em estudos de outros expoentes das pesquisas em integração: Araújo e Rodrigues (2012). Em suas pesquisas para identificar mudanças didáticas em diversas escolas no Pará, decorrentes da adoção de documentos institucionais orientadores para um ensino integrado, os autores verificaram a prevalência de práticas pedagógicas tradicionais e a ausência de integração efetiva nas salas de aula. Logo, concluíram que o problema não se encontrava na dimensão curricular, ou no projeto de ensino – que se caracterizavam como integrados –, mas na postura ético-política do docente e da instituição em fazer valer a integração. Diante dessa observação, diagnosticaram a falta de uma **práxis integradora**, nos moldes de uma atitude transformadora que se materializasse em ações pedagógicas renovadoras. Assim, continuavam a conceber o currículo integrado como necessário, e inclusive como um louvável ponto de partida, mas não como o bastante para realização de um efetivo ensino integrado.

Isso significa que há um trabalho de docência a ser feito pelo professor na sala de aula, para se concretizar a integração, que é independente de todo o esforço que envolve a articulação coletiva de estruturação de um EMI com currículo integrado e o pacto da equipe pela integração. Independentemente do estágio de integração em que seu curso de EMI se encontre, você, como professor(a), precisa fazê-la se materializar no nível metodológico da sua sala de aula. Para tal, precisa certificar-se da existência de pelo menos de duas condições: de que suas práticas educativas sejam adequadas para se proporcionar um ensino integrado e de que se adote uma **práxis integradora**, que racionalize a eficiência de tais práticas.

Quando falamos de **práxis integradora**, estamos nos referindo à aplicação de mais um conceito marxiano para a promoção do ensino integrado, que, no caso, é o da **práxis**. Definimos **práxis**, aqui, como a atividade do ser humano que, ao criar e transformar o mundo, transforma também a si mesmo, por meio de um nível de consciência crítica sobre sua ação. Desse modo, a **práxis** representa o processo dialético entre a teoria e a prática de ensino, no qual a teoria sobre a realidade orienta a prática, mas esta, ao modificar a realidade, pode ocasionar uma readequação e mudança da teoria.

Ao aplicar esse conceito de **práxis** à dimensão microeducacional da sala de aula, temos que a metodologia é a teoria que informa a prática educativa, que, por sua vez, ao influir no mundo da sala de aula, produz resultados (mudanças) que voltam a alimentar a concepção metodológica. Uma **práxis integradora** é a ação crítico-consciente do professor nesse sentido, em busca de proporcionar um ensino pautado na concepção de educação integrada em sala de aula. Ou, em outras palavras, a **práxis integradora** é a necessária disposição mental – a intencionalidade e o comprometimento – de lidar com teoria e prática para que se planejem, testem e avaliem as práticas educativas que se

escolhem aplicar na tentativa de proporcionar um ensino que seja integrado, com vistas à transformação social.

Dada a natureza da práxis, falar da necessidade de uma práxis integradora para se viabilizar a integração é assumir que esta é uma construção circunstancial. Isso significa que, embora orientado por princípios e concepções educacionais sistematizados de aplicação geral, o ensino integrado se realiza em contexto específico do trabalho de sala de aula entre professor e estudantes. A complexidade da natureza do ensino é tal – são tantas variáveis que intervêm no processo educativo – que cada aula é uma aula, cada turma é uma turma, cada curso é um curso. Você, professor(a), certamente sabe do que estou falando. O fato é que é por meio dessa ciência inexata do ensino que nos cabe materializar a integração na sua dimensão metodológica. No entanto, ressaltamos que, ao afirmar que em cada sala a integração tende a acontecer de certa forma, não implica dizer que não se possa haver uma concepção definida de teoria e prática a qual chamaríamos de metodologia, no caso, metodologia integrada/integradora.

Esse é um ponto importante para destacarmos, pois a literatura sobre integração tem negligenciado essa dimensão educacional em sua teorização. Tem-se refletido muito na academia sobre a integração como conceito educacional de forma histórica, filosófica e socioeconômica – como os textos citados na subseção anterior podem evidenciar. Entretanto, quase nada o foi especificamente de forma didático-metodológica. Seria razoável supor que o texto de Ramos (2008), intitulado: *Concepção de Ensino Médio Integrado*, que se propôs a apresentar uma concepção educacional, tratasse dessa dimensão do ensino. No entanto, a didática ou metodologia são aspectos ausentes. O texto se limita a elencar sugestões para elaboração do currículo integrado. E, conforme estamos tentando deixar claro nesta subseção, um currículo e um procedimento didático, ainda que interligados, são conceitos pedagógicos distintos. É verdade que, em outro texto, Ramos (2016) apresentou uma tabela de fases procedimentais para uma prática pedagógica integrada, baseada no método histórico-crítico de educação de Saviani, mas, como analisaremos mais tarde, em momento oportuno, é genérico demais para, por si só, orientar uma metodologia de ensino de inglês no EMI. Por evocar, aqui, o campo da língua inglesa, cabe salientar que a questão da especificidade do ensino de determinado campo de conhecimento é mais uma camada conceitual para se pensar um ensino integrado; mas isso é um assunto ao qual voltaremos a tratar em breve.

No âmbito geral de ensino no EMI, práticas pedagógicas em sala de aula é simplesmente um tema que não se desenvolveu na literatura de integração. O exemplo mais explícito disso do que o mencionado texto de Ramos é o de dois outros expoentes da corrente de educação integrada: Araújo e Frigotto (2015). Com o título: *Práticas pedagógicas e ensino integrado*, seria mais que razoável supormos que finalmente estaríamos diante de um texto em que a dimensão didático-metodológica seria assunto. Para nossa frustração, o texto não apresenta nenhum exemplo ou modelo prático de aplicação da teoria integrada quanto a procedimentos didáticos. Os autores contentam-se em afirmar que o determinante para efetivar a educação integrada em sala de aula é o comprometimento com as ideias de formação integral e de transformação social – o que ecoa o conceito de práxis integradora, do qual acabamos de tratar. Entretanto, reconhecer a relevância do conceito da práxis para a integração não prescinde de uma orientação

sistematizada de procedimentos didáticos – esse pelo menos é o nosso entendimento, ao falarmos de uma perspectiva metodológica.

É verdade, no entanto, que, em alusão ao seu título, o texto cita a interdisciplinaridade, a problematização de conteúdos, a atividade dos estudantes, o trabalho coletivo e colaborativo e a autogestão dos estudantes como estratégias pedagógicas para se construir a autonomia do educando na perspectiva integrada, mas não trata desses recursos conceituais em profundidade nem os sistematiza. A falta de substância metodológica apresentada pelos autores evidencia-se no seu posicionamento inócuo de afirmar, no mesmo texto, que qualquer estratégia de ensino poderia servir para a integração, mas que se poderia conceber práticas mais adequadas desde que não se tratasse de um método único.

Tal posicionamento pouco contribui para desenvolver o aspecto metodológico didático da integração. O trabalho do professor é justamente racionalizar a suas práticas educativas por meio de modelos ou referências teórico-metodológicas, que o possibilite selecionar os meios mais apropriados para se atingir os objetivos educacionais. É claro para nós que, a depender dos objetivos que se queira atingir, há estratégias mais ou menos eficientes, logo mais adequadas. Assim, não faz sentido dizer que qualquer estratégia poderia servir para proporcionar um ensino integrado, pois, além de não ajudar a conceber o que seriam tais práticas educativas na sala de aula, contradiz um aspecto intelectual valioso da profissão docente.

Diante de tal quadro, é como se a literatura sobre a integração tivesse ignorado a dimensão pedagógica do “como ensinar”, reservando sua preocupação com “o para que ensinar” e “o que ensinar”. “O para que ensinar” é representado pela finalidade do ensino e do EMI, por meio de toda aquela teorização filosófica, histórica e socioeconômica da conceptualização da integração – sendo essa, a dimensão mais elaborada. “O que ensinar” seria representado pela ideia do currículo integrado, mas, mesmo nesse campo, há muito ainda a ser desenvolvido para orientar a produção de matrizes curriculares efetivamente integradas. Como foi apontado naquele estudo sobre a construção do currículo integrado no PROEJA de Sales e Reis (2019): não existem manuais sobre como construir e exercitar o currículo integrado. O que diríamos então da dimensão didático-metodológica!

A verdade é que a **integração** é uma proposta ambiciosa e complexa que busca uma articulação de domínios que, por sua vez, possuem as próprias complexidades e especificidades. Quando abrimos esta subseção, “O desafio do EMI”, propusemos responder à seguinte pergunta: como fazer para que o ensino no EMI seja de fato integrado? Depois de nossa explanação, esperamos que tenha ficado claro que a resposta a essa questão é por meio de ações em dois planos: no nível macroeducacional da coordenação entre disciplinas em um curso e no nível microeducacional da atuação do professor em sala de aula. O primeiro refere-se à estrutura do curso e pode ser associado à elaboração do currículo integrado e ao pacto pedagógico pela integração da equipe escolar. O segundo remete-se à uma formação para uma postura e disposição do professor para com, metodologia e práticas educativas conducentes aos objetivos educacionais da perspectiva de educação integrada. Ambas as dimensões carecem de pesquisas e avanços na materialização da integração, mas a segunda certamente é a menos desenvolvida.

E é nessa segunda seara que se insere o presente trabalho, na dimensão didático-metodológica. Trata-se de uma dimensão cujo desenvolvimento é essencial à integração e que pode ser desenvolvida independentemente do estágio de desenvolvimento da integração no nível macroeducacional da escola onde você, professor, trabalha. Para tal, como havíamos afirmado, anteriormente, precisa-se de pelo menos duas condições. Primeiro, há de se adotar um compromisso e uma postura para com a integração, representada sobretudo pelo conceito de *práxis integradora*. Em segundo lugar, há de se selecionar e organizar quais práticas pedagógicas são mais adequadas ao contexto educacional para se atingir os objetivos de aprendizagem. A primeira condição viabiliza a segunda. Em outras palavras, a **práxis integradora** fornece a mentalidade (*mindset*) para a realização do trabalho professoral necessário para alinhar estratégias às metas.

No entanto, para poder tratar dos aspectos práticos e inerentes à esfera didático-metodológica, precisamos ser mais específicos no nosso domínio de atuação e definir qual a área propedêutica e qual a área técnica para a qual se quer elaborar uma didática. Ao fazer isso, podemos pensar na natureza dos seus conteúdos, para poder refletir sobre a melhor maneira de ensiná-los, em acordo com as concepções da filosofia de integração. Uma vez que a língua inglesa é dada como o ponto de partida de nossa proposta, nos cabe, neste momento oportuno, tratarmos em mais detalhes da opção pela área técnica de hospedagem.

Think for yourself

Para que possamos organizar nossos pensamentos e nossas aprendizagens referentes ao conteúdo da subseção “Em nível micro: a *práxis integradora* e a dimensão didático-metodológica”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com uma pergunta:

1. Em que sentido que uma *práxis integradora* poder promover a integração?

1.3. Por que hospedagem e 1º ano?

Até então temos tratado do ensino integrado, bem como seus conceitos correlatos aos níveis macro e microeducacional, como o currículo integrado e a metodologia de ensino, de uma forma genérica, sem evocar curso ou área técnica específica. É claro que faz todo o sentido que a integração, como uma concepção, que representa o conjunto de princípios, conceitos e valores, seja tratada dessa forma. Pela praticidade didática, para se referir à superação da dicotomia entre o campo propedêutico e o técnico, é adequado que sejam empregadas categorias conceituais que ignorem suas várias subdivisões disciplinares. O mesmo vale para se explanar sobre a concepção de formação de um sujeito, como ser humano, também, em abstrato; ou, ainda, para falar das esferas de coordenação pedagógica ou do domínio do professor em sala de aula como âmbitos em que se desenvolve o ensino. Assim fizemos até a seção anterior. No entanto, quando

passamos à efetiva consubstanciação dessas concepções teóricas no plano prático, não é mais possível desconsiderar certas especificidades do contexto educacional em questão.

Logo, para podermos prosseguir na nossa trajetória de desenvolver uma proposta de integração na dimensão didático-metodológica, foco deste trabalho, faz-se necessário assumir uma área técnica cujas peculiaridades condicionarão a maneira com que ocorrerá sua integração ao ensino de língua inglesa. Uma área técnica definida implica conteúdos e objetivos educacionais que são próprios da natureza do perfil profissional que se busca formar. Logo, somente delimitando a área técnica é que se pode discutir as nuances e as especificidades de construção de conhecimento e de estratégias de ensino de língua inglesa adequados a tal domínio.

A proposta que será apresentada neste trabalho foi desenvolvida na área da hospedagem. Há elementos circunstanciais que nos conduziram para essa escolha, mas há também outras ponderações que justificam a sua relevância. Primeiramente, é condizente com toda a filosofia de integração de que o contexto local deve servir de fonte e de inspiração para o conhecimento da realidade e para a sua transformação. Como professor de língua inglesa de um *Campus* do Instituto Federal de Brasília (IFB), cujos cursos técnicos pertencem ao eixo de *Turismo, Hospitalidade e Lazer*, a hospedagem é um curso que integra o meu contexto educacional de EMI como professor de língua inglesa. Logo, basear-se nele foi uma forma de eu partir de minha realidade de contexto educacional, para tentar contribuir com o avanço da integração na perspectiva didático-metodológico.

Além desse aspecto, é patente a relação da língua inglesa com o universo do turismo e da hospitalidade na sociedade globalizada contemporânea, à qual a **hospedagem** integra e da qual é indissociável. Ao consultar dados da renomada ONG de mapeamento das línguas no mundo, *SIL International*, vemos que 1,268 bilhões de pessoas no mundo falam inglês, sendo três vezes maior dessa total a parcela de pessoas que a têm como língua adicional em relação aos falantes nativos. E essa é uma estatística que alguns ainda consideram conservadora e subestimada. Mesmo assim, tal proporção de falantes da língua no mundo certamente impactaria, por si só, o campo do turismo e da hospedagem internacionalmente. O fato é que, além dessa constatação, a língua inglesa já possui o reconhecido *status* de mundial. Aliado a esses dois aspectos, temos ainda que considerar o fato de a indústria da hospitalidade e, conseqüentemente da hospedagem, apresentar numerosa nomenclatura de conceitos e protocolos advindos da língua inglesa. Isso decorre da influência e do poder dos EUA no mundo dos negócios global, sobretudo em razão de a história de democratização do turismo e do desenvolvimento da indústria de hospitalidade se associarem à da consolidação desse país como superpotência capitalista no pós-II Guerra Mundial. A importância do inglês para o turismo, a hospitalidade e a hospedagem, pode ainda ser percebida em acontecimentos mais recentes, como o empenho dos setores público e privado na promoção de projetos de ensino de inglês durante o período de preparação para a Copa do Mundo de Futebol de 2014 no Brasil, e para as Olimpíadas em 2016, no Rio de Janeiro. Em outras palavras, a língua inglesa tem tudo a ver com a hospedagem nesse início de século XXI.

Desse modo, é difícil conceber a formação de um profissional de hospedagem que possa ignorar uma língua que tanto permeia as atividades nessa área. Incrivelmente há

uma escassez de estudos no Brasil sobre essa relação direta entre hospedagem e língua inglesa, que parece óbvia. Alguns poucos que existem, como o de Silvia e Bonifácio (2015) e o de Lanznaster e Silva (2018), focam em hotéis de grande porte, em João Pessoa e Florianópolis, respectivamente. Embora de uma amostragem pequena, essas pesquisas corroboram, de forma acadêmica, a relevância da língua inglesa nas atividades profissionais diárias no âmbito de atuação de um formando em hospedagem. Assim, reforça-se ainda mais a significância do estudo e da aquisição da língua inglesa como parte do itinerário formativo do perfil profissional desse subeixo tecnológico, que é a hospedagem.

No âmbito da EPT, o curso técnico em hospedagem existe em diversas instituições de Educação Profissional e Tecnológica, espalhados pelo território nacional. Há, pelo menos, de 1 a 2 cursos de hospedagem oferecidos como EMI por instituições de ensino da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCCT) em cada uma das 5 regiões do Brasil. Há, também, curso de EMI em hospedagem sendo oferecido por secretarias estaduais de ensino, como em São Paulo e no Paraná. A Plataforma Nilo Peçanha (PNP) – destinada à coleta, tratamento e divulgação de dados oficiais da RFEPCCT –, de 2019 (ano base 2018), registrou 41 cursos na Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica (RFEPCCT) com essa denominação, “técnico em hospedagem”. Esse número inclui todas as modalidades de oferta: integrado, subsequente, concomitante, PROEJA integrado e PROEJA concomitante. Embora nosso trabalho foque especificamente no EMI, vale lembrar que a concepção educacional de integração é uma proposta universal. Logo, mesmo que ela se confunda com o EMI, por nele ter se originado e se desenvolvido, sua concepção de sujeito e de sociedade com vistas à Escola Unitária gramsciana implicam a ampliação da filosofia de integração para a educação em todos os seus níveis e modalidades. É por isso que esperamos que nossa proposta para o EMI possa produzir reverberações em outros âmbitos.

A contextualização metodológica, no entanto, não implica somente a delimitação da área técnica, mas também da unidade pedagógica temporal. A divisão mais convencional e pragmática de um curso de EMI são os seus três anos escolares. Esse primeiro estrato de subdivisão do curso apresenta claras consequências pedagógicas. Talvez a principal delas seja que o período anual sirva de parâmetro para se planejar os objetivos educacionais e se administrar os recursos escolares. Nesse paradigma serial, o ano é, em princípio, o horizonte temporal do trabalho pedagógico. O resultado dessa configuração é a necessidade de se atentar ao princípio da unidade pedagógica temporal nos dois níveis organizacionais subjacentes. Ou seja, o ano escolar deve se estruturar pela coesão e coerência entre seu início, meio e fim; e, o curso todo de 3.680 horas/aula, por sua vez, também se pauta pelas mesmas noções de unidade. Nesse último caso, entretanto, a subdivisão em três períodos anuais facilita uma natural correspondência entre as categorias estruturais. Assim, o 1º ano logicamente desempenha a função de etapa inicial, o 2º ano a de etapa do meio, e o 3º o de etapa final. Com base nesse raciocínio, optamos por começar do começo.

A descontinuidade de ensino-aprendizagem em língua inglesa no Ensino Médio é um fenômeno mais comum do que desejável. O problema é que o encerramento do trabalho pedagógico em parâmetros anuais exige um esforço adicional de se concatená-

lo no contexto maior de um curso seriado ao longo de três anos. Sem uma visão clara da unidade do curso no EMI, a passagem de um ano a outro – que muitas vezes envolve a troca de professores, cada qual com seu estilo de ensino –, representa fragmentações e rupturas de processos de ensino-aprendizagem iniciados anteriormente. É, com essa preocupação em mente, que consideramos razoável e oportuno iniciar as discussões de uma metodologia para o ensino de língua inglesa no EMI em hospedagem a partir do princípio do curso. Embora nosso trabalho não se proponha a pensar os três anos do EMI, apresenta uma visão unitária, de coerência interna, como uma proposta de um possível ponto de partida para a construção de um programa que possa ser estendida às demais etapas do curso.

Agora que justificamos e significamos a delimitação de nossa modalidade educacional: o 1º ano de hospedagem, podemos começar a tratar de questões tipicamente do nível didático-metodológico a que pretendemos nos circunscrever. Porém, antes de apresentar a proposta em si, é conveniente tecer algumas considerações teórico-metodológicas e discutir as fontes de nossas conceptualizações, incluindo a pesquisa-ação que a embasou.

Think for yourself

Para que possamos apropriar as ideias e os conceitos da subseção “Por que hospedagem?”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com uma pergunta:

1. Pense em duas áreas técnicas distintas de EMI. Quão diferente seria o ensino do uso de dicionário bilíngue em um curso em comparação ao outro? Por exemplo, prepararia a mesma aula para um curso de Cozinha e outro de Mecânica Automotiva?

1.4. Fontes teórico-metodológicas

Começamos nossa caminhada juntos pelos conceitos e fundamentos deste trabalho com a apresentação da concepção de educação integrada. Familiarizamo-nos com tal concepção ao conhecer sua visão ideal de sujeito e de sociedade. Percebemos a relevância dessa concepção para condição da sociedade brasileira e de como ela se associa a um projeto educacional, focado sobretudo no Ensino Médio. Depois reconhecemos que há um desafio de fazer com que a modalidade de oferta de educação resultante dessa concepção, o EMI, reflita um ensino que seja efetivamente integrado. Para sua realização plena, tal empreitada depende de ações em duas esferas, uma no nível macroeducacional de coordenação dos elementos estruturais do curso, e uma outra no nível micro educacional da sala de aula. O nível macro é onde se tem concentrado a maioria do esforço intelectual da literatura de integração, sobretudo por meio de reflexões acerca do currículo integrado. Por sua vez, o nível micro, embora subdesenvolvido na literatura, representa uma dimensão essencial de intencionalidade, comprometimento e do trabalho docente na

sala de aula para a efetivação de um ensino efetivamente integrado. É nesse segundo âmbito que o presente trabalho busca desenvolver a integração da língua inglesa à hospedagem no EMI. Para fazê-lo, no entanto, precisamos recorrer a alguns suportes teóricos especificamente desenvolvidos para a dimensão didático-metodológica, para que fique claro os aspectos de ensino dos quais trata nossa proposta.

1.4.1 Uma concepção teórica da prática educativa

O primeiro desses suportes para racionalizar a dimensão didático-metodológica é um paradigma de análise da prática educativa com vistas ao seu aperfeiçoamento que esteja em sintonia com a concepção de educação integrada. Como sabemos que a literatura de integração não dispõe de tal recurso, recorreremos à teorização sobre metodologia de ensino do espanhol Antoni Zabala, em seu livro: *A prática educativa: como ensinar* (1998). Neste texto, Zabala apresenta uma concepção de ensino que se coaduna com as premissas da integração. Ao propor discutir a natureza característica do trabalho do professor em sala de aula, ele assume a formação integral como referência. Explicita sua posição de que a educação não deve limitar-se a uma finalidade propedêutica, para simplesmente fazer avançar carreiras profissionais, de acordo com uma lógica competitiva de seleção dos melhores adaptados ao sistema social vigente. Para promover uma sociedade democrática, preconiza que o sujeito deve ser desenvolvido em todas as suas dimensões. Logo, percebe-se que, embora não pertença à mesma tradição acadêmica dos estudos de Educação e Trabalho no Brasil do qual originou a teoria de integração, Zabala apresenta conceptualização do ensino congruente com a visão de formação de sujeito e de finalidade da educação da teoria de integração.

A análise da prática educativa proposta por Zabala parte do suposto de que, para se fazer um trabalho didático coerente e eficaz, é necessário examinar o quanto que a organização e a execução do trabalho docente se alinham e concretizam o objetivo do ensino concebido. Ou, usando termos de seu vocabulário, como que as práticas educativas em sala de aula refletem e viabilizam a **função social de ensino** que se tem. Dessa forma, ele busca analisar o trabalho do professor em sala de aula, para determinar quais estratégias são mais apropriadas para a realização dos objetivos educacionais pretendidos. É exatamente esse tipo de racionalização que este nosso trabalho se propõe a fazer. No nosso caso, consideramos que a concepção de educação integrada representa o objetivo teórico máximo, a tal função social de ensino, que deve ser materializada por uma metodologia apropriada para tal. Queremos saber o que configuraria as práticas educativas que conduzem à essa integração, de modo a poder falar de uma metodologia integrada/integradora.

Cabe ressaltar, ainda, que essa estratégia de cotejamento do objetivo teórico do ensino com a ação educativa do professor, para o alinhamento de ambas, ecoa a ideia por trás do conceito de práxis integradora. Já discutimos esse conceito anteriormente, detectamo-lo como fundamental para concretizar a integração no nível microeducacional da sala de aula. Seria uma espécie de intencionalidade do professor com vistas à transformação da realidade, segundo a concepção de integração. Essa ideia encontra seu paralelo na postura reflexiva sobre a docência de Zabala, na busca pelas práticas que

melhor concretizaram a função social de ensino. Assim, percebe-se que a concepção de comprometimento pelo aperfeiçoamento didático, de Zabala, está em consonância com o processo reflexivo representado pela práxis integradora. Dessa forma, constatamos uma considerável harmonia entre a teoria de integração e a concepção didático-metodológica de Zabala. Por essa razão, a justificamos como um paradigma conceitual possível para se preencher a lacuna de promoção da integração no nível microeducacional da sala de aula.

Como já havíamos afirmado, a busca pela coerência entre concepção educacional e práticas educativas é a base das análises de Zabala para o aperfeiçoamento da metodologia educacional. Segundo o raciocínio desse educador, parte-se da concepção educacional, e de seus preceitos, para se selecionar e organizar as mais eficazes e condizentes estratégias educativas. Para se cumprir tal tarefa, deve-se discutir mais do que somente “o para que ensinar”, representado pela concepção educacional. De acordo com Zabala, e conforme já exemplificamos quando discutimos a diferença entre os níveis macro e micro da integração, intenções educacionais, são demasiadamente abstratas para servirem de instrumentos de racionalização da ação docente na sala de aula. Para tal, deve-se pensar em “o que ensinar” e em “como ensinar”. Para cada uma dessas perspectivas, Zabala oferece um arcabouço conceitual que nos auxilia no desenvolvimento de uma teoria metodológica que nos servirá à integração. Quando trata de “o que ensinar”, expõe uma concepção de estruturação de conteúdos e de currículo que favorecem uma formação integral. Para o “como ensinar”, analisa maneiras de promover uma educação de formação integral, por meio dos conceitos de sequência didática e de avaliação formativa.

Quando fala sobre “o que ensinar”, Zabala mostra que não se pode esperar formar sujeitos integralmente se os conteúdos não contemplem todas as dimensões de formação humana. Dessa forma, esquematiza, de forma didática, os conteúdos educacionais em três categorias, que devem ser equilibradas entre si, para se garantir uma formação integral: os conteúdos conceituais, os procedimentais e o atitudinais. Os chamados **conteúdos conceituais** referem-se aos fatos, conceitos e princípios que se aprende. Já **os procedimentais**, abarcam os procedimentos, as técnicas e os métodos. E **os atitudinais**, por sua vez, representam os valores, as atitudes e as normas que se aprende. Uma formação integral significa desenvolver o sujeito sem negligenciar nenhuma dessas três esferas de conteúdos de aprendizagem. Uma tarefa que visivelmente não tem predominado no sistema educacional. O que normalmente se percebe é que, à medida que se progride nos níveis escolares, a dimensão atitudinal e procedimental, que tanto caracterizam o ensino infantil, vão desaparecendo progressivamente, ao ponto de imperar, nos níveis superiores, os conteúdos conceituais e as aulas expositivas, em forma de palestras. Segundo a relação lógica entre fins e meios no ensino, a técnica expositiva dificilmente poderia tratar outra coisa que não fosse conteúdos conceituais. A ideia para uma formação integral, portanto, seria equilibrar os tipos de conteúdos, para proporcionar uma formação integral do sujeito.

Aqui cabe uma pequena observação terminológica. Categoricamente pode-se conceber os **conteúdos** como aquilo que se ensina para o desenvolvimento de **competências** que atendem a **objetivos educacionais**. Zabala trata dos objetivos educacionais como os elementos do “para que ensinar”, e os conteúdos como tudo aquilo

(conteúdos/objetivos/competências) que se deve aprender no nível da prática educativa que conduzirá aos objetivos maiores da concepção de educação adotada. Assim, vemos que o termo objetivo é ambíguo, podendo ser relacionado tanto ao “para que ensinar” quanto a “o que ensinar”. Assim, grosso modo, optamos pelo uso de **conteúdo(s)** em um sentido amplo (como o faz Zabala), que inclui conteúdos, competências e objetivos de aprendizagem, reservando a expressão **objetivos educacionais** para as metas maiores que se associam diretamente à concepção de formação humana e de sociedade da concepção educacional em questão.

Vale ressaltar ainda que – sem entrar em elucubrações semânticas e conceituais – usamos o termo **competência** em um sentido genérico, decorrente da aceção já comum nos estudos de ensino de língua e linguagem, de conhecimento para compreensão e uso adequado de uma língua – ou, nesse caso, de um conteúdo. Tal ressalva é importante porque embora o termo competência seja corrente no campo de ensino de linguagens ele tem sido evitado na literatura sobre integração, dado a oposição que esta faz à pedagogia das competências – por considerá-la perigosamente utilitarista e tecnicista, em razão de focar na observação de comportamentos e desempenhos em detrimento dos processos e capacidades a estes subjacentes.

É verdade que conteúdos procedimentais, e sobretudo os atitudinais, acabam sendo “ensinados” em qualquer aula, mesmo nas que predominam conteúdos conceituais. As dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais de conteúdos correspondem aos mesmo três aspectos indissociáveis na constituição do ser humano – similar a como as dimensões da ciência, do trabalho e da cultura configuram a totalidade do sujeito na concepção de educação integrada. Não se pode extirpar nenhuma delas da atividade de ensino. Mas é possível priorizar umas em detrimento de outras. Na pedagogia, é notório o termo **currículo oculto**, para se referir ao conjunto desses conteúdos que acabam sendo reproduzidos em sala de aula à margem das intenções educacionais. Porque concebemos o ensino como uma atividade deliberada de se atingir certo fim por determinado meio, o que nos faz sentido é se ter a consciência sobre tais conteúdos. Assim, teremos maior consciência sobre nossas intencionalidades e, conseqüentemente, maior controle para fiscalizar e avaliar como melhorar nossas práticas. Por isso, revelemos tais conteúdos ocultos e que eles passem a integrar o esforço direcionado da atividade docente. Dado o conceito de práxis integradora e a ideia de totalidade subjacente ao conceito de integração, não se poderia esperar materializar esta de outro modo. Portanto, podemos concluir que uma metodologia integrada necessariamente se atenta a uma organização totalizante e equilibrada dos diferentes tipos de conteúdo que desenvolvem o formando.

Todo esse raciocínio evoca uma implicação metodológica: a preponderância de **metodologias ativas**. Se se quer desenvolver conteúdos/competências procedimentais e atitudinais tanto quanto conceituais, temos que entender a importância da relação que se configura entre o professor e o estudante, para o processo de ensino-aprendizagem, a partir de atividades que privilegiem o protagonismo do estudante. O(A) aluno(a) precisa estar em atividade para poder se deparar com situações que lhe exijam os procedimentos e as atitudes pretendidas. Assim, geram-se a motivação para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento de tais conteúdos/competências. A atividade do(a) aluno(a) é um conceito que dialoga com o **trabalho como princípio educativo**. A atividade pode ser

interpretada como o **trabalho**, no sentido marxiano: tipifica o(a) estudante e tende a congrega e operar as outras categorias de conteúdos: conceituais e atitudinais.

No modelo escolar convencional de sala de aula, o protagonismo ativo do estudante cria as condições para que o(a) professor(a) – ou até mesmo outro estudante –, desempenhe uma função predominantemente de facilitador, orientador, tutor ou mentor. Desse modo, auxilia-se o(a) aluno(a) a conseguir chegar a compreensões e a realizar feitos de formas que, antes, não conseguiriam por conta própria. Sem desprezar o importante papel ativo que cada uma desses atores – professor(a) e estudante – tem no processo, cria-se uma dinâmica de interação e de relação que permite a aprendizagem em moldes construtivistas.

Como já apontou Van Lier (2006), há de se estudar e se apreciar as raízes mais profundas de um pensamento educacional de “mão-na-massa”. Esse já deu origem a uma série de perspectivas e abordagens educacionais como em Pestalozzi, Dewey, Montessori, Vygotsky, Paulo Freire, *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, *Problem-Based Learning (PBL)*, *Blended Learning*, e – por que não – *Communicative Approach*. Aprender fazendo é um conceito simples de se conceber, mas que está longe de ser hegemônico na educação. Cabe-nos reconhecer que não se trata de modismo, mas de uma abordagem de educação de importância, que serve para viabilizar a formação tridimensional de Zabala, e, logo, se coaduna à proposta de educação integrada.

É, também, esse mesmo padrão de atividade “mão-na-massa”, proporcionado pelo planejamento e pela organização pedagógica, que conduz a uma reflexão sobre as práticas e, conseqüentemente, à sua teorização educacional, conforme o movimento da práxis. Portanto, é nessa relação entre os atores do processo de ensino-aprendizagem, propiciado pelo paradigma do protagonismo ativo do(a) estudante, que se articula conceitos, procedimentos e atitudes, prática e teoria, para uma formação integral. O impacto de metodologias ativas no atendimento às três dimensões de formação integral fica mais claro quando consideramos a sequência didática como unidade de análise da ação pedagógica. A **sequência didática** se refere a um conjunto de atividades de ensino segundo determinado encadeamento e organização. Como os tipos de atividades e a forma com que essas são articuladas é o que configura uma metodologia de ensino, a sequência didática se revela como uma unidade de análise prática para a nossa busca por um ensino efetivamente integrado. Atividades que têm o propósito de desenvolverem as três dimensões de conteúdos para uma formação integral, e que ainda são articuladas para tal fim, é o que poderíamos caracterizar como elementos de uma metodologia integrada. Essa é a concepção que adotamos na nossa proposta, derivada da racionalização de Zabala que apresentamos.

Além da concepção tridimensional do currículo e da sequência didática como unidade de análise metodológica, há uma outra categoria didática, indissociáveis a essas, destacada por Zabala na reflexão do aperfeiçoamento da prática educativa, que não pode ser ignorada em uma proposta pedagógica que se pretende integrada: a avaliação. Para se promover a integração no ensino, a **avaliação** precisa ser **formativa**. Seguindo o raciocínio de Zabala, isso significa certificar-se de que todos os conteúdos: conceituais, procedimentais e atitudinais, constam da avaliação. Nesse aspecto, Zabala mais uma vez denuncia o fato de a tradição privilegiar os conteúdos conceituais. É comum ignorar a

avaliação de conteúdos procedimentais e atitudinais. Uma formação integral precisa se atentar a uma avaliação formativa que considera a tipologia dos conteúdos.

A essa concepção sobre a avaliação, enfatizamos outros elementos tipicamente associados à **avaliação formativa**, como o *feedback*, as atividades processuais, a autoavaliação e a avaliação por pares. Tais estratégias objetivam não somente a contribuir para viabilizar a formação tridimensional, mas também para desenvolver a **metacognição**. Essa ideia, que significa monitorar processos cognitivos próprios de aprendizagem, é mais simplesmente definida como aprender a aprender. Trata-se de uma habilidade intelectual de relevância para uma formação que se propõe a promover a autonomia do sujeito, com vistas a sua participação crítica nas diversas esferas da sociedade, ao completar o EMI. Nossa leitura de Zabala aliada às nossas experiências pedagógicas nos mostraram que a forma como se conduz a avaliação profere valores de interação social. O modelo de avaliação revela como se concebe o papel do professor e dos alunos e da relação que existe entre todos eles. Por isso, concebemos que uma metodologia integrada precisa adotar uma concepção formativa da avaliação, que ajude a manter a coerência entre a função social do ensino e as sequências didáticas, e também propicie a metacognição dos alunos.

Desse modo, esperamos que tenham ficado explícitas o principal arcabouço didático-metodológico a partir do qual desenvolvemos um ensino integrado no trabalho da sala de aula. A maneira com que Zabala concebe categorias interdependentes – os conteúdos de ensino, a sequência didática e a avaliação –, dentro de uma perspectiva de formação integral, harmoniza-se com o conceito de práxis integradora, proposto para se desenvolver uma docência de acordo com os preceitos da integração. Logo, será por meio dessa concepção que buscaremos concretizar um ensino integral nas atividades da sala de aula. Dito isso, passemos a uma segunda concepção pedagógica de ensino que, por ser compatível com a concepção de educação integrada, também serviu de suporte teórico para nossa abordagem didático-metodológica: a pedagogia dos multiletramentos.

Think for yourself

Para que possamos apropriar as ideias e os conceitos da subseção “Uma concepção teórica da prática educativa”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com algumas perguntas:

1. Pense em exemplos de sua experiência como *estudante* de inglês no qual você julga que conteúdos atitudinais e procedimentais foram o foco da aprendizagem.
2. Agora pense em exemplos de sua experiência como *professor* de inglês em que conteúdos atitudinais e procedimentais foram o foco da aprendizagem.
3. “O ensino de língua inglesa já é tradicionalmente em favor das metodologias ativas.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

4. Quais são os conteúdos atitudinais que você acredita que um professor de inglês deveria desenvolver com os alunos? Como faria para avaliar os alunos quanto a este aspecto?

1.4.2 Uma pedagogia dos multiletramentos

Como já vimos, a concepção de EMI envolve uma análise da sociedade brasileira e uma proposta educacional resultante. Trata-se principalmente de uma resposta à estrutura dual histórica da educação no país, que tem privado alunos, sobretudo os menos privilegiados socioeconomicamente, de uma formação que os permita transcender as amarras e impedimentos impostos pela sociedade capitalista. Acontece que essa proposta educacional se situa em pleno século XXI, na era da Internet. Essa tecnologia vem tendo um impacto significativo nas sociedades do mundo, que, de forma alguma, pode ser ignorado no campo da educação.

É verdade que se poderia argumentar que a formação integral é de tal forma plena que contempla as demandas e os desafios peculiares ao atual estágio da sociedade informacional. Afinal, um de seus conceitos fundamentais, a **educação politécnica**, representa justamente uma proposta de formação que capacite o ser humano a se autodesenvolver em qualquer contexto social. Essa habilidade de atuar criticamente e gerir o próprio desenvolvimento profissional em uma sociedade sempre em evolução faz parte dos objetivos educacionais da concepção de **educação integrada**. No entanto, embora se possa fazer tal inferência no campo teórico, quando se trata do campo prático da sala de aula, precisamos de estratégias pedagógicas mais específicas e apropriadas para lidarmos com essa nova dimensão tecnológico-comunicacional na aprendizagem. A intencionalidade educacional da integração não carrega em si as ferramentas conceituais para tratar dessa dimensão da realidade social contemporânea no nível didático-metodológico; sobretudo quando se trata do ensino na área da linguagem em um mundo altamente letrado. É nesses termos que recorreremos à pedagogia dos multiletramentos.

Por ela também ser uma concepção educacional, a pedagogia dos multiletramentos implica um diagnóstico da realidade e uma solução propositiva. O termo **multiletramentos** foi cunhado em 1996 por dez acadêmicos da Austrália, dos EUA e da Grã-Bretanha, que se intitularam, *the New London Group*, em referência à cidade onde se reuniram em Connecticut, EUA. Juntos publicaram um manifesto que preconizava a necessidade de uma nova perspectiva de letramento condizente com o mundo globalizado e tecnológico que emergia. Argumentaram que, na era informacional, a multiplicidade de culturas e de modalidades de comunicação progressivamente condicionavam a vida social de tal forma que se requeria uma concepção de ensino-aprendizagem de leitura e escrita que fosse mais do que a simples soma de letramentos múltiplos. Na academia, a concepção de leitura e escrita já havia evoluído de mera apropriação de sistema de código linguístico, passando por serem considerados processos ativos de formação crítica e cidadã, a recursos linguísticos-comunicacionais para as diversas práticas sociais. Agora, na era tecnológica da globalização, faz-se necessário a escola considerar a leitura e a escrita no contexto da crescente presença dos vários modos de representação semiótica,

muitas vezes mesclados, que fazem interagir diversos contextos culturais e influenciavam a cultura letrada.

As consequências cognitivas, culturais e sociais de tal multiplicidade de modos e culturas demandam, segundo o *New London Group*, a adoção, pela escola, de uma pedagogia consciente dessa realidade: uma **pedagogia dos multiletramentos**. Com base na síntese de Roxane Rojo (2012) dessa pedagogia, podemos dizer que ela concebe que o sujeito multiletrado deve se apropriar de conhecimento e desenvolver competência no domínio dos gêneros e dos modos das linguagens da prática social, por meio do pensamento analítico e crítico, que o capacite a transformar discursos e significações em novas formas, caracterizando-o como um criador de sentidos na recepção ou produção comunicacional. Para que essa perspectiva de formação, de muitos objetivos, possa ser efetivada, O *New London Group* propôs um esquema de categorias procedimentais correspondentes a suas partes: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Voltaremos a uma análise dessas categorias pedagógicas procedimentais em um momento posterior, mais apropriado. Tal análise será proveitosa quando cotejarmos certas propostas pedagógicas para identificar um expediente metodológico para o ensino integrado.

Para melhor conceber a pedagogia dos multiletramentos, no entanto, vale ainda retomarmos alguns conceitos e destacar, conforme faz Rojo (2012), que todo esse processo pedagógico, com vistas a uma prática transformada de recepção de produção, se pauta por um enquadramento dos letramentos críticos. **Letramento crítico** é mais uma filosofia de educação para o ensino da linguagem, que abarca uma série de princípios educacionais para o desenvolvimento de práticas discursivas de construção de sentidos. Refere-se, assim, à intencionalidade pedagógica de desenvolver práticas de leitura que questionam os interesses por trás das possíveis interpretações ou construção de sentidos de um discurso. Assim, podemos conceber o termo amplo de **letramento** como a atividade complexa de recepção e produção textual que se continua a desenvolver depois da aquisição da escrita e da leitura pela alfabetização. Os vários contextos da vida social requerem vários tipos de letramentos correspondentes: os múltiplos letramentos, que fazem um indivíduo “poliglota” nas diferentes variações linguísticas de sua língua nativa, por exemplo. O enquadramento crítico desses múltiplos letramentos é o que leva a efeito a pedagogia dos **multiletramentos**. Logo, estes podem ser concebidos como os múltiplos letramentos, por uma perspectiva crítica, no contexto do novo paradigma de interação multicultural e de multimodalidade de linguagens, propiciado pelas tecnologias digitais de informação e de comunicação (TDIC), e com consequências cognitivas, culturais e sociais para a formação cidadã.

Há elementos suficientes que sugerem uma compatibilidade entre a pedagogia dos multiletramentos e o EMI. Ambos concebem o formando em uma tridimensionalidade plena, conforme revelou Arnt (2018). Conforme vimos, a integração, que representa dimensão integral do sujeito pela cultura, ciência e pelo trabalho, mira uma formação que capacite a participação do sujeito para as várias esferas de participação social: a academia, a sociedade e o mundo do trabalho. O *Documento Base do Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio* (2007) aborda três esferas de participação cidadã correlatas, ao usar as categorias: pessoal, civil e profissional. Essas categorias encontram paralelo na proposta

da pedagogia dos multiletramentos que, por sua vez, trata da formação cidadã para participação nas esferas do trabalho, da participação pública e da vida pessoal/comunitária. Assim ao comparar ambas as teorizações, constatamos semelhanças conceituais quanto a suas concepções dos objetivos de formação educacional. Logo, percebe-se uma noção de formação pela integralidade, implícita à teorização dos multiletramentos.

Ademais, quando Rojo (2012) busca definir os **multiletramentos**, destaca três características importantes que lhe são atribuídos de uma forma geral: a) são interativos e colaborativos; b) contestam convenções e relações de poder estabelecidas; c) são híbridos ou fronteiriços. Tais atributos em nenhuma forma contradizem a teoria de integração. Muito pelo contrário, harmonizam-se com ela, remetendo a algum de seus princípios por uma outra perspectiva. O esforço de integração no nível macroeducacional é um processo inerentemente interativo e colaborativo. É coerente que tal paradigma de relação possa se fazer presente no nível didático-metodológico de trabalho com a linguagem em um ensino integrado. A perspectiva de pedagogia crítica e de formação crítica do cidadão, subjacentes à integração, representam justamente um questionamento dos poderes e dos sistemas hegemônicos. E a ideia de totalidade do conhecimento pela interdisciplinaridade e pelo currículo integrado vão ao encontro da noção de mistura e de alargar delimitações, associados ao híbrido e ao fronteiriço. Desse modo, os multiletramentos apresentam características para uma ação pedagógica de trabalho com a linguagem as quais encontram paralelo conceitual nos princípios de teoria de integração.

Por tudo isso, e por estarmos tratando de ensino na área das linguagens, a concepção dos multiletramentos e a sua proposta pedagógica nos parece uma ferramenta conceitual adequada para fornecer suporte a um desenvolvimento de práticas educativas que propiciem uma formação integral. É verdade que o conceito de **multiletramentos** representa um alargamento do escopo de linguagem para além do idioma-alvo. O trabalho agora envolve as linguagens a partir da língua inglesa. Esse movimento, no entanto, é condizente com a perspectiva de superar convenções de fragmentação e de compartimentalização do conhecimento. Essa é uma das tarefas subjacentes aos princípios de totalidade do conhecimento, de interdisciplinaridade e de integração de conteúdos técnicos e propedêuticos. Nós, professores(as), já sabemos que a língua é veículo para muitas coisas: ideias, cultura, ideologia, preconceito, etc. Logo, quando ensinamos, já sabemos que promovemos muito mais do que somente competência puramente linguísticas. Por definição, um ensino integrado é o ensino de múltiplos conteúdos, como vimos com a teorização da integração e com a da formação integral de Zabala. Para ensinarmos a língua inglesa de uma forma integrada, cabe-nos abraçar essa realidade que nos impulsionam para além de uma perspectiva instrumental da língua. É verdade que somos professores de inglês, mas somos igualmente educadores que ensinam mais do que só a língua. É justamente por ser verdadeiro tal fato que é relevante se buscar um ensino integrado no plano didático-metodológico da sala de aula.

Assim, espero que tenha ficado clara, nessa subseção, a razão pela qual recorreremos à pedagogia dos multiletramentos para o desenvolvimento do trabalho de integração no nível didático-metodológico. Embora não fosse o objetivo principal da subseção, esperamos, também, que tenha ficado clara a relação que existe entre termos

próximos do ensino de linguagem que podem causar confusão, como multiletramentos, letramento e letramento crítico. Para a nossa proposta de arranjo metodológico, consideraremos a perspectiva dos multiletramentos, dado sua consonância de características com os princípios da integração, e de seu foco na multimodalidade típica das TDIC. E concebemos o letramento crítico, à exemplo de Rojo, como uma perspectiva justaposta ao de multiletramentos, para viabilizar os objetivos pedagógicos destes.

Percebe-se que as duas grandes referências didático-metodológicas expostas, da teorização da análise das práticas educativas e da pedagogia dos multiletramentos, são abordagens que não figuram no conjunto de metodologias tradicionalmente associados ao campo do *TESOL* (*Teaching English to Speakers of Other Languages*). Dada essa realidade, cabem algumas considerações sobre a tradição metodológica do ensino de língua inglesa, e como nosso trabalho se posiciona em relação a esse campo, no qual os professores de inglês são normalmente formados.

Think for yourself

Para que possamos apropriar as ideias e os conceitos da subseção “Uma pedagogia dos multiletramentos”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com umas poucas perguntas:

1. Qual dimensão de formação humana é a principal preocupação da perspectiva dos multiletramentos que não é explicitamente contemplada pela teoria de integração?
2. “O(A) professor(a) de inglês precisa ter outras formações, pois ele(a) não só ensina inglês.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

1.4.3 Ensino integrado e *TESOL*

Nessa subseção, tentaremos estabelecer a nossa concepção de como a nossa proposta de arranjo metodológico dialoga e se insere no campo de ensino da língua inglesa, *TESOL* – espaço por excelência da formação de professores de inglês. Para tanto, teremos que resgatar algumas informações, metodologias e discussões sobre esse cenário. Só então inseriremos a integração no panorama desenhado, para deixar explícito nosso posicionamento às questões prementes do campo de ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil.

Quem estudou a história das metodologias de ensino de língua inglesa, deve estar familiarizado com uma visão cíclica dessa evolução ao longo do século XX. De acordo com essa esquematização, surgiu uma concepção metodológica bem definida, que propunha um conjunto organizado de técnicas de ensino e aprendizagem da língua-alvo que prevaleceu durante um período. Com o passar do tempo, acumulavam-se críticas a

ela, até estas serem suficientemente sistematizada para o surgimento de um novo método que suplantou o antigo, até então hegemônico. É comum o método emergente preservar algumas práticas positivas de seu antecessor, mas negar um aspecto fundamental de sua concepção que justifique uma proposta opositora, às vezes vista como revolucionária. Embora essa visão seja uma simplificação do dinâmico cenário de surgimento de métodos de ensino de inglês ao longo do século XX, ela permite termos considerações sobre a situação atual em que se encontra essa evolução metodológica.

Já na última década do século XX, a comunidade de ensino de língua inglesa havia superado, de certo modo, essa busca cíclica pelo método perfeito que caracterizou o século. Havia-se reconhecido o benefício de se dar menos proeminência a uma concepção fechada de método, em favor de uma abordagem informada. Isso significou recorrer a tarefas e a atividades que respeitassem a dinâmica do contexto educacional e se pautassem pelos conhecimentos acadêmicos sobre a aquisição de linguagem. Percebeu-se que cada uma das metodologias do passado, *Grammar Translation Method*, *Direct Method*, *Audiolingual Method*, podiam oferecer técnicas úteis à aprendizagem, a depender do contexto educacional e dos educandos. Segundo H. Douglas Brown (2002), parecia que o campo havia atingido certa maturidade sobre os métodos pela percepção de como surgem, produzem efeitos e esmorecem. Assim, chegávamos ao que ele chamou de *An Enlightened, Eclectic Approach*. Com base em um conhecimento teórico de ensino e de aprendizagem de línguas, o que incluiu um arsenal de metodologias do passado e suas técnicas à disposição, o professor se valia daquilo que julgasse ser mais apropriado a determinada situação educacional – sem se filiar explicitamente a método algum. Em linhas gerais, essa é a mesma ideia que fundamenta o conceito de “senso de plausibilidade”, com que Prabhu (1990) define a coerência e o direcionamento que o professor dava a seu trabalho em sala de aula sem adotar qualquer método como o melhor.

Essa desconstrução do método ocorreu paralelamente ao estabelecimento da hegemonia do *Communicative Approach* no campo de *TESOL*. Por configurar-se como uma proposta metodológica mais flexível, o *Communicative Approach* coadunou-se à nova mentalidade e, nesse terreno fértil, prosperou. Ao se propor como uma abordagem aberta e não um método fechado, o *Communicative Approach* trouxe grandes inovações, das quais as principais foram, primeiro, desconsiderar a competência linguística como pré-requisito para a competência comunicativa; e, segundo, a consequente concepção de centralidade do aluno nas práticas em sala de aula, ao fazê-lo se arriscar a falar e a se comunicar com os recursos linguísticos a sua disposição, mesmo que sem precisão gramatical. Dado a revolução que o *Communicative Approach* acabou por representar no campo, seja pelos seus preceitos ou pela circunstância do que veio a ser chamado da “era pós-método”, hoje é quase que inconcebível um professor de inglês como língua adicional, mesmo assumindo uma postura esclarecida e eclética, renegar a Abordagem Comunicativa. A influência que o *Communicative Approach* exerce no campo do *TESOL* ainda hoje nos permite considerá-lo hegemônico na contemporaneidade, se não na prática, pelo menos, no nível do discurso oficial de cursos formadores de professores de inglês. Afinal, há de se reconhecer que prevalecem práticas associadas à metodologia áudio-lingual em várias salas de aula pelo país, que tratam a língua de forma demasiadamente instrumental ou estruturalista. Esse é um quadro que pode estar

contribuindo significativamente para uma percepção generalizada de que não se aprende inglês na escola regular.

A hegemonia do *Communicative Approach*, no entanto, não significa dizer que parou o surgimento de novas abordagens de ensino de línguas. O *Task-Based Language Teaching* (TBLT) e o *English for Specific Purposes* (ESP), por exemplo, são outras concepções metodológicas de ensino de inglês que podem ser vistas como tendo se expandido a partir dos princípios do *Communicative Approach*. O foco da avaliação, dado em TBLT, ao cumprimento de uma tarefa comunicativa a despeito da precisão linguística, faz com que ele seja considerado uma ramificação do *Communicative Approach*. O ESP, por sua vez, parece mais se configurar como uma concepção de montagem de um curso de inglês de acordo com as necessidades dos alunos, do que uma metodologia fechada de como se aprende uma língua. Tanto que ela pode ser associada ou justaposta a outras metodologias. O artigo de grandes autores expoentes do ESP, Hutchinson e Waters (1984), que preconizava a necessidade do ESP se valer de práticas mais comunicativas, exemplifica isso: o ESP pode ser mais ou menos comunicativo.

E por que estamos tratando de todas essas metodologias? O que que a integração tem a ver com tudo isso? Bem, é que a integração é um conceito que surgiu externamente a todo esse campo de TESOL. Trata-se, na verdade, de uma concepção educacional notadamente brasileira, para a realidade do Brasil. Mas, quando nós, professores(as), formados(as) no âmbito de TESOL, somos exigidos a atuar na seara da integração, costumamos recorrer às ferramentas que disponibilizamos e com as quais nos familiarizamos. E não poderia ser diferente. Há de se partir de algum lugar que se conhece. Nesse sentido, muitos têm sido os estudos na academia sobre o ensino de língua inglesa em contextos de EMI que partem justamente dessas categorias do campo de TESOL, sobretudo do ESP. Porém, veja que a literatura de ESP internacionalmente se circunscreve a uma modalidade de ensino pós-Ensino Médio, dada a organização dos sistemas educacionais que amplamente prevalece no mundo. Já o EMI é uma peculiaridade do Brasil. Apesar disso, reconheço que uma concepção educacional que propõe procedimentos de como adaptar o currículo de ensino de inglês a qualquer área profissional parece ser uma referência lógica, para se dar aula em um curso técnico, como é o EMI.

Uma argumentação similar pode ser feita em favor de se partir do TBLT para se chegar a uma metodologia integrada. É lógico que um método que foque na atividade do aluno, pelo cumprimento de tarefas comunicativas, pode servir de base para se construir uma metodologia de ensino de inglês para uma modalidade educacional de formação profissional, em que esta costuma ser caracterizada, justamente, pelos procedimentos de determinado função ou trabalho. A nossa opção em elencar, aqui, o TBLT e o ESP, entre outras metodologias, é justamente pela aparente afinidade que essas teriam com a EPT, em função das características definidoras de suas propostas.

Embora tais associações sejam lógicas, nós optamos por um caminho diferente em relação ao nosso arranjo metodológico. Não caminhamos a partir do campo do TESOL, mas em direção a ele, que requer a construção de pontes. A razão principal pela adoção dessa estratégia se deve a um aspecto que caracteriza a Educação Básica no Brasil. Um objetivo conceitual de destaque da Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação (LDB) e os Parâmetro Curriculares Nacionais (PCNs), é a busca por proporcionar uma formação cidadã em uma perspectiva sociocultural e de transdisciplinaridade, conforme apontam Donnini, Platero e Weigel (2010). Diante desse enquadramento, estudar inglês é muito mais do que aprender a dominar a língua. Está mais para um exercício mental que acaba desenvolvendo uma visão mais abrangente sobre si, a língua materna, a cultura brasileira e o mundo. Estudar o inglês como língua adicional deveria proporcionar uma percepção multifacetada da realidade, sobretudo da cultura, daquilo que já foi outrora percebida como monolítica. A ideia de formação cidadã crítica na Educação Básica sugere tal objetivo, que é normalmente marginalizado, quando não negligenciado, pelas metodologias de *TESOL*, que citamos.

Por exemplo, o *Communicative Approach* tem sido criticado por não fazer parte de seu arcabouço o estímulo ao pensamento crítico e ao desvelamento de ideologias por trás dos discursos. Essa mesma crítica pode ser aplicada ao *TBLT* e ao *ESP*. É verdade que *Critical Thinking*, cuja concepção já pode ser concebida como uma resposta a tais críticas, tem se tornado uma corrente crescente no campo de *TESOL*, mas está longe de ser incorporado às práticas hegemônicas de ensino. O fato é que essas metodologias, por si só, não dão conta dos objetivos da integração. Dada a origem diferenciada entre as concepções educacionais, passam até longe de alguns desses objetivos. Não é somente a ideia de cidadania, que, no máximo, podemos conceder que é tangenciado pelo conceito de autonomia. A perspectiva transdisciplinar presente na Educação Básica e no EMI simplesmente não figura no horizonte de preocupações teóricas dessas metodologias.

Os objetivos do EMI no contexto dos objetivos da Educação Básica e da EPT simplesmente estão além dos objetivos comunicativos preponderantes nas abordagens hegemônicas de *TESOL*. Arrisco a dizer que a ineficiência de percepção generalizada no ensino de inglês na escola regular está de alguma forma relacionado a isso. Se a maioria dos professores estão sendo formados por meio da justaposição de uma postura esclarecida e eclética somada a uma abordagem comunicativa, é de se esperar que fiquem aquém das expectativas da Educação Básica. Para maior reflexão sobre esse assunto, cabe repetirmos perguntas parecidas às que postulamos quando iniciamos as discussões sobre o conceito de integração, mas aplicadas ao contexto de ensino de inglês: Para que ensinar inglês? Para preparar pessoas para desempenhar certas funções ou profissões? Para poderem se comunicar com pessoas do mundo? Para dotar os sujeitos de meios para interpretar o mundo criticamente? Para munir os estudantes com os recursos para se adaptarem às situações comunicativas? Um nível de reflexão crítica sobre essas questões é o que se espera de uma formação cidadã, mas que está ausente das metodologias como o *Communicative Approach*, o *ESP* e o *TBLT*, a despeito da aparente e lógica afinidade dessas com a formação técnica. O que essa situação denota é que o sentido de “aprender inglês”, na Educação Básica, precisar de uma certa (re)definição que o distingue de outros contextos de aprendizagem da língua.

Isso não significa dizer, no entanto, que o *Communicative Approach*, o *ESP* e o *TBLT* sejam contraditórios à integração. Simplesmente não são suficientemente talhados para dar conta dos desafios postos por ela. Por isso, concebemo-las como parte de nosso arsenal de metodologias para lançar mão, na medida em que serve nossos propósitos. Pode-se dizer, portanto, que abraçamos a filosofia de um *Enlightened, Eclectic Approach*,

e usamos tal mentalidade na busca por uma metodologia que podemos caracterizar como integrada, a partir do campo da EPT, de onde surgiu o conceito da integração, ao encontro das metodologias do campo de *TESOL* – e não o contrário. Os objetivos peculiares à Educação Básica e ao EMI requerem outras referências primordiais. Assim, acreditamos que, no espírito do hibridismo e do transfronteiriço, podemos progressivamente introduzir a filosofia integrada no campo didático-metodológico da tradição de ensino de inglês no Brasil. O nosso arranjo metodológico representa um passo nesse sentido, e quem sabe, também na (re)definição do ensino de inglês na Educação Básica, com qual a integração dialoga.

Apesar desse entendimento sobre o nosso posicionamento, não somos partidários de dispensar o conceito de método, conforme sua desconstrução histórica. Consideramos que estabelecer um conjunto definido de elementos didáticos unificados e coerentes é importante, conceitualmente, para poder se trabalhar com referências e parâmetros na análise das práticas educativas. O quanto um método é estanque é resultante da práxis. Como tudo, métodos podem evoluir, e, nesse sentido, também são fluidos. Há ainda de se considerar o processo de materialização pelo qual passam, igual acontece com o currículo, conforme descrito por Sacristán (2013). Existe o método no plano da teoria, que é interpretado pelo professor no plano da sua cabeça conforme seu entendimento, formando nova configuração do método. Ao passar do plano mental do professor para a prática, a configuração do método mais uma vez toma uma nova configuração, desta vez, removido por duas instâncias da proposta teórica original. Assim, tem-se o método proposto, teórico, e o método real, praticado, com diferenças. Conforme a práxis, a relação dialética entre o teórico e o prático faz evoluir o conceito da metodologia como um todo. Logo, é importante se conceber o método como uma categoria ideal de referência, com base no qual possamos avaliar, de forma pragmática, a prática real e fazer as mudanças necessárias para o aperfeiçoamento do ensino segundo aquela concepção, alterando-a, se necessário.

Resumindo, adotamos aquela postura esclarecida e eclética em relação ao *TESOL* e sua tradição metodológica, para pensarmos o ensino de inglês no EMI a partir das peculiaridades próprias do contexto social brasileiro, da concepção de Educação Básica e de EPT. Não alegamos ter elaborado um método de ensino de inglês para o 1º ano do EMI em hospedagem. Mas afirmamos um esforço máximo, dado a nossas condições, de uma configuração metodológica nessa direção. Assim, a nossa postura em relação a um método integrador é a mesma diante do planejamento didático. Elaboramo-lo em sua completude, com a consciência de que cada uma de suas partes está sujeita à mudança, a depender do processo pedagógico. No entanto, fazemos o planejamento mesmo assim, por ele representar a nossa apropriação e domínio de nossas intenções com o ensino e o nosso saber-fazer educativo. A tensão entre as diferenças entre o planejado e o executado evoca a consciência crítica pela práxis. Como já falamos em subseção anterior, reiteramos aqui: as características do contexto educacional e os objetivos da integração é que devem condicionar as práticas educativas, para que estas sejam eficazes em produzir o efeito desejado por aquela concepção educacional. É nesse sentido que a conceito de método é válido e por nós adotado.

Esperamos que tenha ficado claro como o nosso trabalho se posiciona às questões envolvendo o campo de ensino de língua inglesa como língua adicional no Brasil. Nesse âmbito, há uma tensão entre uma perspectiva de ensino de língua inglesa na Educação Básica, e especificamente ao EMI, frente a outros contextos. As metodologias hegemônicas em *TESOL* revelam-se insuficientes para tratar de todos os desafios de ensino do inglês na escola regular. Embora não seja a nossa intenção resolver essa tensão, consciente dela e rumo a sua resolução, consideramos as especificidades do contexto de EPT, para pensarmos uma metodologia integrada de ensino de língua inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem. Com esse objetivo, realizamos uma pesquisa-ação que também serviu de suporte teórico-metodológico para as nossas proposições na segunda seção deste caderno. Por isso, torna-se oportuno, em seguida, tratarmos desse tópico.

Think for yourself

Para que possamos apropriar as ideias e os conceitos da subseção “Ensino integrado e *TESOL*”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com um algumas perguntas:

1. A LDB, artigo 24, inciso IV, postula que “poderão organizar-se classes, ou turmas, com alunos de séries distintas, com níveis equivalentes de adiantamento na matéria, para o ensino de línguas estrangeiras, artes ou outros componentes curriculares.”
 - a. Professor(a), você acha que é possível adotar uma organização de escola de idiomas na escola regular?
 - b. É desejável fazê-lo? Explique.
2. “Há metodologias típicas do campo de *TESOL* a partir do qual se pode elaborar uma metodologia integrada.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

1.4.4 Contexto de aplicação

O arranjo metodológico que apresentaremos para o ensino de Inglês no 1º ano de EMI a hospedagem decorreu de todas essas reflexões teóricas e teórico-metodológicas que apresentamos até aqui, mais os resultados obtidos de uma pesquisa-ação em sala de aula, pela qual se materializou. Por essa razão, explicaremos brevemente as condições em que essa pesquisa se realizou. Dessa forma, pretendemos deixar mais claro o contexto educacional do qual partiu e no qual se baseou nossa proposta. Assim, será mais prático interpretar as nossas proposições em face do contexto educacional gerador, o que ajuda a

promover a apropriação dos preceitos metodológicos. Daí, em conformidade com o espírito do *Enlightened, Eclectic Approach*, você poderá adaptá-los para outros contextos semelhantes.

A pesquisa-ação se caracterizou por uma sequência didática de onze semanas de encontros semanais de 1h40, abrangendo o período de um bimestre e meio do ano letivo. Ela se realizou em uma turma de 1º ano do EMI em hospedagem, em um *Campus* do Instituto Federal de Brasília, em que o grau de integração no EMI se expressa na forma da coordenação de um projeto-integrador, como uma tarefa extra transdisciplinar, para os estudantes. Sucedeu da metade de setembro até o fim do calendário escolar em dezembro de 2019. Iniciou-se com quatorze alunos, sofreu uma evasão, e terminou com treze estudantes frequentes. A turma era composta por seis meninas e, a princípio, oito, e depois, sete meninos. Logo, podemos conceber um relativo equilíbrio de gênero, com cerca de 45% da turma do sexo feminino e 55%, masculino. Essa mesma proporção caracterizava como os estudantes auto declaravam sua etnia: 55% pardos, 45% brancos, conforme dados de perfil estudantil coletados pela escola. A renda familiar mensal per capita dos alunos variava entre R\$375,00 a R\$1.400,00, sendo que, se ignorássemos os alunos com as duas maiores rendas familiares, todos os demais se encontrariam em uma nova faixa entre R\$375,00 a R\$715,00 de renda domiciliar mensal, conforme declarados por suas famílias. Mesmo com esse quadro indicativo de certa vulnerabilidade social, somente um estudante não tinha celular e metade deles tinham um plano de dados de internet. Apenas um aluno se declarou como sendo portador de necessidades especiais por ter Distúrbio de Déficit de Atenção (DDA). Em relação à proficiência da língua inglesa, os(as) estudantes seriam provavelmente classificados algum lugar na escala entre A1 e B1, pelo Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (CEFR), sendo que seis dos catorze estudantes seriam provavelmente classificados no A1. Como se percebe, trata-se de um contexto típica à educação pública.

Com essa turma, ministrou-se um conjunto de aulas, realizadas, em sua quase totalidade, em laboratórios de informática, disponíveis pela infraestrutura da escola. Assim, a nossa proposta foi construída com base no uso constante de computadores. Sabemos que não são todas as escolas de EMI que possuem o recurso de laboratório de informática. No entanto, em conformidade com o nosso referencial teórico-metodológico, advogamos a relevância e a importância do acesso a esse tipo de recurso para uma formação integrada na área de linguagens. Em um mundo em que a cultura letrada é cada vez mais mesclada com a tecnológica e suas várias modalidades e sistemas semióticos, é imprescindível o acesso ao manuseio com interfaces tecnológicas, se se objetiva uma educação para o século XXI que se propõe à apreensão, à apropriação e à subsequente transformação do mundo, como o faz a filosofia da integração. São justamente trabalhos que se posicionam desta maneira que servem para sensibilizar, orientar e pressionar gestores e políticas educacionais no esforço de fazer tal recurso componente básico de uma infraestrutura escolar.

Durante as aulas, contou-se, ainda, com o auxílio de duas professoras-em-formação, que estavam estagiando durante a pesquisa-ação, e, esporadicamente, da presença do professor de inglês titular da turma. O envolvimento das estagiárias na pesquisa trouxe uma importante contribuição, pois participavam do planejamento das

aulas, e auxiliavam no monitoramento das atividades propostas. Desta forma, a presença das estagiárias evidenciava os ganhos que uma atenção mais personalizada pode provocar no ensino da sala de aula e, ao mesmo tempo, oportunizou a observação da práxis progressivamente integradora em ação. Como no caso da infraestrutura, não são todas as escolas que dispõe de oportunidades de se ter professores-estagiários auxiliando as práticas educativas ao longo do ano letivo. Não obstante, o que se observou pela presença de mais professores na sala de aula serve de alerta, de reflexão e, quem sabe, de aspiração por paradigmas diferentes para um ensino eficaz.

Foi nesse contexto educacional, que se conduziu nossa pesquisa-ação, com sua fase de implicação dos participantes ao desafio proposto e seu ciclo reflexivo constante de planejamento, ação e (re)avaliação. Com base em um referencial teórico, majoritariamente explicado nessa primeira sessão do caderno, buscamos aplicar os preceitos da integração em um nível didático-metodológico, alinhando teoria e prática, em acordo com a realidade dos alunos. Dado a produção deste caderno, consideramos que nossa aplicação de uma práxis integradora obteve resultados positivos que possam inspirar novas tentativas de práxis integradoras, rumo a uma concepção metodologia mais clara do que implica o ensino de inglês no EMI.

Think for yourself

Para que possamos revisar as informações da subseção “Um contexto de aplicação”, propomos uma pequena atividade de reflexão, com um par de atividades:

1. “Não é possível formar cidadãos na escola sem computadores.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

2. “É melhor que cada curso tenha o seu professor, porque é muito difícil administrar um curso colaborativamente.” O quanto que você concorda com essa afirmação. Justifique-se.
 - a. concordo completamente
 - b. concordo
 - c. discordo
 - d. discordo completamente

2. O arranjo metodológico

Uma vez familiarizado com os conceitos e os fundamentos apresentados na seção anterior, ficará mais fácil para você apreender a nossa proposta metodológica. A começar pela palavra que optamos para nomeá-la. A escolha por “**arranjo**” decorre de conotações desse termo que queremos atribuir a nossa proposta, em razão de suas propriedades.

O primeiro desses aspectos deriva da nossa discussão anterior sobre o conceito de método, na tradição do campo de ensino de língua inglesa como língua adicional, ou seja, em *TESOL*. Decidimos por uma nova terminologia, para sinalizarmos uma posição intermediária, que aquiesce a uma concepção fluida de método, em linha com a ideia de abordagem comunicativa e a da abordagem esclarecida e eclética de H. Douglas Brown (2000), mas que, ao mesmo tempo, reconhece-se norteado pelo conceito categórico de método. Nesse sentido, seria possível interpretar nosso arranjo como um protótipo, uma fase evolutiva, de um método.

Tal posição se justifica em razão do escopo do nosso trabalho. Este é um caderno de orientações metodológicas direcionado ao ensino de Língua Inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem. Assim, na melhor das hipóteses, se nossa proposta fosse um método, o seria de um curso só. Se fosse para aplicá-la a um contexto de EMI em outra área técnica de formação, certamente sofreria alterações, por causa das peculiaridades da nova área técnica de conhecimento e de sua relação com a língua inglesa. Se assim fizéssemos, realizando os ajustes necessários, caberia a pergunta: estaríamos, nesse novo contexto, a tratar de um outro método, em comparação ao explanado neste caderno? A resposta a essa questão dependeria do quanto pudéssemos abstrair princípios gerais aplicáveis aos dois contextos educacionais, que pudessem caracterizar uma concepção metodológica mais abrangente. Esse certamente seria um desejo nosso, embora, categoricamente, fuja ao escopo de nosso trabalho. Para tal, no entanto, precisaremos de mais trabalhos de pesquisa neste campo. Lembre-se de que estamos em um estágio incipiente dessas questões metodológicas de ensino de inglês no EMI na EPT. De qualquer forma, esse raciocínio todo foi uma das razões pelas quais adotamos o termo “arranjo”.

Outra razão decorre da analogia da configuração da proposta com a acepção musical do termo “arranjo”. Na música, **arranjo** significa a adaptação de uma composição a uma outra estrutura de harmonia, textura e timbres musicais. Acreditamos que, metaforicamente, é isso que a nossa proposta faz com as concepções e as teorias que a embasam. Valemos de “composições” anteriores sobre a integração e as práticas educativas em língua inglesa e as recontextualizamos, como que em forma de uma “nova canção”. Embora tal perspectiva já pôde ser percebida na teorização conceitual que iniciou este caderno, ela tende a ficar mais clara ao final de toda nossa exposição.

Ao chegar a esse ponto, verá que o arranjo metodológico trata de conteúdos e objetivo educacionais, do tempo e do espaço pedagógico, da gestão da sala de aula, da avaliação e de interação entre os atores da prática educativa. E que, ao percorrer todas essas categorias, apresenta sequências didáticas, atividades, técnicas, materiais e reflexões sobre o ensino das habilidades comunicativas. A forma como a proposta metodológica é estruturada, no entanto, obedece a uma gradual construção e articulação desses elementos metodológicos, de lógica mais reticular do que linear. Assim, a sensação

de familiarizar-se com ela será a de completar um quebra-cabeça, em que umas peças se assemelhem a outras e cujo encaixe é, na maioria das vezes, mediado por tantas outras peças; mas, no fim, emergirá a imagem completa.

Talvez esse terceiro aspecto seja o mais patente da nossa proposta metodológica referenciado pela expressão “arranjo” – sua acepção de organização harmônica e deliberada de elementos. Ainda valendo-nos da metáfora musical, pode-se dizer que objetivamos uma harmonia entre o plano teórico e o metodológico. Logo, por “arranjo metodológico”, queremos designar um esforço de ressignificação de conhecimentos didáticos, pela articulação dos vários elementos constitutivos de um método em construção, na tarefa de configurar um ensino integrado para o ensino de língua inglesa no EMI.

2.1. Planejamento

Todo(a) bom(boa) professor(a) sabe que qualquer ação pedagógica deve iniciar com o planejamento. O trabalho do(a) professor(a) é justamente dar sentido à sequência de atividades que propõe para os(as) estudantes e esse sentido torna-se consciente para o(a) próprio(a) professor(a) por meio da construção de seu planejamento didático. O planejamento, entretanto, pode ser analisado por diferentes níveis ou escalas. Ou seja, pode-se planejar um curso, ou um semestre, ou uma aula. Nosso arranjo configura um arcabouço teórico-metodológico para concatenar sequências didáticas e as atividades que as compõem. Dessa forma, é uma proposta que busca enquadrar um conjunto de sequenciamento de passos pedagógicos em sala de aula que se insere dentro de um esquema maior para um plano de ensino-aprendizagem do curso.

Para começarmos a tratar do nosso arranjo metodológico, no entanto, precisamos ainda deixar claras duas dimensões do planejamento, válidas tanto no escopo do plano de ensino-aprendizagem, quanto no do plano de aula. Às vezes, o planejamento é concebido como um processo. Quando planejamos algo, podemos pensar em parâmetros temporais, como início, meio e fim, ou o sequenciamento de estágios. Planejar o ensino é certamente planejar etapas concatenadas, coesão entre elas e levar em conta aspectos introdutórios, de desenvolvimento e finalizadores. Essa é uma das dimensões do nosso planejamento metodológico.

Outras vezes, quando tratamos do planejamento, estamos nos referindo mais precisamente ao ato de planejar em sua substância. Aludimos ao esforço de aplicar ideias, conhecimentos, princípios, conceitos, critérios e parâmetros que justificam determinada escolha didática. Aqui, estamos planejando a natureza da atividade, para que, por meio dela, possamos atingir nossos objetivos pedagógicos.

Grosso modo, podemos estabelecer um paralelo entre essas duas acepções de planejamento com os eixos conceituais da sincronia e da diacronia. Na prática, no entanto, são dimensões quase que simultâneas e transitamos de uma para outra no pensamento rápido e repetidamente. A ocasional separação conceitual dessas duas acepções, no entanto, nos servirá para ilustrar ou esquematizar aspectos de nosso arranjo metodológico, à medida que o explanamos.

Por exemplo, para começarmos a compreender nossa proposta metodológica, há de se pensar na sua estrutura pela perspectiva do planejamento temporal-processual, em termos amplos, ou seja, como se tivesse olhando para o transcurso todo do arranjo. Observe a figura abaixo:

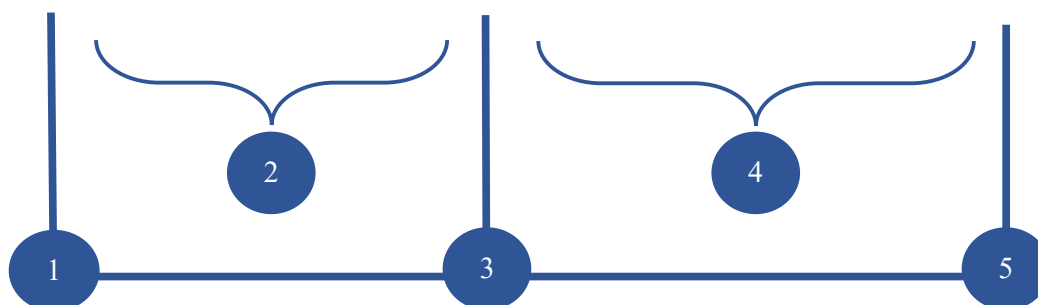


Figura 1. Estrutura de fases do arranjo metodológico

A figura representa o arranjo metodológico proposto em termos de seu desenrolar, da esquerda para a direita, como uma linha do tempo. Notam-se as barras verticais, que sinalizam o início e o fim da proposta do arranjo, bem como marcam sua periodização em duas etapas. Há uma primeira etapa representada pelo espaço entre os pontos 1 e 3; e uma segunda etapa representada pelo intervalo entre os pontos 3 e 5. Observe que o número 2, na figura, representa o conjunto temporal da primeira etapa e que o número 4, da segunda. Por ora, o que queremos explicitar são duas informações: a divisão da nossa proposta em duas fases e a necessidade de tratar do planejamento pontualmente em determinado momento – no caso dos pontos 1, 3 e 5 – ou ao longo de um período de tempo – como sinalizam os números 2 e o 4.

A discussão sobre o planejamento substancial da ação pedagógica pode ser enquadrada pelo esquema de análise das práticas educativas proposta por Zabala (1998), apresentada anteriormente. Segundo essa conceptualização, a coerência, a eficácia e a eficiência de uma ação pedagógica integrada dependem do alinhamento de três questões sobre a prática educativa: “para que ensinar?”, “o que ensinar?” e “como ensinar?”. O “para que ensinar?” foi o assunto principal da primeira parte deste caderno. Lá, explicamos a concepção de sujeito e de sociedade que justificam nossa proposta de educação integrada. Assim, podemos dizer que a formação integrada/integral, como a concebemos, representa a resposta a essa pergunta primeira para o planejamento.

Embora essa questão oriente a prática docente em sala de aula, não articula as categorias necessárias para se racionalizá-la. Para tanto, precisamos nos concentrar nas outras duas perguntas: “o que ensinar?” e “como ensinar?”. Quando pensamos no planejamento pela perspectiva temporal, que ilustramos na Figura 1 acima, e começamos pelo ponto 1, é comum pensarmos em “o que ensinar” antes que possamos passar para o “como ensinar?”. Embora vejamos que, na nossa proposta de ensino integrado, a separação entre “o que” e “o como” possam se confundir, faz sentido partirmos intuitivamente da discussão sobre “o que ensinar?” primeiro.

2.2 O que ensinar?

No âmbito do nosso arranjo metodológico, perguntar-se o que merece ser ensinado é, talvez, o maior desafio do planejamento didático, pois a resposta a essa indagação orienta todo o trabalho pedagógico subsequente, em efeito cascata. Só se saberá que técnicas utilizar ou que atividades propor aos alunos e às alunas se se souber o que devam aprender. Logo, faz sentido definir o conteúdo antes de passar ao como trabalhar esse conteúdo pedagogicamente em sala de aula. Ademais, a escolha dos conteúdos é reveladora das concepções e dos posicionamentos educacionais. Logo, questionar-se sobre a seleção de conteúdos de aprendizagem é um bom ponto de partida para se promover um ensino integrado.

Isso tudo soa muito lógico, mas como proceder para definir esse conteúdo dentro de uma perspectiva de formação integrada? Bem, em se tratando de nossa proposta de ensino de língua inglesa para o 1º ano do EMI em hospedagem, a resposta a essa pergunta é um tanto complexa. Isso porque se trata de um procedimento que envolve várias nuances conceituais. Nesse sentido, antes que possamos encontrar uma resposta satisfatória, precisamos analisar alguns pressupostos da pergunta em si. Para tal, partiremos de uma possível resposta simplificada.

Uma resposta curta possível à pergunta “o que ensinar?”, no contexto de ensino de língua inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem, seria: não há conteúdo pré-determinado, precisa-se conhecer as necessidades educacionais do alunado; os conteúdos dependerão das necessidades dos(as) estudantes. Ou seja, uma resposta mais qualificada à nossa pergunta decorreria de uma importante investigação para o planejamento pedagógico, conduzida no contexto educacional real. Assim, poderíamos, mais adequadamente, reformular a pergunta para: “como faço para descobrir o que deve ser ensinado?” ou “como faço para descobrir quais as necessidades educacionais dos alunos e das alunas?”

2.2.1 As necessidades educacionais

Empregar a frase “necessidades dos alunos e das alunas” é bastante relevante e requer esclarecimentos. Usamos a expressão, aqui, em termos típicos à literatura de *English for Specific Purposes (ESP)*. Isso significa dizer que as necessidades (*needs*) são concebidas em duas grandes subcategorias: as necessidades-alvo (*target needs*) e as necessidades de aprendizagem (*learning needs*). Estas referem-se às competências dos estudantes para a aprendizagem, por meio das quais se busca suprir as demais necessidades. Essas podem ser classificadas ainda como de percepção interna ou externa ao aluno ou à aluna. Já aquelas, as necessidades-alvo, representam os objetivos de aprendizagem de conteúdo linguístico e são tradicionalmente subcategorizadas em necessidades (*necessities*), lacunas (*lacks*) e desejos (*wants*). Essas necessidades (*necessities*) referem-se ao uso que o(a) estudante fará da língua na situação-alvo para a qual se está formando. Interpretamos tais necessidades (*necessities*), no nosso arranjo, como os objetivos de aprendizagem do nosso curso e nível escolar, ou seja, o currículo proposto de língua inglesa para o 1º ano do EMI em Hospedagem. Assim, em razão da

confusão decorrente da tradução unívoca de *needs* e *necessiteis* para “necessidades”, no português, tomamos a liberdade de nos referirmos às *necessiteis* como necessidades-curriculares. As lacunas, por sua vez, referem-se à percepção dos professores sobre as competências linguísticas deficientes dos(as) estudantes. E os desejos são a percepção dos(as) alunos(as) do que eles(as) precisam aprender. Essa esquematização toda pode ser vista abaixo:

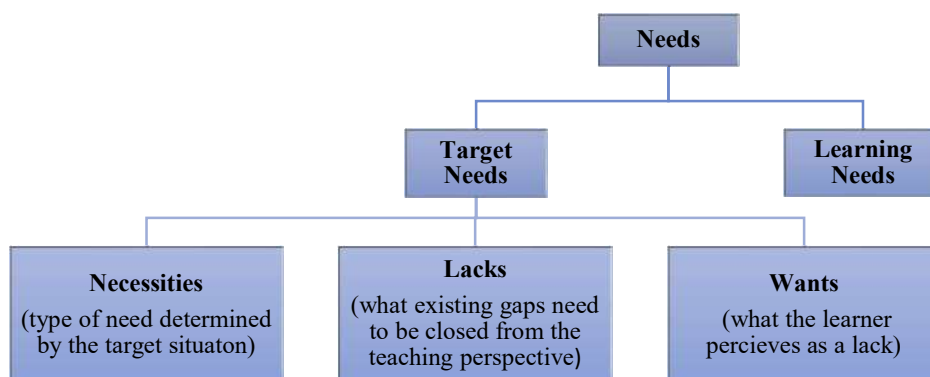


Figura 2: Árvore tipológica das múltiplas necessidades educacionais dos alunos (HUHTA et al, 2013) .

Lembrando que a perspectiva clássica de *ESP* aplica essa ideia de necessidades-alvo a conteúdos de foco linguístico. Porém, como já apontamos, na integração, temos que ampliar essa visão, conforme o papel educador do professor de inglês, para incluir valores e procedimentos que muitas vezes extrapolam a seara linguística *per se*.

O que essa perspectiva de necessidades proporciona é uma análise mais lúcida, detalhada e realista dos objetivos de aprendizagem que acabam imperando na sala de aula; seja pela subjetividade do(a) professor(a), com toda sua formação e intencionalidade de objetividade pedagógica; seja pela subjetividade dos(as) alunos(as), que influenciam o processo de ensino-aprendizagem. Isso permite, inclusive, que se identifique a coincidência de necessidades educacionais advindas dessas fontes diferentes: do currículo, da percepção dos alunos, do(a) professor(a) – o que pode ajudar a priorizar certos conteúdos.

A implicação dessa concepção é que os conteúdos educacionais – o que ensinar – não se restringem ao currículo prescritivo, ou seja, às necessidades-curriculares. Essas, embora sejam a principal fonte, devem conviver e sofrer influência das demais fontes das necessidades educacionais de uma turma, na definição dos objetivos de aprendizagem prioritários. Assim, o currículo prescrito, pré-definido em um Plano de Curso, que é estruturado segundo uma percepção de progressão e é aplicado a todas as turmas de um curso, ano após ano, não é capaz de capturar todas as reais necessidades de ensino-aprendizagem que se pode perceber em uma determinada turma de estudantes. Nem mesmo se ele fosse um currículo verdadeiramente integrado.

Nesse sentido, nosso arranjo compactua com a visão que Roxane Rojo (2012), apropriando-se de Lemke, denominou de “paradigma da aprendizagem

interativa/colaborativa”, em que os conteúdos educacionais que compõem o currículo trabalhado em sala de aula não sejam pré-definidos, mas que emanem das demandas específicas dos estudantes e da turma. Tal perspectiva se contrapõe ao “paradigma de aprendizagem curricular”, com currículos pré-definidos e prescritivos, que tem tradicionalmente caracterizado a organização da educação.

Isso não significa, no entanto, que o currículo prescritivo não tenha o seu valor. O currículo prescrito é um item importante de planejamento didático – ainda mais para a integração, como já afirmamos, quando tratamos do currículo integrado. Apresenta, entretanto, a mesma natureza de ponto de partida e de referência que atribuímos ao planejamento e ao conceito de método. Trata-se de um exercício necessário de ordenamento, articulação e aplicação, pelo(a) professor(a), de seus conhecimentos e de suas intencionalidades pedagógicas, que dá sentido ao trabalho de ensino. A categorização de conteúdos com base em critérios de progressão temática e de crescente complexidade para a aprendizagem é uma tarefa didática que precisa ser feita, pois impõe uma lógica de causalidade e de progressividade à prática educativa.

Não obstante, o currículo prescritivo é uma fonte a ser filtrada e a sofrer reformulações, quando apropriada para um contexto e processo pedagógico específico. Ou seja, qualquer abstração de um currículo prescritivo, mesmo que integrado, deve ser interpretada, mediada ou filtrada pela ótica das necessidades dos(as) alunos(as). Dessa forma, reconhece-se e assume-se o ensino como um serviço “feito sob medida” (*tailor-made*) ao contexto educacional, por este envolver um conjunto idiossincrático de sujeitos. Tal perspectiva coaduna-se com a concepção de educação integrada, que pretende partir do sujeito e sua realidade. Por isso, como veremos mais adiante, criam-se as condições para se promover um ensino que reflita os princípios e valores de integração. Ao mesmo tempo, implica um objetivo metodológico que, também, é um procedimento didático: o diagnóstico dessas necessidades educacionais de uma turma.

2.2.2 A fase diagnóstica inicial

Como acabamos de ver, conceber os conteúdos educacionais de uma dada turma, em contexto real, a partir da perspectiva múltipla de suas necessidades educacionais implica que o ensino deva considerar o currículo prescrito, integrado ou não, como apenas uma das fontes para determinar o que deve ser ensinado na prática educativa. Isso, por sua vez, implica que uma proposta metodológica cuja concepção de formação fundamenta-se em noção de integralidade – como o é a Integração –, ao se propor a responder à pergunta “como faço para descobrir o que deve ser ensinado?”, precisa-se reconhecer a indispensabilidade de uma fase diagnóstica, para o levantamento das necessidades educacionais complementares.

É nesse sentido que nosso arranjo metodológico é composto de duas fases. Retomando o conceito de planejamento na sua acepção temporal e atualizando a análise da Figura 1, com vistas às considerações sobre a questão “o que ensinar?” e as perspectiva múltipla das necessidades educacionais, temos o seguinte resultado:

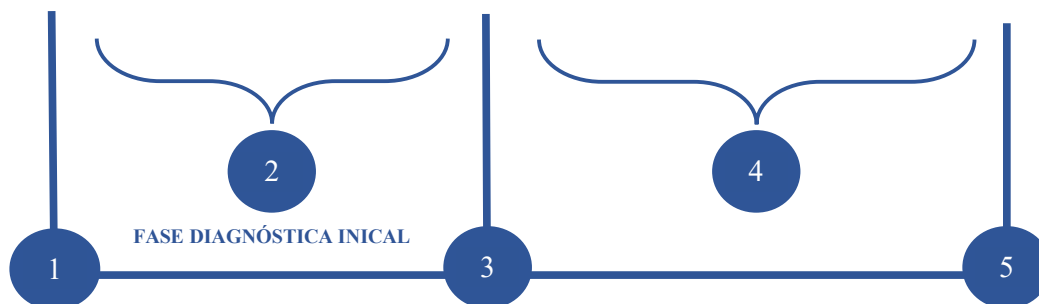


Figura 3: As duas fases do arranjo metodológico.

Como se pode observar, nossa proposta de arranjo metodológico compreende duas fases porque a primeira delas é distintivamente diagnóstica, de coleta das informações necessárias, para se planejar a segunda: o restante do curso. Isso significa que apesar do processo diagnóstico ser constante no monitoramento e avaliação do planejamento e da ação pedagógica, ele mostra-se mais proeminente em etapa preliminar do curso. Nesse sentido, há, na verdade, dois momentos de planejamentos pontuais, marcados pelo número 1 e o número 3, na figura acima. O ponto 1, que representa o pontapé inicial, é quando o(a) professor(a) precisa apresentar uma proposta de ação pedagógica, sem conhecer os(as) alunos(as) e sem ter tido a oportunidade de perceber outros tipos de necessidades educacionais – tendo, talvez, somente sido exposto às necessidades curriculares por meio de um currículo prescrito. O ponto 3, por sua vez, representa o momento em que o(a) professor(a) apresenta uma nova proposta informada, para o resto do curso, construída com base na análise das necessidades educacionais coletadas durante a fase diagnóstica inicial. Dessa forma, incorporamos ao planejamento metodológico o princípio do(a) educando(a) como um sujeito histórico e participante. É preciso primeiro conhecer os alunos e as alunas para que o ensino possa, de alguma forma, partir de sua realidade, rumo a uma formação integral.

É nesse sentido que nosso arranjo se propõe como arcabouço teórico-metodológico para o planejamento de conjuntos de sequências didáticas. Supomos uma sequência didática inicial e diagnóstica, entre os pontos 1 e 3; e outra, ou outras, entre o ponto 3 e 5. Ou seja, a segunda fase pode se estender pelo tempo necessário e, logo, pode representar qualquer período temporal do ano letivo: um semana, um mês, um bimestre, um semestre etc. Similarmente, pode compreender quantidade de sequências didáticas que se julgar necessária. Esse desenho estrutural de nosso arranjo em duas fases decorre da simples diferença entre uma fase diagnóstica inicial e quaisquer sequências didáticas subsequentes. São nesses moldes que apresentamos uma proposta de ensino de inglês para o 1º ano do EMI em Hospedagem na elaboração de um plano de ensino-aprendizagem.

Isto posto, voltemos a considerar a pergunta inicial que nos conduziu até tais reflexões – “o que ensinar?” ou “como faço para descobrir o que deve ser ensinado?” –, ainda em aberto. Com base na concepção das múltiplas necessidades educacionais, estabelecemos que o currículo de conteúdos de ensino de determinada turma precisa ser construído a partir de um período de observação pedagógica e de consulta aos(as)

educandos(as). Isso implica a construção de dois planos de ensino-aprendizagem no curso: um para a fase diagnóstica inicial e outro para a fase subsequente, após a coleta e análise das informações do alunado. A reflexão que logicamente deriva dessa constatação é que, embora tal estruturação propicie os insumos para uma seleção mais informada dos conteúdos educacionais no ponto 3 do arranjo, em nada auxilia tal definição no ponto 1. Entretanto, ainda que a existência de uma fase diagnóstica inicial não elimine por completo a lógica de clichê do “paradigma da aprendizagem curricular” do nosso arranjo, ela projeta, para o curto prazo, a sua superação. Ou seja, adotar uma fase diagnóstica inicial implica a possibilidade de um momento 3, em que se viabilize o “paradigma da aprendizagem interativa/colaborativa”.

O fato de se ter que iniciar o arranjo com a seleção dos conteúdos educacionais pela lógica da aprendizagem curricular não significa que propomos abrir mão de um ensino integrado até se chegar no momento 3. Desde o início, deve-se adotar princípios e preceitos que tipificam nossa proposta metodológica como integradora, inclusive para auxiliar na seleção de conteúdos educacionais no ponto 1. Assim, para que possamos continuar a elaborar a resposta à pergunta básica “o que ensinar?”, comecemos a tratar dos princípios e preceitos tipificadores de nosso arranjo, a começar por aqueles que mais explicitamente se relacionam à discussão desenvolvida até aqui.

2.2.3 Ambientação

Por nossa proposta estar circunscrita ao 1º ano do EMI, seu planejamento precisa considerar um aspecto próprio da natureza dessa série: a introdução do estudante a um novo paradigma escolar. A passagem do(a) estudante do ensino fundamental para o nível educacional subsequente, em si, já representa uma mudança significativa na sua trajetória acadêmica. Se somarmos a isso a vivência da concepção do EMI, conforme a descrevemos na primeira parte desse caderno, a mudança se torna ainda mais marcante.

É de se esperar que os(as) estudantes cheguem alheios à modalidade educacional e à sua concepção de integração. Possivelmente, há ainda de se lidar com uma quantidade de estudantes que se matriculam em cursos técnicos por uma questão de oportunidade e conveniência, e não por aspiração convicta à profissão. Talvez em razão do considerável nível de desconhecimento ou de desprestígio da EPT na sociedade; ou talvez, ainda, pela oferta limitada disponível para o(a) estudante, dado sua realidade social e localização geográfica.

Além disso, os(as) estudantes normalmente provêm de contextos escolares em que tendem a predominar práticas educativas tradicionais, que estimulam posturas passivas em sala de aula. Tal cultura contribui muitas vezes para calar a sua voz, desestimular sua iniciativa e coibir seu senso crítico. Assim, a integração implícita ao EMI acaba por trazer princípios de educação em discordância com o ensino que tem caracterizado a Educação Fundamental nas escolas brasileiras de forma geral. É difícil associar à etapa escolar anterior ao EMI o germe do princípio educativo, do trabalho como princípio pedagógico, da autonomia e da criticidade no trabalho pedagógico. Por isso, não é incomum ter-se a impressão de que a atitude de muitos dos(as) estudantes em relação à escola é a de uma obrigação de vencer as etapas escolares, ou seja, de “passar de ano”. Para isso, esses

jovens jogam conforme as regras de aprovação dos componentes curriculares e marginalizam posturas de aprendizagem melhor condizentes às atividades pedagógicas propostas pelos(as) professores(as).

Enquanto tais condições imperarem no Ensino Fundamental, alunos e alunas tenderão a chegar ao EMI e à sua filosofia de educação imbuídos(as) de uma escolarização nada propícia aos seus preceitos, quando não adversa. E isso tudo reflete na atitude desses(as) estudantes recém-chegados ao EMI em relação à aprendizagem no nível microeducacional da sala de aula de língua inglesa.

Tal panorama, logicamente, pressupõe o 1º ano como uma etapa de adaptação ao EMI. De uma forma geral, para se adaptarem ao Ensino Médio; para se adaptarem à organização escolar típica a um currículo técnico e profissionalizante; e, no caso específico de nossa proposta de arranjo, para ainda se adaptarem às metodologias de ensino integrado. Na arquitetura de nossa proposta, o conjunto dessas adaptações necessárias aos/as estudantes ao 1º ano de Inglês em Hospedagem no EMI é também a oportunidade de se apropriarem dos conceitos e dos valores da integração, propagados nos procedimentos e atitudes metodológicas do(a) professor(a). Assim, no nosso arranjo, a ambientação associa-se a esse fenômeno de que as necessidades de adaptação dos estudantes são, ao mesmo tempo, a oportunidade para se sedimentar as bases pedagógicas para o ensino integrado que se projeta.

Mesmo que ignorássemos a natureza introdutória do 1º ano do EMI, a ambientação continuaria sendo um conceito intrínseco ao nosso arranjo. Isso porque a concepção de uma fase diagnóstica inicial supõe uma ambientação interna ao desenho estrutural da proposta metodológica. Ou seja, o caráter introdutório da fase diagnóstica inicial sugere adaptações para a etapa subsequente. Dessa forma, não há como ignorar que a primeira fase desempenhe uma função preparatória para a segunda. Sendo assim, a fase diagnóstica inicial é uma oportunidade de aproveitar a adaptação dos(as) estudantes para ambientá-los à proposta de ensino integrado.

Ou seja, é durante a etapa diagnóstica inicial em que os(as) estudantes são expostos(as), pela primeira vez, aos conceitos, procedimentos, princípios e valores de uma metodologia integrada, consubstanciados na prática educativa do(a) professor(a). Tal concepção é compatível com a propriedade do sentido da ambientação: quanto mais tempo o(a) estudante passa imerso(a) no contexto-alvo, mais oportunidade lhe é oferecida para acostumar-se, acomodar-se e apropriar-se aos seus paradigmas de ensino-aprendizagem. Isso significa que, por meio da exposição continuada ao contexto-alvo, a ambientação se cumpre sucessivamente e progressivamente diminui em intensidade.

É justamente por essa característica de intensidade decrescente gradual da ambientação que não há momento em que ela seja mais relevante na estrutura do arranjo do que na fase diagnóstica inicial de um 1º ano de EMI. Dado que o planejamento da segunda fase é resultado analítico da primeira, cabe observarmos que a ambientação durante o período diagnóstico inicial (momento 1 e 2) tem maior impacto no arranjo do que em seu período paralelo, na segunda fase (momento 3 e 4). O que queremos dizer com isso é que, embora o processo de ensino-aprendizagem esteja sujeito ao fenômeno da ambientação no transcurso das duas fases (momentos 2 e 4), sua intensidade ou relevância é maior no período diagnóstico inicial. Isso porque a ambientação que ocorre

durante o momento 2 impacta nos momentos 2, 3 e 4. A ambientação ocorrida no momento 4, no entanto, só exerce influência na sucessão temporal do próprio momento 4.

É essa conceptualização toda que sugere a adoção da metodologia integrada desde o início do arranjo, conferindo unidade à nossa proposta. Assim sendo, a tarefa primordial de seleção de conteúdos educacionais será abordada em termos de filtros conceituais que os conformam com a perspectiva de educação integrada.

2.2.4 Filtro da tridimensionalidade dos conteúdos educacionais

Para o planejamento do que ensinar em um curso de língua inglesa para o 1º ano do EMI em Hospedagem, temos, primeiramente, que enquadrar a discussão do conteúdo de ensino por uma perspectiva de formação integral. Sabemos que conteúdos de ensino devem derivar diretamente das necessidades educacionais, por suas múltiplas fontes. Tal concepção, entretanto, apesar de seu escopo totalizante, não é suficiente para um ensino integrado. Não estamos tratando de configurar uma perspectiva metodológica de *ESP* pura e simplesmente, mas de consubstanciar um ensino que reflita os princípios de uma educação integrada – por isso, temos que ir além. Assim, o conceito das necessidades educacionais múltiplas deve ser sobreposto a uma concepção metodológica de formação integral. Tal concepção pode ser encontrada em Zabala (1998), quando se trata de conceber os conteúdos educacionais.

Conforme essa concepção, já explanada anteriormente, devemos conceber os conteúdos de ensino em três dimensões: conteúdos conceituais, conteúdos procedimentais e conteúdos atitudinais. Isso porque, segundo tal perspectiva, a formação integral, no nível didático-metodológico, implica promover o desenvolvimento do ser humano, sem negligenciar nenhuma dessas suas dimensões. Assim, esse esquema tipológico busca traduzir o objetivo educacional maior – a função social do ensino, ou seja, a própria concepção de educação integrada –, para a esfera metodológica, sobretudo em relação à organização dos conteúdos educacionais. Veja a tabela abaixo:

Língua Inglesa em Hospedagem - 1º ano		
Conteúdos Educacionais		
Conceituais	Procedimentais	Atitudinais

Quadro 1 – Tabela tridimensional dos conteúdos educacionais (ZABALA, 1998)

Preencher as colunas de conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais de forma equilibrada já é, em si, uma estratégia importante para se configurar uma formação integral. Conforme vimos, é comum no ensino tradicional sobrecarregar os currículos com conteúdos conceituais e marginalizar os procedimentais e os atitudinais – quando não desconsiderar esses últimos por completo. O predomínio da aula expositiva no ensino tradicional é uma consequência de uma preponderância excessiva de conteúdos conceituais em sala de aula. Um ensino integral não pode cair nessa mesma armadilha, a

que critica e se propõe como solução. Nesse sentido, essa esquematização tipológica nos serve de filtro e ferramenta para se gerenciar o ensino em direção a uma formação integral do(a) aluno(a).

Assim, concebemos, para o nosso arranjo metodológico, a classificação dos conteúdos de forma equilibrada na tabela acima, seja qual for o momento do planejamento. Se for no momento 3 do arranjo, no início da fase principal, as necessidades educacionais, advindas das diversas fontes do processo de ensino-aprendizagem durante a fase diagnóstica inicial, devem ser classificadas nessa tabela, na busca de equilibrar o trabalho pedagógico com as três dimensões de formação, de modo a não negligenciar qualquer uma delas. Se for no momento 1, igualmente deve se considerar tal preceito, mesmo em se tratando exclusivamente de necessidades-curriculares – que, muitas vezes, é do que se dispõe naquele momento. Com sorte, é possível que necessidades-curriculares provenham de um currículo integrado que já organize seus conteúdos nesses moldes tridimensionais, facilitando essa tarefa.

Sabemos que, diferentemente da concepção de necessidades educacionais do *ESP*, não é comum, na tradição metodológica de ensino de língua inglesa, usarmos essa estrutura tridimensional para listar os conteúdos. Proponho o rápido desafio de você tentar preencher a tabela acima exclusivamente com conteúdos típicos da área de *TESOL*, a título de experimento e exercício mental.

Se você efetivamente aceitou o desafio, é muito provável que categorias gramaticais prevalecessem na primeira coluna de conteúdos conceituais. Na segunda coluna de conteúdos procedimentais possivelmente predominasse funções comunicativas, típicos do conceito de *notional-functional syllabuses* (i.e., *Greetings, Requests, Offers, Advice, etc.*). Tal paralelismo entre tais concepções clássicas de *TESOL* e as da tabela faz sentido e é razoável. Já em relação à terceira coluna de conteúdos atitudinais, não seria uma surpresa se você encontrasse certa dificuldade no seu preenchimento. Inclusive, já propus parte desse exercício de reflexão na última pergunta no final da subseção 1.4.1. Talvez antes disso você nunca tenha parado para pensar a esse respeito como um aspecto da sua função de professor(a) de língua inglesa. Eu, como professor da área, posso dizer que me enquadrava nessa condição. Isso, é claro, revela o quanto tal tipo de conteúdo de formação humana tem sido marginalizado nas metodologias de *TESOL*. Em uma concepção de ensino integrado, entretanto, precisamos pensar, também, nessa dimensão.

Com algum esforço você provavelmente conseguiria evocar atitudes comumente associadas ao ensino de língua inglesa em *TESOL*, como “Valorizar a opinião alheia”, “Respeitar a cultura do outro” ou “Arriscar-se na língua-alvo”, “Respeitar o erro do outro quando este se arrisca na língua estrangeira”. No entanto, não estamos querendo listar conteúdos atribuíveis ao ensino de inglês de forma genérica. Temos que considerar o horizonte da integração, o que implica se atentar, também, para a especificidade da área técnica em questão: a Hospedagem. Para tanto, precisamos tratar de um outro filtro conceitual que nos ajudará a realizar a tarefa de planejamento dos conteúdos educacionais, para o contexto educacional em questão: o da modalidade.

2.2.5 Filtro de modalidade

Por estarmos no âmbito do ensino de língua inglesa no EMI em hospedagem, os conteúdos precisam atender a três domínios que compõem e caracterizam essa modalidade de ensino: a língua inglesa, a hospedagem e a integração. Em outras palavras, devem atender aos objetivos educacionais típicos da área de inglês, mas por meio de um enquadramento de formação técnico em hospedagem e com vistas às exigências conceituais de uma formação integral. Realizar tal feito, por meio do processo de ensino-aprendizagem, é proporcionar um ensino integrado. Essa concepção da relação entre esses três domínios contribui para representar a noção de integração no nível metodológico e configura o que denominamos de filtro de modalidade.

Obviamente, por tratarmos, antes de tudo, de um curso de inglês, os conteúdos partirão principalmente dessa área do conhecimento. A ideia do curso, afinal, é para ensinar conteúdos linguísticos dessa língua-alvo. Mas há de se atentar de que o objetivo linguístico não é a comunicação genérica. Conforme a abordagem do *ESP*, queremos priorizar conteúdos linguísticos do inglês que capacitem o estudante a desempenhar as funções de um profissional técnico no campo específico da hospedagem. Mas, conforme já apontamos, trata-se, também, de ir além de uma perspectiva de *ESP*, pois são as concepções dos grandes objetivos educacionais da filosofia de educação integrada que devem nortear todo o ensino. Ou seja, o objetivo maior da inclusão de quaisquer conteúdos na nossa proposta, não importa quão pontual eles sejam para aquisição de competências, linguísticas ou não, devem ser a formação do(a) estudante, conforme os princípios implícitos ao conceito de educação integrada, que definimos na primeira parte deste caderno.

Ao final da subseção 1.1 sobre o conceito de integração, propusemos, como uma atividade reflexiva de leitura, um *brainstorming* de palavras associadas à proposta de sujeito e de sociedade que a educação integrada preconiza formar. Prováveis respostas seriam: solidário(a), igualitário(a), crítico(a), autônomo(a). Assim, tais noções devem orientar, em última instância, o preenchimento da tabela tridimensional de conteúdos educacionais. Sabemos que se pode categorizar objetivos e conteúdos de aprendizagem quase que infinitamente, subdividindo os mais gerais em mais específicos e pontuais. Na perspectiva integrada, muitos dos conteúdos linguísticos clássicos, como os gramaticais ou os comunicativo-funcionais, por exemplo, seriam pontuais e deveriam integrar atividades que pretendem um objetivo educacional maior. Ou seja, não se pode perder de vista que objetivos de aprendizagem específicos integram objetivos maiores de desenvolvimento de autonomia, de criticidade e de solidariedade da proposta integrada. Do contrário, seria como qualquer outro currículo não-integrado, que se limita à aquisição da língua-alvo, mas sem o compromisso de empoderamento do(a) educando(a) para a transformação de sua realidade. De forma prática, para nossa proposta, o que queremos saber é: quais são os conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais a serem trabalhados para a aquisição da língua inglesa que contribuirão para a formação de um sujeito-cidadão crítico, autônomo e solidário, capacitado a atuar na hospedagem?

De acordo com essa perspectiva, a seleção dos conteúdos para o ensino de língua inglesa na modalidade educacional em questão deve olhar para o itinerário formativo do

perfil profissional do curso de Hospedagem. Isso significa que, com vistas à formação de um sujeito autônomo, crítico e solidário, a princípio, devem-se selecionar os conteúdos linguísticos de inglês que melhor servem à capacitação do desempenho das funções de um técnico nesse âmbito profissional. Ao enveredar por esse caminho, você sentirá a necessidade de se pensar, também, no universo da hospedagem – nos tipos de conceitos, procedimentos e atitudes que se associam mais proeminentemente a esse campo. Talvez, para isso, você queira examinar a matriz curricular no documento oficial sobre o curso, se disponível; ou então consultar um livro didático específico para a área; ou entrevistar um colega do campo, a fim de aprender mais sobre a área; ou, fazer uma pesquisa de campo em um estabelecimento de hospedagem; ou, ainda, conduzir uma minuciosa análise de necessidades do perfil profissional, nos moldes preconizados pela *ESP*. Seja como for, o seu objetivo será se perguntar: como a aprendizagem de língua inglesa pode contribuir para a formação integrada do(a) estudante adolescente, em consonância com a área técnica de Hospedagem? Assim, se poderá tomar decisões relativas aos conteúdos de ensino de inglês, para que melhor atendam aos objetivos de formação do profissional de hospedagem segundo a perspectiva da educação integrada.

Logo, observe que a relação que existe entre os três domínios do nosso contexto educacional de integração não se caracteriza pela busca do equilíbrio, como no caso do filtro da tridimensionalidade dos conteúdos educacionais. A relação seria melhor descrita pelo enquadramento. O desenvolvimento de proficiência na língua-alvo deve ocorrer dentro dos parâmetros fornecidos pelo itinerário formativo do perfil profissional, que, por sua vez, deve ser norteadas pelas ideias da concepção de uma formação integrada. A figura abaixo busca ilustrar essa relação:

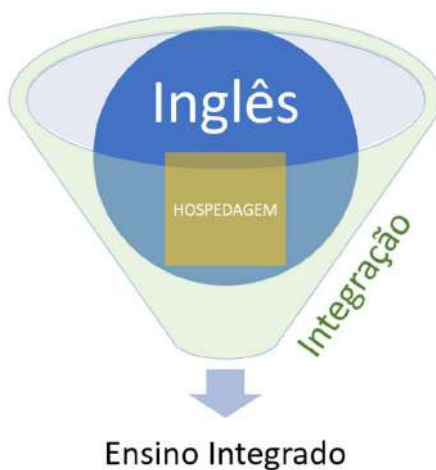


Figura 4: Filtro de Modalidade

O que observamos aqui é a representação do conjunto de conhecimento linguístico para a comunicação em determinado ambiente profissional – uma concepção típica de *ESP*, mas condicionada por uma perspectiva ou visão integrada de formação de sujeito e de sociedade. É assim que concebemos o filtro de modalidade. Isso significa, também, que a integração não deve ser confundida com a interdisciplinaridade de conteúdos de

outros componentes curriculares propedêuticos do EMI, que professores das disciplinas propedêuticas muitas vezes promovem quando cobrados para realizar a integração. Isso pode até ser benéfico pedagogicamente, mas não configura o ensino integrado em seu sentido específico.

Diante do exposto, podemos dizer que concebemos o ensino de língua inglesa em toda a amplitude da formação integrada, mas em toda a especificidade do perfil profissional do técnico em hospedagem. Com base nessa perspectiva e conforme já apontamos anteriormente na primeira parte desse caderno, a função educadora do professor de inglês extrapola certos limites de conteúdos linguísticos que se poderia supor com base nas metodologias convencionais de *TESOL*. O professor de inglês não ensina apenas o idioma-alvo. Isso já era verdade em qualquer contexto de ensino, mas se torna consciente e norteador na perspectiva de ensino para uma formação integral. A aprendizagem da língua deixa de ser somente instrumental, de mera comunicação, para integrar um projeto maior de formação humana. Essa é a relevância básica desse filtro conceitual de modalidade: o enquadramento dos conteúdos educacionais de inglês em consonância com o itinerário formativo do técnico em hospedagem, segundo o objetivo máximo do cumprimento da função social do ensino: uma formação integrada. Não se deve perder isso de vista, pois esse é o horizonte para as escolhas metodológicas de um ensino integrado.

Teoricamente, o currículo integrado, no Plano de Curso, deveria apresentar e explicitar uma proposta dessa concepção relacional entre língua inglesa e hospedagem pela perspectiva de integração. Tal proposta prescritiva serviria de ponto de partida para o planejamento didático para uma turma, ainda que sujeita às adaptações às necessidades educacionais de seus(suas) estudantes. Deveria, ainda, ser clara, tanto na descrição do itinerário formativo do perfil profissional do curso, como na matriz curricular do Plano de Curso. Mas, como vimos, um Plano de Curso efetivamente integrado é coisa rara. Se for como no meu contexto escolar, partes do documento revelam um discurso condizente com a integração, enquanto a matriz curricular está longe de demonstrar uma perspectiva integrada de educação. Infelizmente, é comum o(a) professor(a) não poder contar com um currículo integrado prescritivo pronto, no qual se basear para preencher a tabela de conteúdos educacionais, para seu plano de ensino-aprendizagem ou de aula. O fato é que, muito provavelmente, você terá que suprir essa falta de um currículo integrado, por conta própria, no seu planejamento.

É nesse momento que o filtro de modalidade se torna excepcionalmente útil; pois representa mais um parâmetro conceitual para auxiliar na tarefa de proporcionar um ensino integrado, pela seleção e enquadramento dos conteúdos educacionais. Conforme o que caracterizamos, é de se esperar que conteúdos educacionais na tabela da formação tridimensional tendam a ser majoritariamente conteúdos de aquisição e de desenvolvimento da língua-alvo; mas, também, abre-se espaço para conteúdos diretamente associados à hospedagem e a uma formação cidadã, que, tipicamente, não atribuiríamos a uma aula de inglês. Tal configuração dos conteúdos nos conduz para refletir sobre um outro filtro conceitual, que trata do domínio principal e específico de ensino do idioma-alvo: o das arquivcompetências.

2.2.6 Filtro das arquicompetências

Uma vez que o filtro de modalidade pressupõe uma predominância explícita de conteúdos da área propedêutica enquadrados e filtrados pelas perspectivas do perfil técnico profissional e da educação integrada, respectivamente, voltamo-nos aos objetivos educacionais específicos para o ensino de língua inglesa no Ensino Médio. Dessa forma, poderemos resolver duas questões que emergem na nossa exposição: a fonte curricular para o planejamento inicial da fase diagnóstica inicial, na ausência de um currículo integrado disponível; e a identificação de como os conteúdos do domínio propedêutico principal podem coadunar-se aos objetivos abrangentes da formação integral.

Para tal, recorreremos à *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), de 2017. Há razões para isso: primeiro, tal currículo apresenta-se como uma alternativa lógica do qual partir para ensinar no Ensino Médio, na ausência de um currículo integrado; em segundo lugar, pela falta de um documento equivalente e específico à nossa modalidade de ensino; e, em terceiro lugar, porque um ensino que se considera de formação integral precisa, de alguma forma, contemplar objetivos de educação geral.

Na BNCC, o ensino de inglês no Ensino Médio é orientado pelo prisma das diretrizes curriculares endereçadas à área de linguagem como um todo. Transcrevemos as competências que se pretendem a isso, tomando a liberdade de excluir a quinta e a sexta, em razão de elas se direcionarem às especificidades do ensino de educação física e de artes, respectivamente.

Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio

- 1 - Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.
- 2 - Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitando as diversidades e a pluralidade de ideias e posições, e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando o autoconhecimento, a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza.
- 3 - Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, defendendo pontos de vista que respeitem o outro e promovam os Direitos Humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável, em âmbito local, regional e global.
- 4 - Compreender as línguas como fenômeno (geo)político, histórico, cultural, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo suas variedades e vivenciando-as como formas de expressões identitárias, pessoais e coletivas, bem como agindo no enfrentamento de preconceitos de qualquer natureza.
- 7 - Mobilizar práticas de linguagem no universo digital, considerando as dimensões técnicas, críticas, criativas, éticas e estéticas, para expandir as formas de produzir sentidos, de engajar-se em práticas autorais e coletivas, e de aprender a aprender nos campos da ciência, cultura, trabalho, informação e vida pessoal e coletiva.

Quadro 2: Competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Médio (BNCC, 2017)

O que observamos nesses objetivos educacionais é a amplitude do desafio atribuído a nosso componente curricular, para a formação cidadã. Essa amplitude deriva do papel de língua inglesa para o desenvolvimento de arquicompetências linguísticas para a contemporaneidade, especialmente em letramentos. Arquicompetência é como o documento de fundamentação teórico-metodológica do *Exame Nacional do Ensino Médio* (ENEM, 2005) concebeu a leitura, por ela afetar todas as demais competências em todas as disciplinas no exame. Esse sentido pervasivo da linguagem nas diversas esferas

sociais e para a aprendizagem em geral pode ser identificado, também, na BNCC. Um exemplo evidente disso é quando o documento trata da alfabetização (em língua materna, é claro).

A alfabetização é concebida como um conteúdo linguístico basilar, com ampla e imediata aplicabilidade, que permeia os vários campos da vida social e apresenta um imenso impacto na aprendizagem. Uma vez que um aluno ou aluna é alfabetizado(a), um mundo se abre a ele ou a ela. Sobre esse conhecimento da decodificação do código da leitura-escrita, começa-se a construir outros conteúdos e por meio dele se tem acesso a outros conhecimentos. A alfabetização, no início do Ensino Fundamental, é apenas a etapa inicial de um processo mais amplo de letramento (ou melhor, de multiletramentos), que continua a proporcionar o mesmo tipo de efeito amplo nas diversas práticas sociais e se estende até o final e para além do Ensino Médio. Afinal, por uma língua ser, ao mesmo tempo, meio e conteúdo que media a relação do sujeito com o mundo, o processo de seu domínio cultiva a criticidade e a autonomia necessárias a uma formação integral.

Essa concepção se manifesta nas expressões empregadas na redação das competências listadas acima. Aludem a letramentos, letramento digital, metacognição e, ainda, ecoam conceitos da concepção de educação integrada. Na competência 1, por exemplo, o ensino-aprendizagem da língua-alvo pretende que os alunos mobilizem “conhecimentos na *recepção e produção de discursos* nos diferentes campos de atuação social e nas *diversas mídias*, para ampliar as formas de *participação social*, [...] as possibilidades de *explicação e interpretação crítica da realidade* e para *continuar aprendendo*”. Na competência 3, defende-se a aquisição da língua inglesa “para *exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo* e autoria na vida pessoal e coletiva, *de forma crítica, criativa, ética e solidária*”. De acordo com a competência 7, ainda, espera-se que, por meio da língua-alvo, os estudantes mobilizem “*práticas de linguagem* no *universo digital* [...] para expandir as formas de [...] *aprender a aprender* nos campos da *ciência, cultura, trabalho*, informação e vida pessoal e coletiva.”

Quando interpretamos tais competências na BNCC como um todo, fica mais claro como a amplitude dos objetivos educacionais de ensino de língua é essencial para que a formação integral se efetive. Considerável porção da dimensão de formação para a cidadania em um curso de EMI em hospedagem recai, sobretudo, em componentes curriculares de linguagem, como o ensino de língua inglesa. Em outras palavras, não é razoável esperar que tais objetivos sejam assumidos pela esfera técnica.

Competências específicas para o ensino de língua inglesa podem ser encontradas na BNCC, na seção dedicada ao Ensino Fundamental. Lá, igualmente, se observam objetivos educacionais que manifestam a amplitude dos (multi)letramentos, para a formação cidadã; como se pode constatar nos seus itens 2 e 5:

- 2 - Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
- 5 - Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.

Quadro 3: Algumas competências específicas de linguagens e suas tecnologias para o Ensino Fundamental (BNCC, 2017)

Dentro de sua lógica interna, a BNCC expressamente sugere a articulação entre as diretrizes dos Ensinos Fundamental e Médio. Assim, na mesma seção das competências específicas para o componente curricular, o documento adota, explicitamente, a perspectiva dos multiletramentos para o ensino de língua inglesa. Tal posicionamento é decorrente da concepção da língua inglesa como expoente importante do contexto contemporâneo, dado o seu *status* como língua franca desterritorializada no mundo globalizado e digital.

Com base em tais fundamentos, nossa proposta sugere selecionar, a partir da língua inglesa, conteúdos que capacitarão os estudantes a se virarem da melhor maneira possível com as várias linguagens que moldam um mundo altamente letrado, tecnológico e globalizado durante e após o EMI. Para tal desafio, propomos priorizar conteúdos que desenvolvam os letramentos em língua inglesa, o letramento digital e a metacognição. Dessa forma, se pode replicar aquela lógica de impacto generalizado que associamos à alfabetização, tanto ao longo das sequências didáticas do próprio arranjo, quanto além. Embora conteúdos linguísticos sejam predominantes, em nossa modalidade de EMI, não pretendemos restringir tal lógica a eles, como o conceito de arquivcompetência foi empregado originalmente. Conteúdos linguísticos costumam ser proeminentemente, ou pelo menos, explicitamente, conceituais e procedimentais. No entanto, acreditamos que se possa estender a lógica subjacente à ideia de arquivcompetência a conteúdos atitudinais, para promoção de comportamentos conducentes à aprendizagem, em consideração ao filtro de tridimensionalidade.

Dessa forma, arquivcompetências, no nosso arranjo, designam os conteúdos ou objetivos educacionais que abrangem escopo amplo de práticas sociais, incluindo o saber aprender, e, dessa forma, contribuem significativamente para promover os princípios de uma formação integrada, como a criticidade, a autonomia e a solidariedade. Apesar de não se limitar a conteúdos linguísticos, o termo implica a perspectiva dos multiletramentos, por estarmos no âmbito de um componente curricular de linguagens. Desse modo, conseguimos nortear a questão de seleção de conteúdos educacionais na esfera principal da modalidade de nosso contexto educacional: o ensino de língua inglesa.

2.2.7 A seleção de conteúdos educacionais

Agora que nos familiarizamos com os conceitos de necessidades educacionais, de ambientação, e os filtros de tridimensionalidade dos conteúdos, de modalidade e de arquivcompetências, estamos em melhores condições para responder com maior propriedade a pergunta que lançamos lá atrás: o que ensinar, no contexto de língua inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem? Ou seja, como escolher os conteúdos educacionais, como um primeiro passo do planejamento, para um ensino integrado nessa modalidade?

Conforme nossa proposta de arranjo metodológico, trata-se de uma pergunta cuja importância se destaca em, pelo menos, dois momentos do curso. No seu início, quando se inaugura uma fase de ambientação e de diagnóstico das necessidades educacionais da turma, e na passagem dessa fase para uma subsequente, em que se reelabora um plano de ensino-aprendizagem, com base nas informações coletadas anteriormente. Na

esquematisação gráfica de nosso arranjo, representamos esses dois momentos como o ponto 1 e o ponto 3.

Buscaremos, por ora, responder à pergunta posta no contexto do ponto 1. Não somente por uma razão cronológica, mas porque esse momento se caracteriza por uma carência de informações sobre as necessidades educacionais da turma. Nessas condições, a utilidade das ferramentas conceituais, para a seleção dos conteúdos educacionais, torna-se ainda mais explícita.

Veja, o ponto de partida para se escolher o que ensinar em uma turma certamente são as necessidades-curriculares, ou seja, o currículo prescritivo. Uma esquematização ordenada daquilo que se considera essencial que os(as) estudantes saibam conhecer, fazer, e ser, para se atingir os objetivos educacionais e a formação pretendida pelo curso, serve de um importante referencial. Nesse sentido, propomos o filtro de arquivcompetências, especialmente útil na ausência de um tal currículo que se coadune com a concepção de educação integrada. Para se considerar a amplitude de competências linguísticas necessárias à uma formação integral em hospedagem, propomos priorizar o letramento em língua inglesa, o letramento digital e a metacognição, para sedimentar as bases para o ensino-aprendizagem de quaisquer outros conteúdos no curso. Essas são categorias abrangentes de um conjunto de conteúdos e de competências dos quais se deve valer para nortear um plano de ensino-aprendizagem no contexto educacional em questão.

O filtro de tridimensionalidade exige, ainda, que se selecione os conteúdos de forma a equilibrá-los entre as categorias conceituais, procedimentais e atitudinais. Dessa forma, evita-se descuidar de aspectos fundamentais para uma formação integral, costumeiramente relegados por uma educação tradicional. Além disso, conforme o filtro de modalidade, os conteúdos devem ser contextualizados na perspectiva do campo técnico, de tal maneira a se poder agregar outros conteúdos relacionados à hospedagem à formação cidadã do educando(a). Todas essas etapas sugerem um processo de reiteradas reedições para se configurar um conjunto de conteúdos que atendam aos princípios de todos os filtros conceituais. Ao final, teremos um quadro tridimensional em que conteúdos clássicos da área de *TESOL* se justapõem a conteúdos mais prontamente relacionados à área de hospedagem e a uma concepção de educação integrada.

Para que esse procedimento todo fique mais tangível, apresentamos abaixo um exemplo da tabela tridimensional de conteúdos educacionais preenchida, para o início do curso, conforme o processo descrito, inspirada em nossa pesquisa-ação.

Língua Inglesa (LI) em Hospedagem - 1º ano		
Conteúdos Educacionais		
Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Palavras conhecidas em LI • Palavras cognatas ao Português em LI • Predição • Esquemas mentais O status social da viagem	Estratégias de construção de sentido e de inferência textual. Letramento em leitura do gênero de prova vestibular de inglês. Avaliação da experiência de ensino-aprendizagem no componente LI. Mediação de tarefas de aprendizagem pela interface do computador.	Consciência de disciplina em sala de aula. Postura para a aprendizagem Postura crítica para a avaliação do ensino-aprendizagem em LI. <i>Peer teaching</i> Reflexão e letramento crítico sobre o viajar.

Quadro 4 – Exemplo de tabela dos conteúdos educacionais para a fase diagnóstica

Observe como a arquivcompetência de letramento na língua-alvo se manifesta como um conjunto de conteúdos transversal às três dimensões de formação: “Estratégias

de leitura” (conceitual), “construção de sentido [...] textual” e “Letramento em leitura” (procedimental) e “Reflexão e letramento crítico sobre o viajar” (atitudinal). Desse último se desdobra o conteúdo conceitual de “O *status* social da viagem”, em associação à área técnica da hospedagem. A metacognição pode ser identificada nos seguintes conteúdos, atitudinais e procedimentais: “Consciência de disciplina em sala de aula”, “Postura para a aprendizagem”, “Postura crítica para a avaliação do ensino-aprendizagem em LI” e “Avaliação da experiência de ensino-aprendizagem no componente LI”. Já o letramento digital se faz presente na “Mediação de tarefas de aprendizagem pela interface do computador”.

Assim, listamos possíveis conteúdos educacionais a serem desenvolvidos na fase diagnóstica, em conformidade com as ferramentas conceituais propostas. Claro que tais conteúdos devem ser tratados ao longo de uma série de aulas – nós usamos em torno de cinco encontros. Esses conteúdos podem, ainda, ser pormenorizados em outros, mais específicos, nos planos de aula, obedecendo-se as mesmas ferramentas conceituais, para sua seleção e organização. Ao proceder dessa forma a cada aula, garante-se que o conjunto de aulas resultante sustente as mesmas propriedades de um ensino integrado. Tal estratégia é importante, pois, na complexa tarefa de arquitetar uma experiência mediada para a aprendizagem, que tende a evoluir a cada encontro com os(as) educandos(as), há efeitos pedagógicos que são subprodutos das intenções principais e iniciais.

Veja, os conteúdos listados na tabela não necessariamente precederam o planejamento da todas as atividades pedagógicas, mas derivaram de algumas delas. O “*status* social de viagem”, por exemplo, foi um tema para se introduzir aos(às) estudantes o universo da hospedagem que decorreu da necessidade de se escolher um texto apropriado para se trabalhar as “estratégias de leitura” e “de construção [...] textual”. Da seleção do texto resultou a oportunidade de fazer da postura crítica sobre o tema um conteúdo. A tabela apresentada, portanto, representa um olhar finalizado e retrospectivo de todo um período que foi sendo configurado aos poucos. O que queremos destacar é que, quando uma atividade é concebida para se promover um objetivo de aprendizagem, pode também ser configurada de tal maneira a se desenvolver tantos outros fins pedagógicos. Para que isso fique mais claro, contemplemos um exemplo de uma atividade didática materializada a partir da tabela de conteúdos exposta acima:

Atividade 1: “What’s the furthest place you’ve been to?” - Postagens de viagem em redes sociais (Padlet map)

Objetivo: Incentivar estudantes a escrever comentários e a se expressar em língua inglesa pela interação online.

Pré-requisito: Estratégias de leitura (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais).

Agrupamento: postagens individuais, mas com ajuda de colegas, em pares.

Meios: Padlet.com; nos computadores; projetor.

Tempos: aprox. 30 min.

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos:

- 1) (Preparação) Configure um *Padlet* (padlet.com) na função “map”, com a funcionalidade de “comments” ativada. Nas configurações do Padlet criado, defina um *address* para que a turma possa acessá-lo.
- 2) Solicite que estudantes pensem no lugar mais longe para qual já viajaram.
- 3) Peça para que estudantes se inscrevam no *Padlet.com* e acessem o seu *Padlet*, ao inserirem o *address* criado, na função “join a Padlet” do site. Certifique-se de que todos(as) conseguiram entrar antes de prosseguir.
- 4) Peça para que cada estudante marque, na interface de *Google Maps* do *Padlet* criado, o lugar mais longe para qual viajaram, com uma postagem que contenha alguma imagem e, ao menos, um comentário em língua inglesa. Pode-se usar o auxílio de quaisquer recursos à disposição no computador e na internet.
- 5) Quando todos(as) tiverem realizado sua postagem, peça para que cada um faça, pelo menos, um comentário na postagem de outro colega de sala.

Embora essa atividade tivesse como objetivo principal criar oportunidade para que os(as) estudantes articulassem suas competências para escrever em língua inglesa, ela integrava uma série de outros propósitos e resultados. De acordo com a função da fase diagnóstica em que foi aplicada, servia para registrar a produção escrita dos(as) estudantes e identificar o espectro de nível de proficiência dessa competência na turma; além disso, testava a competência dos alunos e das alunas para articularem os recursos *online* a sua disposição, para auxiliar na escrita no idioma-alvo. Ao mesmo tempo, oportunizava a mobilização de conteúdos vistos anteriormente, como as estratégias de leitura. Pretendia, também, desenvolver a criatividade na elaboração de significado pela associação de comentários e imagens selecionadas. Promovia a interação dos(as) estudantes no meio virtual, contribuindo para acentuar questões de letramento digital e de netiqueta. Buscava proporcionar o compartilhamento de experiência e de conhecimentos dos(as) estudantes, para valorizar sua voz e estimular sua participação em sala de aula. Procurava, ainda, trazer o tema da viagem, caro à hospedagem, para um âmbito pessoal, a partir do qual se poderia desenvolver, na turma, uma reflexão crítica posterior sobre o *status* da viagem na sociedade.

Como se vê, a atividade configura-se um meio, cuja forma de arranjo dos seus elementos permite atingir vários objetivos pedagógicos. Isso ocorre porque não somente “o que se ensina”, mas “como se ensina” promove objetivos de aprendizagem. Nesse sentido, é possível articular meios de organização didática, a partir dos conteúdos e dos objetivos de aprendizagem prioritários, de forma a agregar e desenvolver diversas competências de forma *simultânea* – ou, para usar uma palavra que talvez seja mais apropriada ao contexto, de forma *integrada*. Isto posto, chegou a hora de tratar dos meios para articular a integração dos objetivos educacionais propostos.

2.3. Como ensinar?

Quando propusemos iniciar nossa jornada metodológica pelo aspecto de conteúdo – o que ensinar –, afirmamos que fazia sentido pensar no conteúdo a ser ensinado-aprendido antes que pensássemos na forma de melhor proporcionar sua apropriação pelos(as) estudantes. Assim, deixávamos claro que estávamos tratando de conteúdos para o ensino-aprendizagem. No entanto, esses mesmos conteúdos sugerem ou pressupõe fins da prática educativa. Quando propomos estudar as “estratégias de leitura”, insinuamos o letramento como um fim educativo; ao nos referir a “*peer teaching*”, como conteúdo,

sugere-se a promoção da solidariedade. Alguns conteúdos são instrumentais para se atingir outros objetivos maiores. Outros conteúdos coincidem com objetivos ou competências educacionais. Assim, tratar da “mediação de tarefas de aprendizagem pela interface do computador” alude ao letramento digital; propor “Postura crítica para a avaliação do ensino-aprendizagem em LI” representa a metacognição. Dessa forma, conteúdos educacionais podem ser equacionados a fins educativos. Agora, se tais fins se configuram um componente de um objetivo educacional ainda maior, é uma questão de percepção e concepção educacional.

Os conteúdos educacionais, entretanto, também podem representar meios para o trabalho pedagógico. A dimensão procedimental já deixa transparecer tal possibilidade. Assim, é possível desenvolver a criticidade por meio de exercícios de letramento. Similarmente, exercitar estratégias de metacognição a faz um meio para se desenvolver a autonomia dos(as) estudantes. Nesses dois exemplos, entretanto, o letramento e a metacognição não deixam de ser, também, fomentados.

Logo, a noção cartesiana, linear e unidimensional, de se partir de um conteúdo educacional, para se chegar a determinado fim pedagógico, por um meio didático, é útil para racionalizar o ensino-aprendizagem, mas não capta, necessariamente, todo o efeito pedagógico que se pode proporcionar por meio do planejamento de uma atividade. Meios servem para fazer de conteúdos objetivos educacionais, mas são, simultaneamente, conteúdos em si mesmos, pois carregam princípios, valores e desenvolvem competências paralelas.

O desafio posto diante de uma proposta metodológica integrada é justamente articular os múltiplos objetivos educacionais e de aprendizagem de forma a promovê-los em meio às inúmeras variáveis condicionantes da sala de aula. Listar conteúdos educacionais, como fizemos na Figura 8, é um passo nesse sentido, mas não transmite toda a proposta metodológica. Para tal, propomos nos valer da polivalência dos conteúdos educacionais, que podem ser concebidas ora como fins, ora como meios educativos, e vermos como se pode organizar atividades pedagógicas para um ensino integrado.

Ao decidirmos partir do letramento em língua inglesa, do letramento digital e da metacognição, para viabilizar a criticidade, a autonomia e a solidariedade, no itinerário formativo integrado de um técnico em hospedagem, cabe-nos arquitetar formas de organização e de estruturação de atividades pedagógicas que exercitem e desenvolvam as competências necessárias para tais fins. E isso deve ser feito considerando as diferentes categorias metodológicas da prática educativa na sala de aula de língua inglesa, como materiais de ensino, gestão da prática educativa, avaliação, sequenciamento de etapas, interação entre atores, e promoção de uso da língua-alvo de formas mais autênticas.

São muitos aspectos a ser considerados e concatenados, na elaboração de atividades pedagógicas integradas. Por isso, optamos por tratá-los ora de forma transversal às configurações pedagógicas, ora por agrupamento de temas vinculados. Isso porque o ensino é um processo multifacetado, mas que deve ser explicado pela linearidade analítica: cada parte por vez.

A maneira mais didática que concebemos para fazê-lo foi, então, designar um expediente didático atrelado a cada uma das arquicompetências propostas. Dessa forma,

podemos garantir que, na complexidade toda da prática educativa, avancemos o objetivo educacional que elegemos como prioritário em nosso arranjo.

Assim, a partir do letramento digital, da metacognição e do letramento em língua inglesa, categorizamos os expedientes: Mediação Tecnológica, Metacognição e Operacionalização da Língua. Perceba que cada uma das arquicompetências corresponde a uma respectiva categoria de expediente metodológico. Iniciaremos, entretanto, com uma quarta categoria, que articula referenciais teóricos nos quais baseamos nosso arranjo metodológico. Embora não tenha um nome oficial na literatura, o denominaremos de mobilização cognitivo-pedagógica.

2.3.1 Mobilização cognitiva

Apesar do subdesenvolvimento da dimensão didático-metodológica na literatura sobre Educação Integral, e especificamente na nossa modalidade de EMI, dispomos de um ponto de partida, quando se trata de pensar a execução da ação pedagógica no âmbito da aula ou de sequência didática. Marise Ramos – que elaborou a *Concepção de Ensino Médio Integrado* (2008), no qual fundamentamos significativamente nossa compreensão da Educação Integral – elaborou um quadro orientador sobre os tempos e os espaços dos passos e das práticas pedagógicas para a Integração, publicado em 2016.

A partir das etapas do método histórico-crítico de Educação segundo Dermeval Saviani, Ramos concebeu um processo da organização de elementos para a elaboração coletiva de uma proposta curricular integrada. O último dos momentos desses processos ocupava-se da organização dos componentes, sequências, tempos e espaços disciplinares e interdisciplinares, ou seja, da consubstanciação do currículo integrado. Embora a discussão sobre a elaboração de um currículo integrado fuja ao nosso escopo, foi a partir dela que Ramos subsequentemente delineou passos pedagógicos para um ensino integral, em diálogo com a proposta curricular integrada e espelhando muitas dos conceitos e das categorias da pedagogia histórico-crítica de Saviani, da qual havia partido inicialmente. Transcrevemos o resultado de seu esforço intelectual abaixo:

Tempos / espaços e práticas / passos pedagógicos		
TEMPOS / ESPAÇOS		PASSOS PEDAGÓGICOS
1)	Prática social como ponto de partida	
2)	Tempos de problematização (a síncrese como ponto de partida);	Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos.
3)	Tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares com sua historicidade):	O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da síncrese em direção à síntese, isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada.
4)	Tempos de experimentação (prática produtiva e social);	Momentos disciplinares e / ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos.
5)	Tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar);	Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica, individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes.

6)	Tempos de sistematização (revisão de problemas, conteúdos e relações);	Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos; permanecem como relação dialógica, mas o professor especialista assume o protagonismo, a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente, inclusive por meio da exposição didática. Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber.
7)	Tempos de consolidação (sínteses);	Momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.
8)	Catarse como ponto de chegada	

Quadro 5 – Passos pedagógicos para uma formação integrada (RAMOS, 2016)

Segundo essa proposta, 1) uma pedagogia do ensino integrado parte de uma prática social. Essa prática seria o conteúdo agregador ou tema/tópico guarda-chuva de outros conteúdos correlatos, que possam surgir na sequência didática viabilizadora do processo de ensino-aprendizagem. 2) Uma vez escolhida a prática social, vigoram os *tempos de problematização*, em que os(as) estudantes se debruçam sobre a prática social a partir dos conhecimentos prévios, que pressupõem a síncrese – uma visão caótica da realidade analisada. Seria uma contextualização ou apresentação da prática social. 3) Passa-se, então, aos *tempos de instrumentalização*, em que uma perspectiva ordenada da realidade sob análise, na forma de teorias histórico-científicas, é conhecida pelos(as) estudantes por meio da mediação didática. 4) Seguem-se *tempos de experimentação*, em que os(as) estudantes buscam aplicar o que aprenderam, até então, de uma forma prática, para se promover a identificação dos aspectos do conhecimento que ainda precisam de maior pesquisa e/ou consolidação. 5) Sucedem-se *tempos de orientação*, nos quais o(a) professor(a) orienta a agência dos(as) estudantes na busca de preencher as lacunas dos conhecimentos identificados anteriormente. 6) Em seguida, vêm os *tempos de sistematização*, quando o(a) professor(a) busca valer-se do conhecimento específico de sua área para sistematizar, pela mediação didática, os conhecimentos construídos pelos(as) estudantes até então. 7) A última das fases são os *tempos de consolidação*, ou seja, a avaliação, na perspectiva formativa, para o(a) estudante perceber os resultados e os limites de suas aprendizagens. 8) Assim, chega-se ao resultado de catarse – apropriação dos conhecimentos culturais como elementos ativos para a transformação social.

Ramos explicitamente adverte contra uma interpretação excessivamente rígida e categórica dos passos apresentados, em reconhecimento à complexidade do ensino. Assim, admite-se o benefício da razoável flexibilização da estrutura e das etapas propostas, para acomodar a não-linearidade do processo educativo, bem como as ocorrências simultâneas de processos de aprendizagem diacrônicos e sincrônicos. Dessa forma, pode-se aceitar prioridades que surjam da dinâmica do ensino na sala de aula, revelando que alinhar currículo, planejamento, necessidades e oportunidades educacionais é um desafio constante da execução pedagógica. O que o ordenamento e sequenciamento de passos da proposta de Marise Ramos evidenciam é a lógica de planejamento com base na complexificação de processos educativos e na noção de pré-requisitos para a aprendizagem, segundo os princípios de causalidade e de progressividade, aos quais nos referimos em momento anterior. Essa lógica coaduna-se explicitamente com alguns propósitos da concepção de educação integrada e encontra

respaldo na taxonomia de Benjamin Bloom, sobre o domínio cognitivo, conforme revista por Lorin Anderson e David Krathwohl, em 2001.

Originalmente, em 1956, Bloom apresentou uma esquematização de processos cognitivos, para se pensar os objetivos educacionais e de aprendizagem de forma geral. Assim, listou seis processos cognitivos, hierárquicos e acumulativos, do mais simples ao mais complexo: *conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação*. Quase meio século mais tarde, essa esquematização foi revista por Anderson e Krathwohl. O resultado foi a concepção dos processos cognitivos como ações interdependentes, com hierarquia mais difusa, ainda que se tenha reconhecido e mantido uma gradação crescente de complexidade cognitiva entre eles. Assim, a sequência das seis categorias originais foi atualizada para: *lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar*.

Grosso modo, *lembrar* é resgatar informações às quais já foi exposto; *entender* significa compreender informação nova ao valer-se dos conhecimentos prévios; *aplicar* refere-se a usar o conhecimento construído recentemente em um outro contexto; *analisar* representa a capacidade de decompor o conhecimento em partes e relacioná-los à formação da totalidade; *avaliar* expressa a realização de julgamentos com base em critérios; e *Criar* é articular um conjunto de conhecimentos para a produção ou para uma prática social. Anderson e Krathwohl concebem o *Analisar* como uma extensão e ponte da *Compreensão* para o Avaliar e o Criar. Assim, esses três últimos processos mentais seriam os de ordem cognitiva mais elevada ou complexa, os quais a educação deve se ocupar majoritariamente de desenvolver nos(as) estudantes, e que a concepção de educação integrada faz referência como objetivos.

Assim, essa reconceptualização do clássico construto de Bloom permite conceber o ensino-aprendizagem como um processo complexo em que há uma transição e até sobreposição constante entre essas diferentes categorias de ações mentais. Ao mesmo tempo, a maior implicação da taxonomia para o ensino é reconhecer a necessidade de oportunizar o desenvolvimento dos processos cognitivos mais complexos ou elevados. São esses para os quais se deve mobilizar e dedicar os recursos da ação pedagógica – uma orientação de grande valia para que um ensino integrado alcance alguns de seus objetivos educacionais.

Essa lógica parece estar implícita à proposta de Ramos, ou pelo menos a ela pode ser justaposta. Podemos identificar, nos seus passos pedagógicos apresentados, a concepção do percurso educativo pela articulação de processos mentais mais simples em favor dos mais complexos, admitindo-se a flexibilidade e a fluidez das categorias e da estrutura. Afinal, a formação integral do ser humano e sua autonomia passam pelo desenvolvimento de tais processos cognitivos. É por meio deles que se desenvolve o pensamento crítico e criativo, que ecoam os princípios da consciência histórico-social e de transformação da sociedade pelo trabalho da concepção de educação integrada.

Talvez seja dessa lógica, calcada em categorias abstratas dos processos mentais, que decorra o traço de generalidade da proposta pedagógica de Ramos, ou seja, de sua pretensa aplicabilidade a qualquer componente curricular. Certamente, no caso do ensino de língua inglesa, essa lógica estabelece uma ponte clara para a aplicação e a adaptação da proposta de Ramos às especificidades de nosso componente curricular.

Para demonstrar essa relação, foquemos em avanços da área específica de ensino de língua inglesa. Os professores Paul Dummett e John Hughes (2019), com base na nova taxonomia de Bloom, elaboraram um modelo prático e ilustrativo de articulação dos processos cognitivos e atividades típicas de *TESOL*, para estimular o pensamento crítico, rumo à criatividade, conforme a figura abaixo.

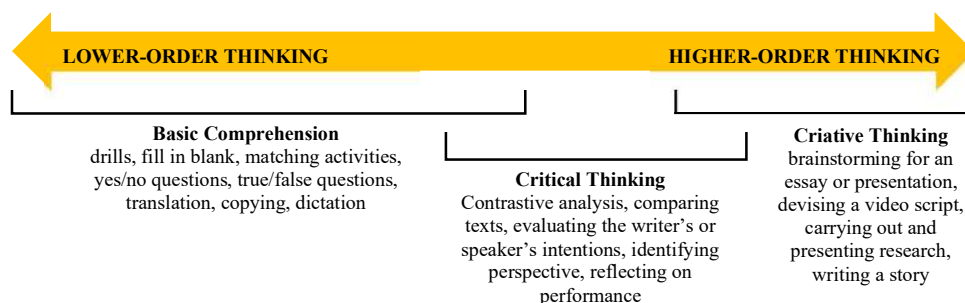


Figura 5: A practical working model for critical thinking in English Language Teaching with examples. (DUMMETT; HUGHES, 2019)

Segundo os citados professores, a *Basic Comprehension* engloba o *lembrar*, o *entender* e o *aplicar*, associando-se ao modelo histórico e tradicional de ensino de língua representado pelo método *Present, Practice e Produce* (PPP). Segundo esse modelo metodológico, apresenta-se aos(as) estudantes elementos linguísticos novos, os quais praticam seu domínio com atividades controladas e depois tentam aplicar a um outro contexto mais livre, geralmente em relação a um aspecto de sua vida pessoal, para demonstrar o resultado da aprendizagem. Já o *Critical Thinking* diz respeito a instigar os estudantes ao *analisar* e ao *avaliar* dos sentidos construídos linguisticamente, seja escrito ou oralmente, na aquisição do idioma-alvo. Isso pode ser feito, por exemplo, ao conduzi-los a induzir regras linguísticas, em vez de apresentá-las; ou ainda ao solicitar que expressem e justifiquem suas opiniões sobre afirmações em itens enunciativos de exercícios, que, outrora, só serviam para testar seu domínio de gramática e vocabulário. *Creative Thinking*, o *criar*, por sua vez, é o processo de gerar ideias novas e originais ou descobrir novas possibilidades. Por exemplo, pode-se lançar uma situação hipotética para que os(as) estudantes pensem em como agir; ou ainda, propor a identificação dos elementos constitutivos de determinado gênero textual, a partir da qual pode-se produzir texto próprio.

O que observamos nesse modelo conceitual prático de promoção do pensamento crítico e, conseqüentemente, criativo, é a sobreposição da categoria do pensamento crítico (*Critical Thinking*) aos demais processos mentais e, logo, seu papel na articulação deles para a criatividade (*Creative Thinking*). O modelo permite reconhecer, ainda, que a criatividade pode ocorrer com ou sem o pensamento crítico. A advertência que Dummett e Hughes fazem, e com qual estamos em total acordo, é que não se pode cair na armadilha de equacionar baixa proficiência linguística com processos mentais de aprendizagem de baixa ordem ou simples. O pensamento crítico e o criativo precisam ser contemplados inclusive nas turmas com níveis mais básicos de inglês. Logo, já no 1º ano do EMI se deve vigorar esse trabalho didático gradual, promovedor de uma formação integral.

Não é somente por uma perspectiva clássica de *TESOL*, como essa de Dummett e Hughes, que a lógica da vigente taxonomia de Bloom contribui para relacionar os passos pedagógicos de Ramos para um ensino integral de língua inglesa no EMI. A abordagem didático-conceitual da pedagogia dos multiletramentos, próprio para um componente da área de linguagens, também reforça a pertinência das concepções metodológicas de que temos tratado.

Conforme havíamos apresentado na primeira parte deste caderno, o *New London Group* propôs uma concepção pedagógica de trabalho com a área de linguagens que apresentava quatro categorias procedimentais, com o objetivo final de formar um(a) estudante como criador(a) de sentidos na recepção e produção comunicacional, com pensamento analítico e crítico. Recapitulando-os: a prática situada, a instrução aberta, o enquadramento crítico e a prática transformada. Tais movimentos pedagógicos, expostos originalmente no seminal manifesto educacional *A pedagogy of multiliteracies: designing social futures*, são melhor compreendidos pela reformulação pelos quais passaram, posteriormente, por dois pesquisadores do grupo, Mary Kalantzis e Bill Cope, em 2012, conforme ilustrado na figura abaixo:

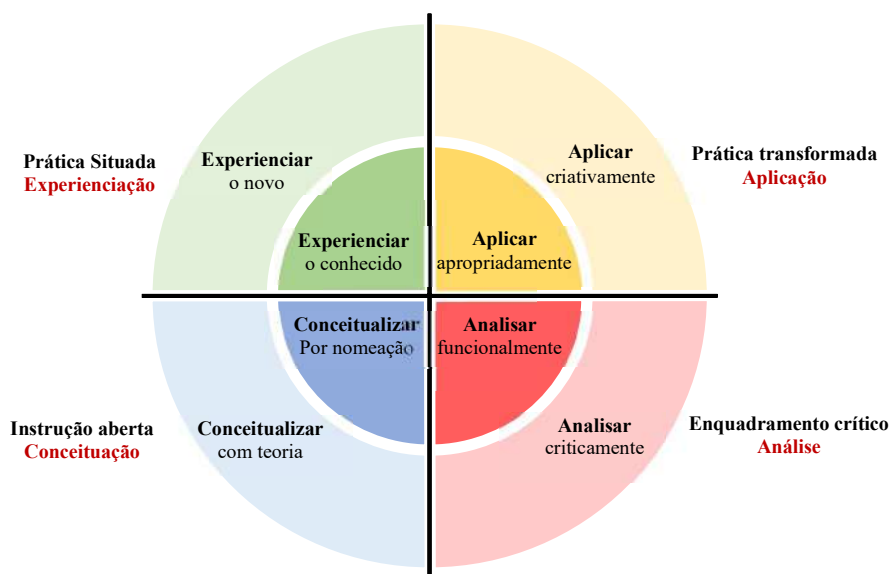


Figura 6: Processos de conhecimento e movimentos pedagógicos dos multiletramentos (KALANTZIS; COPE, 2012 citado por PREDEBON, 2015)

Podemos perceber na figura os quatro movimentos originais (em letra vermelha) que foram renomeados, mas cujos objetivos e definições se mantêm. Ao mesmo tempo, cada quadrante foi subdividido em dois níveis de análise, criando, assim, maior nuance de operacionalização das etapas, que agora podem ser concebidas como sendo oito. A *experienciação* continua relativa às práticas sociais de linguagem da cultura dos(as) estudantes e de como relacioná-las a outras práticas de outros universos culturais. A *conceituação* refere-se a uma sistematização consciente dos elementos das práticas sociais de linguagem, que pode ser no nível de expressões ou no nível das ideias. A *análise* representa o enquadramento crítico na interpretação das práticas sociais de

linguagem, tanto analiticamente, quanto avaliativamente. A *aplicação*, por sua vez, representa o campo da prática transformada, em que se aplicam os conhecimentos construídos a um outro contexto, ou, a partir deles, se produz inovação. Para melhor compreender a conceitualização desses campos de movimentos pedagógicos, podemos recorrer a um quadro complementar de Kalantzis e Cope (2012) que os exemplificam com atividades didáticas:

<p>Experienciar... o conhecido: trazer, mostrar ou falar sobre algo/alguém familiar ou 'fácil' – ouvir, visualizar, assistir, visitar. o novo: apresentar algo menos familiar, mas que faça pelo menos algum sentido apensar por imersão – ouvindo, assistindo, visualizando, visitando.</p>	<p>Analisar... funcionalmente: escrever uma explicação, criar um diagrama de fluxo, desenhar um diagrama técnico, criar um esboço sequencial, fazer um modelo. criticamente: identificar lacunas e silêncios, analisar propósitos (para que serve aquele conhecimento), prever e discutir consequências, realizar um debate, escrever uma revisão.</p>
<p>Conceitualizar... por nomeação: definir termos, fazer um glossário, rotular um diagrama, ordenar ou categorizar entre coisas semelhantes e distintas. com teoria: desenhar um diagrama, fazer um mapa conceitual, escrever um resumo, teoria ou fórmula que junte os conceitos.</p>	<p>Aplicar... apropriadamente: escrever, desenhar, encenar na maneira 'usual', resolver um problema. criativamente: usar o conhecimento aprendido de formas inovadoras, arriscar-se intelectualmente, aplicar o conhecimento a um contexto diferente, sugerir um novo problema, traduzir o conhecimento a um misto de diferentes modos de significação.</p>

Quadro 6: Atividades de letramento e processos de conhecimento (multiletramentos) (ARNT, 2018)

No que pese o sequenciamento dos movimentos pedagógicos no qual foram explanadas, não se trata de um processo linear. Como no caso das três teorizações apresentadas anteriormente, os teóricos fazem a mesma ressalva contra uma interpretação de lógica escalonar e de purismo categórico do processo de ensino-aprendizagem. Os movimentos não devem ocorrer em nenhuma ordem específica nem devem se manifestar, cada um, em sua forma pura.

Como se vê, não é difícil perceber o paralelismo desse esquema da pedagogia dos multiletramentos com as demais teorizações apresentadas. As categorias cognitivas empregadas ecoam e se sobrepõem à renovada taxonomia de Bloom; há um reconhecimento de uma dinâmica flexível entre as categorias; atesta-se, ainda, uma preocupação com a promoção de processos cognitivos de ordem complexa/elevada como um dos objetivos educacionais principais para a formação humana plena, independentemente do nível escolar.

Assim, seja para promover uma educação integrada no EMI, conforme propôs os passos pedagógicos de Ramos, seja para promover o pensamento crítico rumo ao criativo, conforme modelo pedagógico para o ensino de línguas de Dummett e Hughes, ou seja, ainda, para formar um sujeito multiletrado, segundo concepção de pedagogia de multiletramentos na área de linguagens de Kalantzis e Cope, há um certo consenso de que o desenvolvimento do ser humano deve se pautar por uma articulação dos processos mentais em favor dos de ordem mais complexa/elevada; e de que o ensino deve se encarregar de elaborar atividades didáticas que promovem esse movimento. Para melhor

ilustrar essa relação entre as quatro teorias de como ensinar, apresentamos o quadro abaixo:

Mobilização cognitivo-pedagógica transversal às teorias		Modelo prático de pensamento crítico em LI							
		Compreensão básica				Pensamento Crítico		Pensamento Criativo	
		Taxonomia de Bloom (atualizada)							
		Lembrar	Entender	Aplicar	Analisar	Avaliar	Criar		
		Pedagogia dos Multiletramentos							
Tempos / espaços e práticas / passos pedagógicos p/ formação integrada		Experienciar		Conceitualizar		Aplicar Aprop.	Analisar Func.	Analisar Crit.	Aplicar Cria.
PASSOS PEDAGÓGICOS		o conh.	o novo	por nom.	com teoria				
1)	Prática social como ponto de partida								
2)	Quando os educandos enfrentam os problemas da prática social a partir de seus próprios conhecimentos.								
3)	O conhecimento já produzido precisa ser aprendido pelos estudantes de forma sistematizada e didática para que se tornem mediações para a superação da sincrese em direção à síntese , isto é, a compreensão do processo, do fenômeno, do problema ou do fato, agora não mais somente por sua sensibilidade empírica cotidiana, mas de forma pensada e elaborada .								
4)	Momentos disciplinares e / ou interdisciplinares de contato direto e, o quanto possível, prático, com o processo, fenômeno, problema ou fato, promovendo momentos em que se percebe a insuficiência dos conhecimentos que os estudantes possuem até então e se há a necessidade de aprendizagem de novos conhecimentos .								
5)	Estudantes estão com o(s) professor(es) em relação dialógica , individualmente ou em grupo, sendo esses os propositores, cabendo aos professores conduzir o processo segundo as necessidades identificadas pelos estudantes .								
6)	Estudantes e professores estão juntos para atividades de sistematização dos conteúdos ; permanecem como relação dialógica , mas o professor especialista assume o protagonismo , a partir dos conteúdos a serem trabalhados sistematicamente , inclusive por meio da exposição didática . Este é o momento em que se preserva a especificidade epistemológica e metodológica dos diferentes campos do saber								
7)	Momentos de avaliações, sempre com a finalidade formativa, em que o estudante é desafiado e pode perceber singularmente limites e perspectivas de sua nova aprendizagem.								
8)	Catarse como ponto de chegada								

Quadro 7: Comparativo das teorizações de como ensinar por meio da mobilização cognitiva.

Os três níveis do *Working model for critical thinking in ELT* já foram concebidos a partir de classificação das seis categorias da taxonomia de Bloom atualizada dos processos cognitivos para o ensino-aprendizagem. No âmbito dessas seis categorias e respeitando-se a sua lógica de sequenciamento de complexificação, organizamos os oito movimentos pedagógicos da pedagogia dos multiletramentos, para demonstrar o paralelismo conceitual. Pela teorização dos multiletramentos apresentar a maior pluralidade de categorias, partimos de seus matizes de cores para aproximar os conceitos entre as demais teorias. Uma vez que as múltiplas categorias foram alinhadas, partimos para a identificação dos processos dominantes nos passos pedagógicos propostos por Ramos para um ensino integrado. Destacamos essa relação de dominância de processos cognitivos ao aplicar a codificação das cores aos termos empregados na descrição dos procedimentos pedagógicos. Dessa forma, pode-se perceber o paralelismo que temos tentado estabelecer entre as quatro perspectivas teóricas da prática educativa.

A correlação entre as teorias, claro, não é perfeita. Mais significativamente em relação à prática pedagogia de Ramos, por exemplo, notamos que a ideia por trás dos conceitos de *Criative Thinking/criar/aplicar criativamente* não está claramente expressa, embora faça parte da concepção de educação integrada. Ao contrastar as diferentes concepções teóricas, é possível inferirmos que a criatividade predominaria em um momento de realização de atividade sujeita à avaliação; ou seja, nos *tempos de consolidação* (7). Isso porque a noção de usar o conhecimento aprendido para promover novas ideias e novas possibilidades se coadunaria com atividades de mobilização de conhecimentos prévios e de aplicação de conteúdos estudados a um novo contexto/desafio, típico de atividades elaboradas para se verificar o resultado da aprendizagem.

Como a esquematização de passos pedagógicos de Marise Ramos representa uma organização pedagógica que pretende ser cíclica ao longo de sequências didáticas concatenadas nas aulas, os *tempos de consolidação* acabam se tornando momentos intermediários de avaliação durante o curso, em conformidade com a perspectiva de avaliação formativa preconizada. Assim, o *criar* não se reservaria somente para o fim do processo de ensino-aprendizagem, mas aconteceria diversas vezes em seu percurso, sendo, portanto, incorporado ao grande esquema didático.

Essa mesma interpretação dos *tempos de consolidação* (7) nos permitiu conceber que pelo menos um dos dois movimentos pedagógicos possíveis (multiletramentos) de cada uma das seis categorias de processos cognitivos (taxonomia de Bloom) caracterizam essa etapa. Como mencionamos, é em momentos de produção, sujeitos à avaliação, que os(as) estudantes articulam todos os conhecimentos adquiridos em função de completar alguma tarefa pedagógica. Tal tipo de tarefa mobiliza algum aspecto de todos os seis domínios de processos cognitivos. Precisa-se usar da memória, da conceituação e da capacidade de aplicação de conhecimentos para que se possa pensar criticamente e criativamente na solução de problemas postos e, posteriormente, no próprio processo de ensino-aprendizagem. Isso é o que os *tempos de consolidação* (7) representam e a que um ensino integrado deveria aspirar.

Logo, mais do que explicitar as nuances e os diferentes pontos de vistas entre as teorizações, nas suas formas de interpretar e organizar a ação pedagógica, nosso quadro

comparativo serve para que uma teorização da prática educativa complemente e corrobore a outra. No que concerne a nossa questão de como ensinar língua inglesa para uma formação integrada, o conjunto das teorias e suas similaridades conceituais legitimam a ideia a elas transversal: a mobilização cognitivo-pedagógica. A ideia de que se deve planejar a ação pedagógica para articular os processos cognitivos, de tal maneira a favorecer o desenvolvimento dos de ordem mais complexa/elevada: *o pensamento crítico (analisar e avaliar)* e *o pensamento criativo (criar)*, ou, pela ótica dos movimentos pedagógicos, *analisar funcionalmente e criticamente, e aplicar criativamente*.

Para tornar mais clara como essa concepção de mobilização cognitivo-pedagógica pode operar em uma sequência didática, a aplicamos em uma análise da sequência didática principal de nossa pesquisa-ação, sobre a tradução automática, cujo uso apropriado implica um conjunto de arquivcompetências que perpassam os diferentes estágios de proficiência linguística na língua-alvo, sobretudo em se tratando de um curso de hospedagem.

Sequência Didática	Articulação dos Processos Cognitivos para o ensino-aprendizagem	Passos Pedagógicos de Ramos
Uso irrefletido da tradução automática para lidar com a língua inglesa.		Prática social como ponto de partida
1. Os(as) estudantes são apresentados(as) a verbetes cômicos de traduções literais de expressões idiomáticas do português para o inglês, de uma conta do <i>Instagram</i> , <i>Greengo Dictionary</i> . São organizados em dupla/trio, para que cada time identifique a expressão original na língua materna da expressão em inglês a que foi atribuída. 2. Ao reconhecerem que a versão em inglês das expressões idiomáticas está demasiadamente literal e não correspondem às reais expressões equivalentes em língua inglesa, os times são desafiados(as) a descobrirem as expressões corretas na língua-alvo na internet.	Por meio do <i>lembrar (experienciar o conhecido)</i> e do <i>aplicar (apropriadamente)</i> os(as) estudantes: 1) procuram associar a decodificação das expressões idiomáticas em língua inglesa a seu conhecimento de expressão do mundo na sua língua materna; 2) mobilizam recursos, para buscar a expressão equivalente correta na internet.	Tempos de problematização (a síncrese como ponto de partida);
3. Os times apresentam seus resultados e compartilham as estratégias que utilizaram para alcançá-los. 4. O(A) professor(a) chama atenção para o contraste entre as expressões corretas na língua-alvo, com as traduções cômico-literais do perfil do <i>Instagram</i> , e com as traduções fornecidas pelo <i>Google Tradutor</i> , que os(as) estudantes costumam usar. 5. O(A) professor(a) destaca as estratégias de bons resultados compartilhados pelos(as) estudantes(as) e apresenta dicas complementares, para maximizar os resultados do tradutor automático e de verificação dos resultados obtidos.	Os(as) estudantes articulam o <i>conceituar por nomeação</i> e o <i>analisar funcionalmente</i> ao relatarem as estratégias a que recorreram para realizar a tarefa. A exposição do(a) professor(a) mobiliza o <i>conceituar por teorização</i> e o <i>analisar funcionalmente</i> dos(as) estudantes na sua compreensão das limitações da tradução automática e das dicas que podem aperfeiçoar seu uso.	Tempos de instrumentalização (ensino de conteúdos disciplinares com sua historicidade):

6. Cada dica é exemplificada ao se pedir que os(as) estudantes a realizem na prática, com nova expressão selecionada, para que constatem seu funcionamento.	Conforme explicação do(a) professor(a), os(as) estudantes <i>expericiam o novo</i> , ao <i>aplicar apropriadamente</i> as dicas sugeridas.	Tempos de experimentação (prática produtiva e social);
7. Exercício de fixação: os(as) estudantes realizam tarefas de tradução automática para responder a questões de tradução, em formato de múltipla escolha ou respostas abertas.	Ao exercitar tais procedimentos nos exercícios de fixação, por tentativa e erro, os(as) estudantes mobilizam tanto o <i>analisar funcionalmente</i> da operacionalização das dicas, quanto o <i>analisar criticamente delas</i> . Isso reforça o <i>conceituar por teorização</i> do uso crítico da tradução automática.	
8. A correção de cada item oportuniza o preenchimento das lacunas nas estratégias de tradução automática, por meio de exposição didática do professor.	A medida que cada questão é corrigida com a turma, os estudantes <i>analisam funcionalmente e criticamente</i> o seu <i>experenciar o novo</i> , dialogando com a correção do(a) professor(a) e identificando lacunas na aprendizagem. A exposição do(a) professor(a) propicia que os(as) estudantes <i>conceituem por nomeação e por teorização</i> as dicas referidas e as <i>expericiem</i> por uma <i>análise crítica</i> , viabilizada pela sua aplicação apropriada das dicas aprendidas. Assim, busca-se suprir as lacunas de aprendizagem e sedimentar as condições para o <i>aplicar criativamente</i> em novos contextos que possam surgir.	Tempos de orientação (acompanhamento disciplinar ou interdisciplinar); Tempos de sistematização (revisão de problemas, conteúdos e relações); Tempos de consolidação (sínteses);
9. Oportunidade de reaplicação de dicas surgem em exercícios e tarefas posteriores.	A consolidação dos conteúdos ocorre com o uso reiterado do uso crítico construído da ferramenta de tradução automática nas tarefas das sequências didáticas subsequentes que incorporam o recurso à tarefa. Dessa forma, o conteúdo aprendido torna-se um <i>experenciar o conhecido</i> , que se articula com as outros processos mentais quando novas dúvidas e desafios linguísticos surgem, pelo uso da ferramenta de operacionalização da língua-alvo.	
Uso crítico da tradução automática para lidar com a língua inglesa.		Catarse como ponto de chegada

Quadro 8: Mobilização cognitivo-pedagógica em uma sequência didática

Incluimos as etapas da proposta pedagógica de Ramos na última coluna para podermos situar, mais facilmente, a sequência didática em relação ao Quadro 7, com o comparativo das teorizações do como ensinar. No entanto, é na segunda coluna, sobre a articulação dos processos cognitivos para o ensino-aprendizagem, que focaremos nossa atenção. Lá, fica clara a articulação dos movimentos/processos de conhecimento para a promoção dos níveis de pensamento crítico. Embora o conteúdo trate de um uso crítico de uma ferramenta de apoio linguístico, promove sua apropriação de tal forma a ser passível de *aplicação criativa*, pois, os(as) estudantes estariam em condições de articular

os conhecimentos aprendidos de forma criativa. Nesse sentido, se poderia acrescentar uma nona atividade, que incluísse a produção, pelos alunos e pelas alunas, de seu próprio verbete cômico de tradução literal a ser postado em rede social, inspirados no ponto de partida da sequência didática.

Enfim, o que queremos pontuar é a concepção de se articular os movimentos/processos de conhecimento para se garantir a convergência dos recursos e esforços pedagógicos para o desenvolvimento de níveis de pensamento crítico e criativo. Diferentes teorizações de como ensinar, e que se coadunam com a perspectiva do ensino integrado, parecem concordar nesse aspecto. Podemos observar, entretanto, que essa esquematização abstrata, resultado da justaposição de quatro visões teóricas distintas da prática pedagógica, não permite captar várias outras dimensões de um ensino integrado.

Ensinar de forma integrada certamente passa por essa concepção dos movimentos/processos cognitivo-pedagógicos no ensino-aprendizagem. Porém, como já deve ter ficado claro, até agora, não se limita a ela. Já vimos que a tabela tridimensional de conteúdos educacionais, a fase diagnóstica, o filtro de modalidade e os conceitos de ambientação e de arquicompetências contribuem para um ensino integrado no nosso contexto educacional em questão; mas, no entanto, não estão contemplados nesse conceito de mobilização cognitivo-pedagógica. Há, ainda, aspectos mais específicos, que veremos, sobre a avaliação, metacognição, gestão de sala de aula, mediação tecnológica e questões de operacionalização da língua-alvo que contribuem para configurar um ensino integrado, mas fogem do foco das teorizações pedagógicas vistas nesta seção.

Por isso, a conotação de “arranjo” de nossa proposta, que procura alinhar esses vários aspectos da prática educativa, com vistas a um ensino integrado. Acabamos de caracterizar a mobilização cognitivo-pedagógica como um expediente com base no qual se deve organizar o processo de ensino-aprendizagem, para se promover um ensino integrado. Agora, nesse mesmo sentido, passemos a tratar de outro dos quatro expedientes que nos propomos a apresentar: a mediação tecnológica.

2.3.2 Mediação tecnológica:

Por mediação tecnológica, queremos simplesmente designar o uso de aplicativos educacionais e tecnologias didatizadas no processo de ensino-aprendizagem. Na perspectiva dos multiletramentos sobre o mundo contemporâneo, podemos reconhecer uma infinidade de combinações de signos e modalidades semióticas que compõe as incontáveis interfaces de programas de computador. Embora programas distintos possam apresentar ícones e funções parecidas, a familiaridade no manuseio de um deles não garante facilidade para se navegar e operar outro, com semelhante destreza. Quem já passou pela experiência de troca de sistema operacional, no computador ou no celular, deve se lembrar da dificuldade inicial para se localizar na lógica de funcionamento do programa. Sabemos que essa dificuldade tende a ser superada com a prática. Pelo uso reiterado de um novo programa, acabamos nos acostumando com a disposição de seus ícones, suas funções e sua lógica de funcionamento – podemos, finalmente, nos considerar “letrados” nele. E, com o tempo, quanto mais programas parecidos dominamos

para o uso, mais fácil se torna adaptar a outros aplicativos, que compartilham a linguagem e a lógica de *design* geral subjacente à programação de *softwares*.

Esse fenômeno aponta para o claro benefício da mediação tecnológica para o letramento digital, do qual a formação integral de um cidadão no século XXI não pode escapar – como bem tem reconhecido os documentos educacionais orientadores do Ensino Médio, como a BNCC. O letramento digital depende de familiaridade com a interface tecnológica; e configura-se uma aprendizagem contínua, dado o avanço tecnológico constante. Para cultivá-lo em sala de aula, portanto, é preciso incorporar a mediação tecnológica às atividades didáticas. Dessa forma, os alunos e as alunas têm a oportunidade de experienciar essa modalidade de mídia comunicacional e desenvolver competências no seu uso para a vida profissional, acadêmica e cidadã.

Ao mesmo tempo, o letramento digital é um campo fértil para contato com a língua inglesa. As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) foram desenvolvidas em tempos de hegemonia tecnológica, econômica e política mundial norte-americana e, por isso, muitos de seus conceitos foram cunhados em língua inglesa e, assim, circulam internacionalmente em diversas culturas, incluindo na brasileira. Além do mais, o manuseio por estudantes das TDIC é uma oportunidade de incorporar termos e frases da língua inglesa, de forma autêntica, como linguagem de sala de aula. Assim, pode-se adotar palavras como *refresh*, *tab*, *screen* de uma forma mais concreta. Pode-se, posteriormente, expandir tais palavras para frases, como *refresh the page*, *open a new tab*, e *turn off your screens*. Dessa maneira, expande-se o repertório de enunciações que podem compor o *classroom language* para uso corrente nas aulas.

Logo, evidentes razões para se adotar a mediação tecnológica, como componente de um ensino integrado em uma disciplina da área de linguagens, é sua capacidade de viabilizar contato com a tecnologia que consubstancia o letramento digital e oportuniza uso autêntico da língua inglesa. Concebemos, no entanto, outras vantagens para a sua incorporação a uma proposta metodológica integrada. Trataremos delas no âmbito da gestão da sala de aula.

2.3.2.1 Gestão de sala de aula

Muito comumente a gestão de sala de aula é excluída das abstrações que são as metodologias de ensino. A metodologia seria um arcabouço a ser adaptado a vários contextos reais, e as questões de gestão da sala de aula emergiriam desse encontro entre a concepção teórica e a prática. Nesse sentido, a gestão de sala de aula é mais um assunto de operacionalização do que de estruturação metodológica. Essa visão tem seu sentido; porém, por estarmos focando em determinado disciplina, em uma particular concepção de EPT, associada a uma realidade nacional específica, algumas presunções a respeito das condições de ensino, que impactam a gestão da sala de aula, nos parecem vantajosas para se pensar na metodologia a ser usada no nosso contexto educacional.

Relatórios de gestão educacional e relatos acadêmicos corroboram aquilo que nós, professores(as) de inglês de escola regular, vivenciamos diariamente. As turmas tendem a ser cheias demais para mobilizar recursos humanos e temporais disponíveis com o fim de promover a razoável aquisição da língua-alvo, sobretudo na dimensão oral. Tendem,

também, a apresentar uma heterogeneidade exorbitante em relação às lacunas de aprendizagens e ao nível de proficiência das muitas habilidades, linguísticas ou outras, entre os(as) estudantes. E, tendem, ainda, a congregar níveis diferentes de interesse e de motivação para se aprender o inglês, o que resulta em atitudes e comportamentos nem sempre conducentes ao ensino-aprendizagem.

O que queremos pontuar é que a forma como o ensino de língua inglesa no contexto da Educação Básica da escola regular é organizada tem produzido essas características genéricas que tendem a lhe qualificar. E, portanto, há questões de gestão de sala de aula, derivadas diretamente dessas características, que merecem ser consideradas em uma metodologia de ensino integrado. Engajamento dos alunos e das alunas para a realização da proposta didática; oportunidade de participação efetiva de todos(as) estudantes; acompanhamento pedagógico e atenção individual de forma equânime; condução da trajetória didática de forma a atender às diferentes velocidades e estilos de aprendizagem; e comportamentos conducentes à aprendizagem – são alguns que consideramos mais proeminentes.

Tal caracterização fica mais evidente quando contrastamos esses aspectos na escola regular com a organização e os desafios de gestão de sala de aula em contexto de escolas de idiomas, em que as turmas são niveladas por proficiência na língua-alvo e apresentam maiores limites de lotação. O fato é que o ensino integrado é conceitualmente endereçado a um público adolescente da classe popular e trabalhadora, portanto, heterogêneo, agrupado em turmas numerosas e, por isso, de difícil gerenciamento. Logo, faz sentido que uma concepção metodológica de práticas educativas, para esse contexto educacional, contemple responder a aspectos de gestão de sala de aula decorrentes dessas suas propriedades específicas. Vejamos alguns exemplos práticos.

2.3.2.2 Participação ampla

Uma das questões de gestão na sala de aula, no ensino de língua inglesa, na escola regular, é a promoção de participação de todos(as) da forma mais equânime possível. Queremos oferecer a todos(as) os(as) educandos(as) a mesma oportunidade de se desenvolver pela participação. As atividades pedagógicas são planejadas com esse intuito, porém, quando há estudantes que não realizam uma tarefa proposta ou com ela não se engajam, os resultados pedagógicos são prejudicados. Considerando as questões de gestão de sala de aula típicas a um contexto de EMI, meios que ajudassem a contornar tal dificuldade impulsionariam a eficácia e a eficiência das atividades para um ensino integrado.

Obstáculos a essa meta de participação ampla podem decorrer da própria configuração da turma escolar. Pode ser, por exemplo, por conta de seu grande número de estudantes, somado ao padrão convencional de interação entre professor(a) e alunos(as); ou, ainda, pela abertura intrínseca e/ou extrínseca à participação, que vigora no ambiente da sala de aula.

Quanto mais estudantes em uma turma, menos recursos de tempo a ser compartilhado entre todos(as). Isso se torna um obstáculo explícito à participação equilibrada de estudantes de uma turma, se considerarmos o paradigma de interação

Iniciação-Resposta-Avaliação (IRA), que impera na aula escolar. Você certamente conhece bem esse paradigma: o(a) professor(a) normalmente dirige-se à turma com uma pergunta (ex. de Iniciação: “*Who is the considered the father of the modern hospitality industry*”), um(a) aluno(a) a responde (ex. de Resposta: “*Cesar Ritz*”) e o(a) professor(a) retruca: (ex. de Avaliação: “*Yes! well done*”). Tal tipo de padrão de interação entre professor(a) e a turma condiciona a participação a um(a) estudante por vez, a cada provocação professoral. Essa dinâmica é que faz do tempo em sala de aula unidimensional, a ser compartilhado sucessivamente. O grande número de estudantes em sala dificulta gerenciar o compartilhamento equânime de interação com eles(as) por parte do(a) professor(a). É nesse sentido que propomos o uso da mediação tecnológica como uma técnica adicional às convencionais em *TESOL*, como *pair work* e *group work*, para se contornar tal dinâmica.

Uma segunda conjuntura que impede a participação de estudantes refere-se à sua disposição para se manifestar na aula, sobretudo diante de colegas da turma, e, ainda mais, quando se trata de fazê-lo em uma língua que não dominam. Essa relutância pode ser dissipada pelo cultivo de um ambiente acolhedor, para a expressividade dos(as) educandos(as). Cabe ao(a) professor(a) a responsabilidade de coordenar as dinâmicas de interação na sala de aula, para se configurar tal atmosfera. Esse é um processo gradual a que a mediação tecnológica pode contribuir, como veremos. Mas acontece que a resistência à participação pelo(a) estudante pode ser, também, um problema desde o princípio, resultado de aspectos próprios, categoricamente internos. Talvez isso seja decorrente de um traço de personalidade, como a timidez, ou, ainda, de uma escolarização silenciadora, como o bem caracterizou Celso Ferrarezi Jr., ao tratar de uma Pedagogia do Silenciamento.

Por meio desse conceito, Ferrarezi Jr. identificou uma cultura escolar brasileira que condiciona alunos(as) a uma postura educacional passiva e trata com descaso as lacunas de aprendizagem, que só se acumulam, e acabam prejudicando a capacidade de comunicação de estudantes nas quatro habilidades básicas: ler, ouvir, escrever e falar. Apesar de essa análise partir do âmbito do ensino de língua materna, certamente transborda para a aprendizagem de uma língua predominantemente percebida como estrangeira. E, por essa vivência, muitos estudantes chegam ao EMI e manifestam um silenciamento no comportamento individual.

É do interesse de uma metodologia integrada a superação de tais obstáculos, internos e externos, à participação ampla de estudantes. Mais do que isso, interessa meios para se promover um paradigma oposto, de formação do sujeito, pela sua valorização e a da sua expressividade, que contribua para um ambiente conducente ao ensino-aprendizagem. É nesse sentido que propomos a mediação tecnológica como um expediente para se configurar um ensino integrado.

Vejam os uma atividade *warm-up/lead-in* de uma sequência didática de nossa pesquisa-ação, para ilustrar como isso poderia funcionar:

Atividade 2: Survey - “Why is the Greengo Dictionary so funny?”(AnswerGarden)

Objetivo: Verificar a interpretação de tom no gênero textual de verbetes do *Greengo Dictionary* (popular perfil no *Instagram*, que traduz expressões idiomáticas do português para o inglês, de forma literal, para efeitos cômicos).

Pré-requisito: Acessar/apresentar vários exemplos de verbetes do *Greengo Dictionary*; Estratégias de leitura (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais).

Agrupamento: Trios (ou pares ou individual).

Meios: *AnswerGarden.com*, nos computadores; projetor.

Tempos: aprox. 15 min.

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos:

1) (Preparação) Crie a pergunta “*Why is the Greengo Dictionary so funny?*” no *AnswerGarden.com* e guarde o código numérico, para acesso posterior à pergunta.

2) Organize estudantes em trios e peça para que visitem o perfil *Greengo Dictionary* no *Instagram* (aprox. 10 min).

3) Depois de se familiarizarem com vários exemplos do gênero textual, divulgue o endereço do site (*answergarden.com*) e o código numérico de acesso e peça para que os trios escreverem suas respostas (em português ou inglês) à pergunta, na tela do computador.

À medida que uma resposta seja enviada, ela aparecerá para a visualização de todos(as), junto com as demais já submetidas, em forma de um *doodle* de nuvem de palavra (para tal, basta atualizar a página).

Essa é uma pequena atividade de contextualização, que introduz a sequência didática maior sobre o uso de tradução automática, que contemplamos ao discutir a mobilização cognitivo-pedagógica. No entanto, é suficiente para demonstrar como a mediação tecnológica apresenta-se como um meio para contornar os problemas de participação desigual dos(as) estudantes em sala de aula. O site educacional selecionado, o *AnswerGarden*, em razão de suas propriedades de *design*, possui uma configuração de limite de 20 ou 40 caracteres e publica as respostas de forma anônima no formato de nuvem de palavras na tela de todos que responderam à pergunta. Dessa forma, proporciona condições iguais para que todos(as) possam emitir uma resposta à pergunta posta pelo(a) professor(a). Assim, permite trocar o uso do padrão oral de IRA entre professor(a)-aluno(a), por uma nova dinâmica de interação em que todos(as) podem emitir sua resposta escrita simultaneamente. Dessa forma, configura-se uma multidimensionalidade do tempo em favor do trabalho pedagógico.

O recurso pode ainda ser adaptado, para ser empregado em conjunto com as outras técnicas, como *pair work* e *group work*. Não é necessário individualizar toda a interação das máquinas com os(as) estudantes; pode-se organizar a atividade para que a mediação tecnológica sirva de pretexto, para que estudantes precisem interagir e compartilhem conhecimentos, na confecção da resposta a ser enviada à plataforma. Assim, se promove uma experiência mediada de aprendizagem construtiva e colaborativa.

Além do mais, o conforto da funcionalidade de anonimato, evidente no recurso utilizado, e típico a vários recursos de mediação tecnológica, blinda alunos(as) mais acanhados(as) de uma exposição perniciososa. Foi nesse mesmo sentido que sugerimos que

as respostas fossem escritas tanto em inglês, quanto na língua materna. Dessa forma, os estudantes se sentiriam confortáveis para se expressar, de acordo com sua confiança e proficiência. O que a funcionalidade do anonimato proporciona é a condição de se gradualmente construir a confiança do(a) estudante para expressar-se em sala de aula, sem o ônus de um julgamento denunciador. Por isso, se usado de forma sistemática, essas funcionalidade da mediação tecnológica para a participação ampla tornam-se propícia para que estudantes, pouco acostumados(as) a fazerem sua “voz” ser ouvida em sala de aula, sintam-se mais à vontade para se expressarem na língua-alvo e passem a gradualmente afeiçãoarem-se a esse hábito.

O *AnswerGarden* é apenas um entre vários aplicativos educacionais que apresenta essas funcionalidades de anonimato e de coleta simultânea de numerosas entradas de dados por estudantes. Talvez, você consiga pensar em outros, parecidos, como conheceremos mais adiante; aplicativos como o *Socrative* e o *Plickers*, também apresentam essas propriedades, que afastam barreiras à expressividade do aluno e da aluna, na aula de língua inglesa, e promovam uma participação ampla. Dessa forma, pode-se cultivar o ambiente favorável à expressão dos estudantes de que mencionamos. Além disso, ao disponibilizar condições igualitárias para a participação de todos(as) da turma, a mediação tecnológica permite gerir melhor as oportunidades para o desenvolvimento das competências que o ensino integrado busca promover.

Há, ainda, uma outra vantagem proporcionada pela mediação tecnológica, associada à participação ampla e que produz impacto na gestão de uma sala de aula que se quer integrado: o engajamento.

2.3.2.3 Engajamento

Como já insinuamos, em se tratando de adolescentes em um curso de inglês em escola regular, as motivações, os interesses, os traumas e os bloqueios de estudantes, para a aprendizagem da língua-alvo, podem afetar a eficácia de atividades didáticas planejadas, com vistas à promoção das competências necessárias a uma formação integral. Nesse sentido, o afastamento das barreiras à participação ampla deve ser complementado pelo estímulo ao engajamento dos(as) estudantes com a atividade proposta. À remoção de impedimentos à participação, agrega-se o incentivo para promovê-la.

Programas e aplicativos educacionais são elaborados com o objetivo claro de se oferecer padrões de interatividade cativantes, que estimulem seu uso e sua aplicação. Por isso, é comum que incorporem mecanismos de jogos, que despertem o engajamento. Tanto a noção de jogo, como a de tecnologia podem fortemente ser associadas ao desenvolvimento dos adolescentes do nosso tempo. O jogo ou a brincadeira possui longa tradição nos estudos da pedagogia e a influência do meio digital no mundo contemporâneo naturaliza várias relações dos sujeitos em formação com a tecnologia. Quando se junta os dois, pode-se esperar uma boa receptividade entre jovens, em favor do ensino-aprendizagem. O mote do jogo – o desafio de executar uma tarefa dentro de certos limites impostos propositalmente – produz certo tipo de apelo a estudantes, e torna-se ainda mais atraente se for por meio de tecnologia digital inovadora.

Além disso, a utilização de uma tecnologia nova para os alunos e as alunas apresenta um impacto inicial (*wow factor*) significativo para seu engajamento. A novidade tem um poder de fascinar e de instigar a curiosidade, o que pode ser aproveitado em benefício de uma motivação para se engajar com as atividades didáticas propostas.

Para tornar mais palpáveis esses conceitos de *wow factor* e gamificação, apresentamos uma atividade, que utilizou um aplicativo educacional, de forma inédita, no início da fase diagnóstica de nossa pesquisa-ação:

Atividade 3: Famous World Tourist Monuments (Plickers)

Objetivo: Praticar estratégias de leitura na língua-alvo, como palavras conhecidas, palavras cognatas, interpretação de imagens, contextualização e conhecimento de mundo.

Pré-requisito: Ter apresentado ao(às) estudantes os conceitos e as estratégias de leitura na língua-alvo (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais)

Agrupamento: Individual.

Meios: *Plickers.com*; cartões *Plickers* impressos; computador; projetor; celular do professor(a) com acesso à internet.

Tempos: aprox. 15-20 min.

Espaços: Em sala de aula.

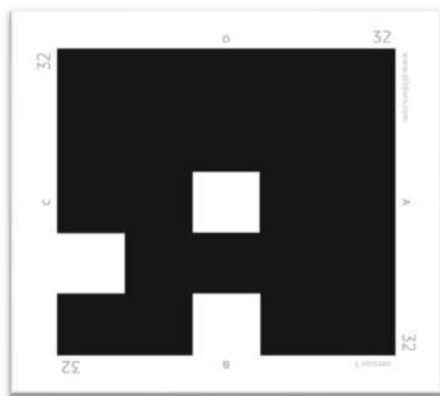
Passos:

1) (Preparação) Pré-programe no *Plickers* a sequência de perguntas (10-20) de múltipla escolha com até 4 opções (A, B, C, D). As perguntas devem ser configuradas, cada uma, com uma foto de um lugar turístico famoso, mundialmente, indagando-se em qual país tal sítio está localizado. A pergunta e as múltiplas opções devem estar todas em língua inglesa, obrigando os(as) estudantes a lê-las com seu conhecimento ou com as estratégias de leitura, para eliminar os itens errados e selecionar o item correto. A ideia é incluir o máximo de nomes de países em língua inglesa e testar o conhecimento e capacidade de construção de sentido por estudantes. Configure a turma na sua conta de *Plickers.com*, cadastrando os nomes dos(as) estudantes e numerando-os. Imprima os cartões *Plickers*, pelo site, em número suficiente para a turma (um por aluno(a)). Certifique-se de que o celular do(a) professor(a) tenha o aplicativo *Plickers* e acesso à internet durante a aula.

Exemplo de questão no *Plickers*:



2) Distribua um cartão *Plickers* para cada estudante, de acordo com o número cadastrado na sua conta *Plickers.com*. Explique como o cartão funciona: cada cartão tem um número único associado a um nome na turma. O cartão possui uma forma geométrica quadrática. Cada um de seus quatro lados tem uma letra (A, B, C, D), que representam as possíveis opções, para a múltipla escolha das questões a serem projetadas, no quadro, pelo computador do(a) professor(a). O cartão comunica ao(a) professor(a) a opção escolhida pelo(a) estudante, a depender da letra/lado que estiver apontando para cima. Logo, se se escolhe a opção B, o cartão deve ser rotacionado de forma que o lado da letra B do cartão fique para cima. Avise aos alunos e às alunas para terem o cuidado de que seus dedos não toquem a figura quadrática do cartão, quando o levantarem, para exibição ao(a) professor(a) da resposta selecionada. Dessa forma, o celular do professor pode escanear livremente os cartões de todos(as) pela câmera, como se fosse um QR code, e tabelar imediatamente os resultados no site projetado no quadro.



Exemplo de cartão *Plickers*

- 3) Projete as perguntas, uma a uma, com o projetor por meio do site *Plickers.com*.
- 4) Para cada pergunta, estudantes julgam qual das opções apresentadas está correta e rotacionam seus cartões, de forma que o lado da letra selecionada aponte para cima na forma quadrática, para exibir sua resposta para o(a) professor/a. (No caso da imagem acima, a opção selecionada é a “D”).
- 5) Escaneie os cartões que estudantes exibem no alto, por meio da câmera do seu celular e do uso do aplicativo *Plickers*. Certifique-se de que o aplicativo esteja configurado para não mostrar o gráfico de respostas – assim, as respostas da coletividade não influem na resposta do indivíduo.
- 6) Exiba, no projetor, o resultado da enquete, e faça comentários que julgar necessário.
- 7) Repetem-se os mesmos passos anteriores para cada questão.

Os cartões *Plickers* podem ser recolhidos e reutilizados, inclusive com outra turma.

Trata-se de um aplicativo que pode ser operacionalizado com apenas o celular, o computador e o projetor do(a) professor(a). Não são necessários computadores ou celulares para os(as) estudantes. Ainda assim, a utilização desse tipo de mediação tecnológica tende a envolver todos(as) na sala de aula, gerando-se aquela energia positiva do engajamento. Isso certamente decorre da novidade tecnológica de interação entre folhas de papel impressas e uma câmera/sensor do celular. Todo mundo quer ter a sua folha escaneada, captada pelo sensor do aplicativo, e poder conferir a confirmação do escaneamento no tabelamento da plataforma projetada no quadro. Tal engajamento, entretanto, pode também ser atribuído à lógica de competitividade salutar intrínseca ao aplicativo, que funciona no nível individual e coletivo – quando há 100% de acerto coletivo na turma, o programa festeja o evento com uma tela especial de parabéns. E,

dessa forma, garante-se que todos(as) se sujeitem à tarefa didática, à aplicação de conhecimentos e competências pretendidas, de acordo com o propósito da atividade.

Aqui, cabe um parêntese, uma ressalva instrutiva, relativa ao planejamento de atividades e gestão de sala de aula que envolvam mediação tecnológica no esquema de nosso arranjo metodológico. É verdade que alguns educadores já relataram a experiência de um declínio do *wow factor*, no caso de uso repetido de um mesmo recurso tecnológico. Ao virar demasiadamente rotineiro, como qualquer outro recurso, determinado formato tecnológico se torna como o livro didático tradicional: mais um dado da realidade da prática educativa, sem incitar mais muitas paixões. Entretanto, paralelamente ao declínio progressivo desse impacto no uso de determinado *software*, podemos associar uma maior ambientação ao recurso utilizado.

Veja, a mesma ideia de adaptação ao meio a que referimos para justificar a unidade da ação pedagógica de nosso arranjo, desde seu início, serve-nos, aqui, para fazer esta ressalva no uso didático de mediação tecnológica, quanto à adoção de novas interfaces tecnológicas: os(as) estudantes(as) necessitam de uma considerável quantidade de tempo, para se ambientarem ao uso de uma inédita interface de programa; em contrapartida, familiaridade com os meios tecnológicos proporcionam uma fluidez na execução das atividades – por isso a necessidade de tempo e prática nesses ambientes. A conclusão é que propor uma atividade por mediação tecnológica que os alunos e as alunas já dominam tem a vantagem de marginalizar problemas de operacionalização e de fluência na execução pedagógica.

Logo, à medida que o *wow factor* se reduz, a ambientação aumenta – e essa relação pode ser usada a favor do planejamento e da gestão em sala de aula. Ao considerar esses dois aspectos, deve-se optar pelo uso de vários recursos diferentes, mas repetidos, ao longo das sequências didáticas. Desse modo, é possível capitalizar no efeito que mais interessa, ao se planejar o tipo de mediação tecnológica a ser empregado. A opção por uma plataforma nova implica uma maior disponibilidade de tempo e suporte no monitoramento da atividade pelo(a) professor(a). Ou seja, a conclusão é que se deve contabilizar a familiaridade e a ambientação dos(as) alunos(as) a uma interface tecnológica no planejamento didático.

É nesse sentido que propomos na fase diagnóstica inicial do nosso arranjo a apresentação aos(as) estudantes de uma variedade de atividades, o que inclui diferentes tipos de mediação tecnológica. Não somente se reserva os solavancos de operacionalização para essa etapa inicial de “aquecimento” didático, de forma a poder usar os aplicativos de forma mais fluida, posteriormente, quando se tem uma compreensão mais apropriada das necessidades educacionais da turma; mas, também, proporcionam-se estratégias e procedimentos pedagógicos variados, para se atender aos diferentes estilos de aprendizagem na turma. Essa medida de gestão de ensino-aprendizagem na sala de aula, ainda, servirá, como vivência pedagógica, com base em que alunos e alunas poderão se referenciar, para refletir sobre a própria aprendizagem, em consonância com o expediente da metacognição, de que trataremos em mais detalhes, adiante.

Tais considerações sobre planejamento e gestão de atividades, relativos ao uso de mediação tecnológica, no entanto, não invalidam sua propriedade de engajamento.

Quando se tem alunos e alunas com resistência a se envolverem no ensino-aprendizagem de inglês, ou quando se tem uma turma grande, em que é difícil mobilizar todos(as) para uma mesma atividade, mediações tecnológicas não apenas proporcionam meios de gerenciar, simultaneamente, a oportunidade de participação do conjunto de estudantes, mas facilmente articulam aspectos de competitividade, do lúdico, de interatividade e do espírito esportivo, que apresentam grande atratividade aos jovens. Como pudemos constatar na atividade analisada, o jogo é um procedimento no qual convergem e operam conteúdos atitudinais e conceituais, e, por isso, se mostra como uma modalidade educativa e integradora de conteúdos. Esse elemento de gamificação, juntamente com o de *wow fator*, configura mais uma justificativa para se recomendar a mediação tecnológica para viabilizar a gestão de uma abordagem metodológica integrada.

2.3.2.4 Compartilhamento amplo

Ao mesmo tempo em que, para o(a) aluno(a), funcionalidades típicas de mediação tecnológica promovem seu engajamento e sua participação ampla; para o(a) professor(a), propiciam o acompanhamento do conjunto de produção didática discente. Os aplicativos computacionais oferecem a oportunidade de acesso ao registro agregado das várias interações dos(as) estudantes com o meio tecnológico ao longo da aula, disponibilizando-as para a apreciação docente. Normalmente, as pequenas atividades correntes, que compõem a sequência didática de uma aula, não contam com a onisciência do(a) professor(a). É comum que exercícios escritos, por exemplo, sejam corrigidos conforme o típico padrão IRA de interação em sala de aula – isso, quando, simplesmente, não se divulga um “gabarito”. Quando o(a) professor(a) solicita à turma a realização de determinada tarefa, como uma lista de exercícios, que não será avaliada formalmente, por exemplo, pode caminhar pela sala monitorando a atividade, mas dificilmente consegue contemplar a produção final de cada aluno(a). *Softwares* educacionais, no entanto, tornam viável e operacional acompanhar tal produção em sala de aula. Consequentemente, é mais fácil dispensar atenção igual às lacunas de todos(as) da turma; ou pelo menos, contemplar o conjunto dos dados, para se priorizar *feedback*, conteúdos e embasar a tomada de subsequentes decisões didáticas.

Não é só que a mediação tecnológica contribui para registrar a produção dos(as) estudantes e disponibilizá-la, além de organizá-la ou tabelá-la em determinada interface, para a apreciação do(a) educador(a); mas faz isso tudo instantaneamente. Muitas vezes seria possível replicar operações de um aplicativo educacional, manualmente, porém é humanamente impossível realizá-la na mesma velocidade. Outras vezes, o trabalho é tão árduo que se torna impraticável. Assim, há ganhos logísticos no uso da mediação tecnológica, com implicações didáticas do trabalho pedagógico em tempo real.

Uma dessas vantagens é a oportunidade da intervenção do(a) professor(a), quase que imediatamente ao cometimento do erro ou equívoco do(a) aprendente em sala de aula, em favor de uma mediação professoral remediadora. Isso permite a detecção espontânea de necessidades educacionais de alunos(as) ao longo das sequências didáticas. Dessa forma, criam-se as condições para que a aula vá imprevisivelmente sendo moldada à feição das necessidades dos integrantes da turma – em consonância com o paradigma de

aprendizagem interativa/colaborativa que preconizamos. Assim, pode-se atuar para evitar a cristalizações de erros na aquisição da língua-alvo ou tratar das lacunas de aprendizagens mais urgentes. Desse modo, pode-se aproveitar a dúvida de um(a) estudante, com sua identidade preservada, pela funcionalidade de anonimato, em um contexto real de aplicação, de maneira a promover a aprendizagem dos demais, pelo erro alheio – minimizando embaraços e traumas – e justificando-se a instrução professoral explícita.

Assim, o que percebemos, então, é que a mediação tecnológica proporciona mais do que esse acompanhamento amplo, em tempo real, da produção discente pelo(a) professor(a). Ela cria condições para um compartilhamento da produção discente entre os(as) próprios(as) estudantes. E, isso, por sua vez, cria possibilidades de organização e de gestão de atividades pedagógicas, para a consubstanciação dos preceitos de um ensino integrado.

Veja, em uma sala de aula tradicional, dificilmente os(as) alunos(as) teriam acesso à produção corriqueira dos seus(suas) colegas, anonimamente ou não, com base na qual se poderia referenciar a própria aprendizagem. Porém, com a mediação tecnológica, é possível que a produção de alunos(as) desempenhe uma função contributiva para a aprendizagem coletiva dos demais. Tal possibilidade, então, pode ser explorada como um recurso didático. Pode-se construir o conhecimento coletivamente, a partir dos conhecimentos prévios dos(as) estudantes, valorizando-os(as) como sujeitos, no processo de ensino-aprendizagem. Promove-se, ao mesmo tempo, a noção da sala de aula como um verdadeiro ambiente e comunidade de aprendizagem colaborativa e solidária, o que contribui para se configurar condições para o encorajamento do risco, da tentativa e do erro educativo, tão importantes para a aquisição de uma língua adicional.

Para que possamos visualizar isso tudo melhor, observemos o funcionamento de tais funcionalidades em um exemplo de uma atividade de escrita, extraída de nossa pesquisa-ação:

Atividade 4: Writing - from profile to paragraph: César Ritz (Socrative)

Objetivo: Elaborar um parágrafo descritivo sobre um personagem-funcionário de um hotel, com frases simples em língua inglesa, a partir de uma ficha de perfil.

Pré-requisito: Em uma atividade anterior, estudantes devem ter criado várias personagens, em fichas de perfis de funcionários de um hotel na língua-alvo. O número de fichas pode ser atrelado ao total de funções/profissões do *staff* usual de um hotel, constante na lista de vocabulário que se quer ensinar. Um dos critérios, para a feitura dessas fichas, deve ser a representação mais plural possível, em termos de raça, etnia, gênero e nacionalidade – assim, se promove o uso amplo de vocabulário de descrição pessoal, ao mesmo tempo que se valoriza a diversidade. Estudantes criam as personagens ao complementar as informações em branco das categorias apresentadas na ficha.

Agrupamento: Individual.

Meios: *Socrative.com*, nos computadores; projetor.

Tempos: aprox. 1h40min

Espaços: Em sala de aula, na internet

Passos:

1) (Preparação) Deve-se preparar três materiais escritos: a) uma ficha de perfil profissional, que seja igual ao modelo utilizado na atividade precursora, preenchida com os dados de figura proeminente da hospedagem (ex.: César Ritz), disponibilizado aos estudantes na internet, por um *link* ou *short url* ou impresso; b) um arquivo de texto com todas as perguntas a serem dirigidas aos alunos e às alunas – para cada item de informação da ficha do perfil, deve haver uma pergunta equivalente, ex.: para a frase, na ficha “*Full name: Cesar Ritz*”, a pergunta correspondente seria algo como “*How do you transform “name: Cesar Ritz” into a sentence?*”; c) um “gabarito” para a atividade – não necessariamente para divulgar aos(às) estudantes, mas para poder testar a tarefa e, assim, antecipar às dificuldades que possam surgir com a sua turma. Deve-se, também, configurar um arquivo de processador de texto (ex.: google.doc), em branco, para ser compartilhado (apenas com função de visualização) com estudantes, por meio de um *link* ou *short url*. Deve-se registrar como professor no *Socrative.com* e criar o seu “room” virtual, para poder compartilhar o código de acesso numérico com os(as) estudantes. Deve-se, ainda, certificar-se de que os(as) estudantes terão acesso, em sala de aula, aos perfis que produziram em atividade anterior.

Full Name: Jordan Brown
Occupation: bellboy
Worktime: From 07:00 to 18:00
Assigned tasks: carry backpacks, help the host, attend and guide guests

Nationality: American
Age: 23 years old
Birthday: 01/03/1996
Marital Status: single
Family information: orphan
Formation: none
Previous jobs: apprentice in Burger King
Date of admission: 10/10/2019
Weekly day off: Tuesday
Next vacation: march
First language: English
Other languages: none
Positive job traits: good looking, not lazy, good communication, always happy, didactic
Negative job traits: sometimes informal, disrespectful to other employees
Personal interests: girls and football

Full Name: Cesar Ritz
Occupation: hotelier
Worktime: From 7:00 to 20:00
Assigned tasks: welcome customers, resolve conflicts with guests, manage room decoration and cleanliness, supervise the staff.
Nationality: Swiss
Age: 58 years old
Birthday: 03/23/1918

Marital status: married
Family information: Parents: Johann-Anton Ritz, Kreszentia Heinen
 Spouse: Marie-Louise Beck
 Children: Charles and René

Formation: Primary School
Previous jobs: maître d'hôtel
Date of admission: 10/26/1888
Weekly day off: Sunday
Next vacation: July
First language: German
Other languages: English, French and Italian
Positive job traits: ambitious, meticulous
Negative job traits: a workaholic and neurotic

Exemplo de produção discente de uma ficha de personagem

Material a): exemplo de ficha de figura proeminente da Hospedagem

- 2) Peça para que estudantes acessem o *Socrative.com* como “students” e divulgue o código de acesso numérico para que possam acessar o seu “room” virtual. Certifique-se de que todos(as) conseguiram entrar antes de prosseguir.
- 3) Utilize a função “Quick Question – short answer” do *Socrative*. Uma de cada vez, na ordem, copie e cole as perguntas pré-escritas no arquivo de texto (material escrito b) e as lance no programa, para que os(as) estudantes as respondam. Por exemplo, lança-se a primeira pergunta no “room”: “How do you transform “Full name: Cesar Ritz” into a sentence?”. Os alunos e as alunas escrevem suas respostas e as enviam pela plataforma. Depois que todo mundo tenha enviado sua resposta, pode-se exibir todos os resultados, mantendo-se o anonimato dos(as) autores(as) das respostas.
- 4) Com todas as respostas projetadas no quadro, ative a função “start vote”, para que estudantes analisem todo o *corpus* da turma e votem no período que considerem o mais adequado.
- 5) Quando todos tiverem votado, revela-se o resultado da votação. Pode-se analisar e comparar as respostas que forem melhor votadas e solicitar de estudantes razões pelas quais as outras redações estão erradas – se for conveniente, peça que subam, um de cada vez, ao quadro para explicar o erro.
- 6) Juntamente com a turma, decida e aprimore a versão mais adequada do período e o copie e cole no arquivo de texto em branco.
- 7) Repita a atividade para cada pergunta referente a uma informação ou a um conjunto de informações na ficha de perfil do personagem (ex. *César Ritz*). Ao finalizar todas as perguntas, arranje as melhores respostas construídas com a turma, em forma de parágrafo, no arquivo que se iniciou em branco. Assim, será produzido, ao final, um modelo de parágrafo disponível a turma, pelo *link* ou *short url*, com base no qual cada estudante redigirá parágrafo próprio em língua inglesa.

His name is Cesar Ritz. He is a hotelier. He works from 7 am to 8 pm. His tasks are welcoming customers, resolving conflicts with guests, managing room decorating and cleaning, and supervising staff. He is from Switzerland. He is Swiss. He was born in Switzerland. He is 38 years old.

Amostra de parágrafo coletivo elaborado, a servir de modelo.

8) Após ter modelado com a turma a escrita de um parágrafo, a partir de uma ficha de perfil (ex.: de César Ritz), solicite que cada estudante resgate um de seus perfis e o transforme em parágrafo no processador de texto do computador, valendo-se da ficha e do parágrafo, disponibilizados *on-line*, como modelo.

9) Peça que cada aluno(a) compartilhe com você o texto que produziram, da forma que você julgar mais conveniente.

É recomendável que o movimento completo da sequência didática ocorra em um único encontro, para que o(a) estudante possa aplicar individualmente aquilo ao que foi exposto coletivamente. Logo, por essa sequência ser longa, é importante reservar tempo suficiente ao final do encontro para a produção escrita; mesmo que isso signifique não incorporar todas as informações/perguntas de transformação de expressão em oração. Se for possível modelar 5 orações, que a atividade de produção do parágrafo solicite a escrita dessas mesmas 5 orações, adaptadas à ficha de perfil do personagem de um *staff* de hotel selecionado. Pode-se sempre repetir a sequência em outro encontro, para as informações/orações que não puderem ser contempladas, e continuar a escrita do parágrafo produzido pelos(as) estudantes individualmente, em razão da falta de tempo.

Assim, configuramos uma atividade de letramento em língua inglesa, de escrita de um parágrafo, mediada por tecnologia. A proposta era que os(as) estudantes escrevessem um parágrafo, na língua-alvo, se atentando ao vocabulário e à estrutura das orações, a partir de um perfil de personagem de um funcionário de um hotel, que eles(as) mesmos haviam criado anteriormente. Porém, para que se providenciasse a andaimagem (*scaffolding*) necessária à realização de tal tarefa, recorreu-se a uma atividade coletiva de modelagem de um parágrafo, semelhante ao que escreveriam, mas a partir de uma figura histórica da hospedagem. Essa modelagem foi executada por meio da mediação tecnológica do aplicativo *Socrative*, que permitiu que se pudesse modelar oração por oração do parágrafo, a partir das sugestões de redação de todos(as) os(as) estudantes. O *design* de interface do programa, possibilitou, ainda, que esse processo pudesse envolver a apreciação crítica das sugestões pelos(as) alunos(as), ao oportunizar uma votação entre as enunciações que compunham o *corpus* da turma, para se eleger a melhor redação do período. O resultado dessa votação ensejava as considerações e a mediação didática do professor, para a concatenação dos períodos eleitos e a subsequente construção coletiva de um parágrafo exemplar, que serviria de referência para a atividade posterior de escrita individual.

Embora se possa reconhecer, na atividade descrita, os elementos para a participação ampla e o engajamento de estudantes, queremos destacar as duas dimensões do compartilhamento amplo que ela promove. Primeiramente, permitiu-se ao professor visualizar a produção de cada estudante, em tempo real, o que possibilitou diagnóstico amplo, para se priorizar quais erros destacar. Assim, as imprecisões na produção dos(as) estudantes mais graves e recorrentes puderam ser tratadas assim que foram geradas. Dessa forma, pode-se evocar assuntos gramaticais na escrita de forma contextualizada, aplicados a questões reais e imediatas dos(as) próprios(as) estudantes, de forma a beneficiar a todos(as).

Em segundo lugar, o compartilhamento amplo das respostas dos discentes promoveu o ensino-aprendizagem, por meio das respostas dos(as) colegas, pois criou a oportunidade de eles(as) contextualizarem sua produção individual perante o *corpus* coletivo. Assim, puderam avaliar o próprio trabalho e de colegas, ao compará-los, para, finalmente, eleger-se a melhor redação da resposta. Desse modo, antes mesmo da instrução explícita do(a) professor(a), aos(as) alunos(as), lhes foi dada a oportunidade de exercitar suas faculdades críticas sobre a própria resposta submetida e sobre o *corpus* coletivo. Logo, o *design* da mediação tecnológica utilizada acabou por valorizar todas as participações dos(as) estudantes, uma vez que as destacam, seja por sua correção no julgamento coletivo, ou por contribuir, pela sua imprecisão, à aprendizagem de colegas.

Dessa forma, mais do que favorecer a construção de um ambiente acolhedor e não ameaçador para o ensino-aprendizagem, o compartilhamento amplo, propiciado pela mediação tecnológica, contribuiu para um ensino-aprendizagem em comunidade – um ensino-aprendizagem compartilhado. Assim, torna-se mais claro, para todos(as), a ideia de construção coletiva do conhecimento, ao mesmo tempo em que se facilita o gerenciamento da participação de cada estudante.

2.3.2.5 Personalização e aprendizagem em comunidade

De uma forma geral, ao se analisar o conjunto das atividades descritas nesta subseção, o que identificamos, na mediação tecnológica, são propriedades que permitem balancear a tensão entre dois polos metodológicos, com os quais uma eficaz gestão em sala de aula deve-se ocupar: a personalização *versus* a aprendizagem em comunidade. A educação exige que aprendamos com os outros. Aprendemos com as enunciações de outros, pelos seus erros, pelos seus exemplos e, sobretudo, por meio da interação com eles(as). A educação é certamente um processo de socialização, e disso não temos dúvida. É nesse sentido que a turma escolar tem um papel importante a desempenhar no processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, os(as) educandos(as) possuem necessidades educacionais individuais que, muitas vezes, parecem ser incompatíveis com o modelo organizacional da turma escolar. Esse modelo supõe a ideia de progressão em conjunto de seus membros. Assim, a lógica é que a turma toda progrida e passe para o ano escolar seguinte, supondo-se que desenvolveram os objetivos educacionais e de aprendizagem, mais ou menos, de forma igualitária. O foco recai sobre o cumprimento do currículo designado para aquele ano escolar e não sobre os educandos(as). E, assim, as necessidades individuais vão sendo negligenciadas, em nome de um abstrato avanço coletivo da turma, como um todo. Nesses termos, as lacunas educacionais tendem a se acumular – o que só piora o gerenciamento de um possível progresso coletivo, mais ou menos, homogêneo na turma. E, assim, a percepção pelos(as) estudantes da discrepância entre suas demandas para a aprendizagem e o nível de progresso abstrato da turma somente pode favorecer a consubstanciação da indesejável Pedagogia do Silenciamento, a que aludimos anteriormente.

Logo, o ensino e sua gestão, em seus moldes atuais, devem se ocupar constantemente dessa tensão entre privilegiar o avanço da turma e a atenção às necessidades educacionais de cada estudante; entre a personalização no ensino e a

aprendizagem em comunidade. E é nesse âmbito que a mediação tecnológica, com suas propriedades, majoritariamente contribui para a gestão do processo de ensino-aprendizagem.

Vimos que, por meio da participação ampla e do engajamento, a mediação tecnológica proporciona meios de acesso ao educando(a) e sua produção, envolvendo-o(a), porém, protegendo sua integridade, pelo anonimato. Assim, propicia-se uma abordagem mais democratizada de análise de necessidades da turma em tempo real e facilita-se uma maior mediação didática personalizada, por parte do(a) professor(a). Ao mesmo tempo em que isso é feito, operacionaliza-se a expressividade e a produção de todos(as) os(as) alunos(as), em prol de uma aprendizagem em comunidade, em que há um compartilhamento amplo da produção discente e se aprende uns com os outros.

Assim, o efeito dessa coexistência dos dois polos – personalização e aprendizagem em comunidade –, tradicionalmente opostos e excludentes, na atividade pedagógica, cria condições propícias à promoção simultânea dos valores de solidariedade, de autonomia e de pensamento crítico. Oferece-se, aos(as) alunos(as), a oportunidade de contribuir para a aprendizagem de colegas, de refletir sobre sua produção no contexto da dos colegas, e de se expressar sua individualidade, ainda que apoiado no conhecimento que se constrói coletivamente.

É claro que a mediação tecnológica não é a única maneira de se promover e se articular tais efeitos didáticos. É óbvio, também, que, como o próprio nome sugere, ela é apenas um meio, que pode ser empregado de outras formas. Entretanto, o fato de a mediação tecnológica se caracterizar pela sua capacidade de processar dados de entrada de múltiplos pontos de acesso e apresentá-los de tal forma organizada a habilita como uma ferramenta de muitas potencialidades didáticas. Trata-se de um meio cujas propriedades se prestam a auxiliar uma organização didática, para a oferta de um ensino que reflita a concepção de educação integrada. Além do mais, é um meio naturalmente associado à língua inglesa e configura-se condição *sine qua non* para a arquivcompetência de letramento digital. Por tudo isso, apresentamos uma concepção para o seu uso, que a justifica como um dos expedientes principais do nosso arranjo metodológico.

2.3.3 Metacognição

Como já adiantamos, a metacognição é a capacidade de monitorar e refletir sobre como se pensa e se aprende. Trata-se de uma competência intrínseca a uma formação integral. Isso porque é difícil se conceber a ideia de autonomia sem ela, uma vez que representa uma habilidade que serve tanto ao longo de uma sequência didática integrada, quanto para além do EMI. Aplicar esse conceito ao ensino de língua inglesa ao 1º ano de EMI em hospedagem significa capacitar os(as) estudantes para conseguirem desenvolver as melhores estratégias, para monitorar a aquisição e aprendizagem da língua-alvo e de outros conteúdos. Aqui não estamos aludindo a estratégias linguísticas, as quais trataremos mais adiante. Referimo-nos, especificamente, a estratégias de automonitoramento de processos cognitivos em geral, como o pensamento analítico e crítico. O fato de a linguagem perpassar esses processos, entretanto, aponta para a possibilidade de se poder desenvolver, simultaneamente à metacognição, competências

linguísticas na língua-alvo e os processos cognitivos de ordem complexa ou elevada. Nesses termos, a metacognição é um conteúdo em si, ao mesmo tempo que uma competência pela qual se pode desenvolver outros objetivos educacionais e de aprendizagem. Por isso, em nosso arranjo, ela se configura tanto como uma arquivcompetência, quanto como um expediente metodológico para o ensino integrado.

Assim, no esquema de nossa proposta metodológica, explicaremos como a metacognição pode servir de um meio para se configurar um ensino integrado por meio de dois amplos processos didáticos: a implicação colaborativa e a avaliação. Isso não significa que não há outras formas pedagógicas de viabilizar a metacognição. Simplesmente por uma questão de concisão na apresentação de nosso arranjo, optamos por concentrar, nesses dois campos, a nossa explanação de como se materializar um ensino integrado, no nosso contexto educacional, mediante competência tão fundamental.

2.3.3.1 Implicação Colaborativa

Uma maneira de fazer com que os formandos(as) desenvolvam sua metacognição é desafiar-los(as) a pensar sobre a melhor forma pela qual aprendem. É possível fazê-lo, entretanto, de maneira a consubstanciar um ambiente receptivo à expressividade e à reflexão do(a) estudante e de forma a aumentar o comprometimento deste(a), com o próprio processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito das concepções de ambientação e de fase diagnóstica inicial do nosso arranjo, tanto o(a) professor(a) precisa se “enturmar” com os(as) estudantes, quanto estes precisam se envolver com o projeto de educação ao qual estarão submetidos. Nessa relação dialógica, respeitado os papéis e a hierarquia pedagógica implícita, constrói-se uma dinâmica de aprendizagem em comunidade, em que os integrantes devem ter voz, para tratar do que percebem como desafios próprios para sua formação. Tal oportunidade não apenas coaduna-se com as múltiplas fontes de necessidades educacionais, mas também tende a implicar estudantes na proposta educacional construída.

É como em contexto de pesquisa, na qual um pesquisador vai vivenciar e estudar os hábitos de uma comunidade, para melhor compreender sua dinâmica de funcionamento interna, antes que tenha condições de interagir com ela e conduzir um processo de construção coletiva e colaborativa na identificação e solução de problemas do grupo. Do mesmo jeito que tal pesquisador precisaria implicar, de forma colaborativa, os participantes de uma comunidade na pesquisa, o(a) professor(a) precisa implicar os(as) estudantes no plano de ensino-aprendizagem colaborativo.

Assim, no contexto de nossa proposta, a implicação colaborativa se refere a essa perspectiva de envolver os alunos e as alunas no processo de ensino-aprendizagem, ao proporcionar-lhes voz e responsabilidade no planejamento-execução-avaliação das propostas pedagógicas ao longo do curso. Ou seja, é oferecer oportunidade aos(às) estudantes para que participem ativamente, por meio de sugestões e opiniões sobre o processo de aprendizagem – o que inclui o que querem aprender, como acham que aprendem melhor e como avaliam as decisões pedagógicas tomadas pelo(a) professor(a). Assim, ao criar as condições para desenvolver as habilidades de metacognição que

acompanham tal desafio, promove-se a construção de um ambiente favorável à aprendizagem em comunidade.

Com base em tais considerações, embora se possa empregar tal estratégia ao longo do curso, é ao final da fase diagnóstica inicial que ela se mostra mais relevante. Isso porque os alunos e as alunas já foram submetidos a uma série de atividades propostas na fase diagnóstica inicial, logo, encontram-se melhor ambientados aos valores e à metodologia de integração consubstanciada, para expressarem suas opiniões com alguma propriedade. Ou seja, estão em melhores condições para contribuir para a elaboração de um novo plano de ensino-aprendizagem, com base na avaliação do período pelo qual passaram.

Isto posto, vejamos uma atividade planejada nesse sentido, pensada para esse momento específico:

Atividade 5: Consulta aos(as) estudantes - Culminância da implicação colaborativa (AnswerGarden)

Objetivo: Coletar os desejos e as percepção de necessidades de estudantes, de forma a implicá-los, colaborativamente, à proposta pedagógica.

Pré-requisito: a fase diagnóstica (com diversidade de atividade de aprendizagem e promoção de um ambiente de diálogo e de livre expressão)

Agrupamento: Individual, em pares e/ou grupos.

Meios: *AnswerGarden.com* nos computadores; projetor.

Tempos: 40min-1h15.

Espaços: Sala de aula, na internet.

Passos:

1) (Preparação) Pré-programe as perguntas no *AnswerGarden.com* e guarda os códigos de acesso de cada uma para posterior divulgação aos alunos e às alunas.

Exemplos:

- “*What are you unhappy about in English class?*”
- “*What would you like to learn in our English-Hospitality class?*”
- “*What’s type of activity helps you learn English?*”

Prepare um conjunto de filipetas, com as seguintes funções, a ser distribuído a cada grupo de 4-6 integrantes:

- *Secretary* – Escreve a lista-síntese no papel.
- *AnswerGarden Scribe* – Transcreve a lista-síntese para o *answer garden.com*
- *Time keeper* – Controla o tempo
- *On-task manager* – Gerencia os demais, com vistas à conclusão da atividade
- *List 1 Presenter* – Apresenta a lista de uma das duplas, para discussão no grupo
- *List 2 Presenter* – Apresenta a lista da outra dupla, para discussão no grupo

2) Divulgue o endereço do site (*answer garden.com*), divulgue o código numérico de acesso para a primeira pergunta (“*What are you unhappy about in English class?*”) e peça para os alunos e as alunas escreverem suas respostas (em português ou inglês) à pergunta na tela. Lembre-os do limite de caracteres possíveis.

3) Certifique-se de que todos entenderam a pergunta e que tipo de resposta se espera. Aceite respostas nas língua-alvo ou materna, pois o foco é no conteúdo das ideias expressas. (O propósito dessa primeira etapa é ambientar os(as) estudantes com o uso da plataforma). Deixe que a nuvem de palavras resultante das respostas enviadas seja visualizada por todos(as), em tempo real (para tal, basta atualizar a página do navegador).

4) Escreva, no quadro, a segunda pergunta (“*What would you like to learn in our English-Hospitality class?*”). Certifique-se de que todos entenderam a pergunta e o tipo de resposta que se espera. Organize estudantes em pares ou trios e os(as) orientem a listar, em uma folha de papel, o máximo de respostas que conseguirem em 5 minutos.

5) Explique as funções das filipetas no quadro (*Secretary, AnswerGarden Scribe, Time keeper, On-task manager, List 1 Presenter, List 2 Presenter*) e certifique-se de que cada estudante entendeu o que cada função envolve.

6) Junte os pares ou trios em grupos maiores (4-6 integrantes) e distribua as funções por meio das filipetas impressas, de forma que cada estudante receba uma função/filipeta (despreze uma ou as duas das últimas funções na lista, caso só se tenha 4-5 integrantes no grupo).

7) Peça para que os grupos comparem internamente as suas listas e façam uma nova lista-síntese, com apenas três respostas, em atenção às funções individuais.

8) Os passos 6 e 7 podem ser repetidos para a próxima e última pergunta (*What's type of activity helps you learn English?*). Nessa segunda rodada recomenda-se alterar os agrupamentos, para promover novos padrões de interação.

9) Revisita-se, uma de cada vez, em plenária, as três nuvens de palavras, resultantes de cada uma das três perguntas. Destaca-se respostas interessantes e aproveite para esclarecer dúvidas sobre as respostas discentes, e deixá-los(as) debater as diferentes opiniões, se for o caso. Deixe claro que você irá considerar as contribuições para o planejamento futuro das aulas.

Além de promover o diálogo reflexivo e colaborativo em sala de aula, a ideia da atividade é proporcionar diferentes agrupamentos dos(as) alunos(as) na turma, para que se produza respostas plurais em número manejável, no aplicativo. Assim, pode-se alterar o número de estudantes por grupo ou a quantidade de respostas a serem inseridas no *AnswerGarden*, a depender da quantidade de respostas que o(a) professor(a) esteja disposto(a) a gerenciar.

Por meio de uma atividade de metacognição como essa, viabiliza-se a coleta de informações sobre as percepções dos(as) estudantes sobre suas necessidades educacionais no curso, de uma forma que estimula variados padrões de interação e o pensamento reflexivo, crítico e criativo. Estudantes têm a oportunidade de cotejar suas ideias e experiências, ao considerar os estilos de aprendizagem individuais e coletivos, bem como seus desejos e motivações para o processo didático. Em colaboração, porém, cada um com função específica nas várias etapas da tarefa, chegam a soluções pactuadas em número manejável para o(a) professor(a). Este(a), por sua vez, tem a oportunidade de esclarecer quaisquer dúvidas sobre as enunciações dos(as) alunos(as) e pode revistar as nuvens produzidas pela turma posteriormente, para a reelaboração do plano de ensino-aprendizagem do curso.

O que a atividade descrita não explicita, entretanto, é o importante papel do(a) professor(a) no processamento das contribuições coletadas, para a elaboração do plano de ensino-aprendizagem, como etapa crucial e derradeira à implicação colaborativa. Como o(a) profissional que é, o(a) professor(a) é o(a) responsável pela configuração final do planejamento pedagógico. Nessa condição, cabe a ele(a) conciliar e balancear as várias demandas, necessidades e princípios para a configuração de um ensino integrado para a turma específica. O que se espera, no espírito de um ensino integrado, é que se considere as contribuições da turma, filtre-as e as modifique, conforme necessário, para que as adéque ao plano de ensino aprendizagem construído, e – o mais importante – para que se possa demonstrar, para a turma, a sua contribuição às decisões pedagógicas.

A incorporação das sugestões dos(as) estudantes tem efeitos notáveis e benéficos a um ensino integrado. Por um lado, materializa a concepção de múltiplas necessidades,

ao contemplar as percepções dos(as) estudantes sobre o ensino-aprendizagem. Por outro lado, e por uma questão de coerência metodológica, valoriza e respeita discentes como sujeitos integrais. Afinal, um ensino integral precisa tratar os estudantes conforme o conceito de sujeitos nos quais se quer que eles e elas se formem. Para se formar sujeitos autônomos, críticos e participativos na sociedade, a sala de aula, um microcosmo da dinâmica social macrocósmica, deve promover posturas condizentes. Nesse sentido, oferecer ao(às) estudantes oportunidade, apoio e incentivo, para opinar sobre seu processo de ensino-aprendizagem, e acolher aspectos de tais contribuições é caminhar nessa direção.

No caso de nossa pesquisa-ação, consultamos os alunos e as alunas sobre o que e como eles queriam aprender por meio da atividade descrita. Apesar de sua falta de maturidade e especialização técnica em ensino, e até relutância em querer se pronunciar, reconhecer a relevância de suas posições ajudou a comunicar a eles e elas os valores pregados pela integração e sedimentar o ambiente interacional propício para sua expressividade e para a aprendizagem em comunidade. Assim, a implicação colaborativa provou-se uma maneira de se promover a metacognição que aumentava o comprometimento dos(as) estudantes com a própria aprendizagem e contribuía para a consolidação de um ambiente de sua valorização, como sujeitos sócio-históricos que são. Dessa forma, configurou-se um ensino integrado.

Categoricamente, a implicação colaborativa envolve a avaliação. Buscamos enquadrar a discussão sobre a metacognição aqui pela ótica do planejamento pedagógico. A avaliação, como veremos a seguir, merece uma discussão própria, no que concerne à metacognição e à caracterização de um ensino integrado.

2.3.3.2 Avaliação

A avaliação é uma das categorias metodológicas essenciais para o desenvolvimento de qualquer ensino. A começar, ela representa o indispensável processo de conferência da eficácia e da eficiência do trabalho do(a) professor(a) e do progresso dos(as) estudantes. Ou seja, a avaliação fornece informações para uma análise da aprendizagem e do ensino promovido em sala de aula, que é instrumental para se planejar as próximas ações e etapas pedagógicas. Mas não se resume a isso. A forma com que essa verificação se processa pode, em si, ser uma atividade pedagógica, promotora de conteúdos integradores. Em outras palavras, a forma como se conduz a avaliação na sala de aula propaga valores e atitudes sobre a própria formação humana, que impactam no trabalho pedagógico e no desenvolvimento dos(as) estudantes. É nesse sentido que relacionamos avaliação à metacognição e, conseqüentemente, ao ensino-aprendizagem.

Essa natureza da avaliação faz dela uma das principais esferas de atuação didática na qual se deve operar, para se contestar concepções tradicionais de educação. Na educação tradicional, a avaliação tende a ser concebida como uma etapa final de uma sequência didática, para apreciação da aprendizagem dos estudantes. Essa concepção é reforçada pelo quase *status* de apêndice dos capítulos que se costuma reservar a esse tema no fim de livros sobre a docência. Trata-se de uma perspectiva limitada e somativa da

avaliação, ao qual se contrapõe uma concepção mais ampla, formativa e processual, imbricada com a própria execução pedagógica. A avaliação é muito mais.

O tradicional modelo educacional de concentrar toda a propagação e a geração de conhecimento no(a) professor(a) tende a centralizar nesse ator, também, toda a tarefa de avaliação. Da mesma forma que um ensino centrado no(a) estudante reconhece seus conhecimentos prévios, sua expressividade e sua agência, deve, igualmente, constatar o benefício dos(as) estudantes cumprirem um papel participativo na avaliação em sala de aula – seja na avaliação do(a) professor(a) e dos(as) colegas, ou ainda, na autoavaliação. Nesse sentido, mais do que fonte de dados para o aperfeiçoamento do planejamento e da ação didática, a avaliação é legitimada como um instrumento pedagógico para a formação dos(as) estudantes. Essa é a concepção formativa de avaliação que queremos destacar no nosso arranjo, para se consubstanciar um ensino integrado.

Veja, para que os estudantes desenvolvam sua autonomia, precisam fazê-lo, entre outros, no campo da própria aprendizagem. Logo, na concepção de educação integrada, a autonomia na aprendizagem é, logicamente, um dos objetivos educacionais de formação para a vida. E para alcançá-lo eles(as) precisam apurar um senso crítico para o automonitoramento de sua produção e aprendizagens. Um primeiro passo nesse sentido é serem desafiados a realizar o papel de avaliadores do trabalho dos outros na sala de aula.

Como professores(as), sabemos que a avaliação envolve um trabalho nada fácil de cotejamento de critérios a observações empíricas. A avaliação requer o uso de um pensamento crítico, que estabelece julgamentos e as razões que os fundamentam. É nesse sentido que ela promove a metacognição, que elegemos como objetivo e meio educacional prioritário em nosso arranjo metodológico. Com base nessa prática de metacognição, os alunos e as alunas poderão futuramente aplicar essas mesmas técnicas desenvolvidas para avaliar a produção dos(as) colegas ao próprio trabalho e aprendizagens.

Fazer os estudantes participarem da avaliação em sala de aula os oportuniza, adicionalmente, a situação a partir do qual podem desenvolver sua solidariedade. Afinal, o estudante sabe muito bem o que é ser avaliado por outro – conhece como ninguém esse papel. Em contrapartida, de acordo com o modelo de ensino tradicional, pouco ou nada experimentaram do papel de avaliador. Conferir a eles(as) essa vivência os(as) convida a refletirem como é se colocarem no lugar do outro – pois ajuda a pôr em perspectiva os dois papéis entre si. Contribui, ainda, para o desenvolvimento de sua confiança e autoestima, ao empoderá-los com aquilo que reservariam à figura de autoridade do(a) professor(a).

Por tudo isso, a avaliação deve ser uma importante dimensão do planejamento pedagógico desde a fase diagnóstica inicial. É verdade que, dada a oportunidade aos estudantes de avaliarem uns aos outros, não é incomum que alguns reproduzam, a princípio, posturas rígidas e até opressoras de avaliação, às quais foram submetidos na sua história escolar; mas tal fenômeno é, também, ocasião genuína para tratar desse problema e promover a empatia e comportamentos diversos. Trata-se de um trabalho gradual, mas possível, de mudança da cultura escolar dos(as) estudantes, exigida pela perspectiva integrada de educação. E, para que atitudes mais equilibradas e empáticas de

avaliação sejam cultivadas e prevaleçam no EMI, a incorporação dos(as) estudantes à avaliação na sala de aula deve ser uma política didática sistemática.

Pensando nesses termos, apresentamos, a seguir, um exemplo de atividade de nossa pesquisa-ação, que materializa esses preceitos expostos até aqui.

Atividade 6: Questionários de Avaliação (Google Form)

Objetivo: Provocar estudantes a refletir sobre a experiência pedagógica recente e sobre sua autoavaliação de desempenho em aula.

Pré-requisito: A realização de uma aula ou sequência didática para se avaliar.

Agrupamento: Individual.

Meios: *Google Form* nos computadores/celulares.

Tempos: 5-15 minutos, ao final de cada encontro ou sequência didática.

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos

1) (Preparação) Para cada aula/sequência didática, configure, no *Google Form*, um questionário com um conjunto misto de até 20 questões de múltipla escolha ou abertas/subjetivas. Inclua, pelos menos, três partes: I) uma sobre a avaliação da aula/sequência didática e do(a) professor(a); II) uma sobre a avaliação da turma; e III) uma sobre a autoavaliação. Segue um exemplo desse conteúdo, com base em nossa pesquisa-ação:

Avaliação da aula #3

Olá! Este formulário é para você, no encontro de hoje, avaliar a aula, o(a) professor(a), o que aprendeu, a turma e a si mesmo(a).

Name:

E-mail:

Etapa 1/3 - Avaliação da aula e do(a) professor(a)

- I - O que mais gostou da aula de hoje? _____
 II - O que mais precisa melhorar na aula de hoje? _____
 III - O que você sente que aprendeu nesta aula de hoje? _____

Etapa 2/3 - Avaliação da turma:

Avalie e assinale o desempenho da turma na aula de hoje, para cada um dos critérios apresentados.

a. A turma centrou-se na aula, sem muitos momentos de dispersão?

Sim Não

b. O barulho na aula foi aceitável (sem atrapalhar os outros)?

Sempre Geralmente Raramente

c. Percebeu-se um constante esforço dos colegas para utilizar o inglês?

Sempre Geralmente Um pouco Raramente Não

d. Em relação à dinâmica e ao comportamento da turma, qual nota daria?

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

e. Justifique sua nota. _____

f. Houve algum incidente que gostaria de relatar? Alguém te incomodou ou te fez sentir desconfortável na aula. (Fique à vontade, seu anonimato será respeitado) _____

Etapa 3/3 – Autoavaliação

Avalie e assinale o seu desempenho na aula de hoje segundo a escala para cada um dos critérios apresentados.

1. Quanto à pontualidade: (Você estava em sala às 11:30?)

- Muito atrasado
- Atrasado (5-15 minutos)
- Pouco atrasado (até 5 minutos)
- Na hora

2. Quanto ao respeito ao turno de fala dos outros em sala:

- Converso mesmo.

- Não me importo em atrapalhar os outros.
 - Às vezes falo sobre quem está com a palavra.
 - Falo baixinho com outra pessoa enquanto alguém está com a palavra.
 - Sempre fico em silêncio quando outra está com o turno de fala.
3. Quanto à produção:
- Ignorei as orientações e não tentei fazer as atividades propostas.
 - Não consegui terminar todas as atividades.
 - Fiz todas as atividades, mas não consegui terminar nenhuma.
 - Fiz todas as atividades propostas prontamente.
4. Quanto ao uso adequado do computador e da internet em sala de aula:
- Frequentemente usei o computador e a internet para fazer atividades que nada tinham a ver com a aula.
 - Algumas vezes usei o computador e a internet para fazer tarefas não relacionadas à aula.
 - Aproveitei o intervalo entre uma atividade e outra para navegar no computador e na internet com propósitos alheios ao da aula.
 - Usei o computador somente para realizar as tarefas e acessar outras informações que ampliavam o conhecimento do conteúdo tratado na aula.
5. Participação adequada na aula:
- Não participei da maior parte das atividades propostas.
 - Participei das tarefas na aula, mas com ocorrências de zombaria e de falta de decoro.
 - Participei das tarefas sem zombaria, mas também sem muito empenho ou empolgação.
 - Participei de forma séria, concentrado e focado das tarefas propostas.
6. Fique à vontade para fazer qualquer outro comentário sobre a aula de hoje. _____

Prepare o acesso ao formulário elaborado por meio de um link disponibilizado a estudantes ou configure um *short url* para posterior divulgação.

2) Nos últimos minutos da aula ou ao final da sequência didática, disponibilize o link ou *short url*, para que estudantes possam preencher o formulário.

3) Torne público o resultado e peça comentários junto à turma sobre os resultados, pedindo para que alunos e alunas tentem os justificarem.

4) Se desejar, compartilhe os resultados de cada um(a) individualmente, ao enviá-los por e-mail. Dessa forma, estudantes podem consultar resultados passados com os atuais e, assim, perceber a evolução dos resultados, de forma mais clara.

As questões que serão incluídas no questionário dependem da aula/sequência didática, do contexto educacional e da etapa do curso da turma. A contemplação de cada uma das três seções, entretanto, serve a um propósito. A primeira seção referente à aula e ao(a) professor(a) serve para que os estudantes reflitam sobre a aula e forneçam a você opiniões que lhe ajude a regular sua didática. A segunda seção, sobre a turma, exige que o(a) estudante se posicione sobre dinâmicas do grupo do qual integra, e proporciona dados para uma percepção sobre a coletividade da turma. A terceira seção implica certa introspecção e justapõe, para estudantes, os papéis de avaliador e de avaliado.

A definição das perguntas que comporão o questionário depende do contexto real de sua aplicação. O exemplo de questionário acima foi personalizado para o contexto da turma de nossa pesquisa-ação. Primeiramente, cabe observar que a opção de escrever o questionário na língua materna se justifica por ser direcionado a uma turma com vários alunos e alunas com proficiência de nível iniciante na língua-alvo. No entanto, a depender do mais baixo nível de proficiência na turma, se pode adotar, mais ou menos, perguntas em língua inglesa. Como o objetivo da atividade é a reflexão sobre o encontro e não a compreensão textual em inglês, levamos a proficiência em conta, para escolher o idioma do questionário. A exceção a essa opção é o campo inicial das informações pessoais, dada a familiaridade dos estudantes com os termos “*name*” e “*e-mail*”, bem como a possibilidade de os(as) estudantes aplicar estratégias de leitura de palavras cognatas, vistas em aula anterior. Isso sugere que, à medida que se avança no curso, se ensina novo

vocabulário e se repete os padrões de letramento do questionário, é possível ir substituindo expressões e perguntas em português pelos equivalentes em língua inglesa.

Os tipos de perguntas que compõem as outras duas seções sobre a avaliação da turma e a autoavaliação do estudante estão diretamente relacionados com comportamentos estudantis específicos da turma em questão; e, para os quais o professor queria chamar a atenção e problematizar com o grupo. A demora da turma de concentrar-se na aula, o barulho paralelo, a falta de comprometimento ou de tomada de risco para tentar usar a língua inglesa para a comunicação – todos esses fatores propiciaram questões às quais se queria que os estudantes se atentassem.

A mesma lógica se aplica à seção de autoavaliação. Pontualidade, conversas paralelas, foco e comprometimento com a aula e desvio de função do uso dos computadores do laboratório de informática são todos comportamentos dos estudantes que impactavam o desenrolar e a qualidade da aula e que precisavam de melhoria. Quando se colocou os(as) estudantes na posição de avaliar tais assuntos repetidamente, aula após aula, ou sequência didática após sequência didática, promoveu-se uma conscientização dessas questões e, ao mesmo tempo em que se desenvolveu a metacognição, progressivamente se influenciou o comportamento dos estudantes. Ao saberem que seriam avaliados nos mesmos quesitos a cada aula ou sequência didática, os alunos e alunas tenderam a melhor conformar seus comportamentos aos critérios e aos padrões explicitados no questionário. Isso porque começaram a tomar consciência desses aspectos e também muitas vezes aceitaram o “jogo” de melhorar os comportamentos, para poder sinalizar o alto desempenho no formulário, segundo a cultura escolar tradicional de “gabaritar” um teste.

É claro que seria possível aplicar o questionário no formato impresso, porém utilizar um aplicativo como o *Google Forms* ou equivalentes, como o *Survey Monkey*, para citar os mais populares, apresenta algumas vantagens da mediação tecnológica, do qual tratamos. Notadamente, contribui para o letramento digital no âmbito desse gênero textual, em consonância com os preceitos de nossa proposta de arranjo, para uma formação integral. Além disso, torna prática a tabulação dos resultados, feito automaticamente pelo aplicativo e exportável a outras extensões de arquivo como *Planilha Google*, *Microsoft Excel* e similares. Isso facilita compartilhar os resultados com os estudantes, para que eles(as) possam acompanhar a sua evolução, individual, e a da turma, coletivamente.

Nota-se que um misto de perguntas abertas e fechadas compõe o questionário, o que torna viável sua extensão. O nosso exemplo apresenta um total de quinze (15) perguntas. Poderiam ser mais, desde que de tipos misturados (múltipla escolha + aberta/subjetivas), de forma a não ser muito extenso e cansativo. É nesse sentido que sugerimos um máximo de vinte (20) questões. O importante é que todas as seções estimulem o(a) estudante a pensar criticamente sobre sua realidade da sala de aula de inglês e, assim, desenvolvam sua metacognição. Você poderia, entretanto, considerando as limitações de extensão, aproveitar o momento de preenchimento do questionário e acrescentar-lhe uma seção de perguntas sobre conteúdos conceituais principais da aula ou da sequência didática. Dessa forma, pelo custo de mais alguns minutos na aplicação do questionário, você pode mensurar a eficiência e eficácia da aprendizagem de tais

conceituais na aula, com certa regularidade sistêmica, em linha com os fundamentos da avaliação formativa.

É na adoção sistêmica de tal atividade que se configura uma forma constante de coleta de informações diagnósticas sobre as necessidades educacionais e as opiniões da turma, quanto ao processo de ensino-aprendizagem – fundamentais para o processo de implicação colaborativa, que descrevemos anteriormente. Além do mais, envolver os estudantes na avaliação geral do curso permite que você, como professor(a), tenha acesso aos dados para alimentar a sua práxis integradora. Nesse sentido, os estudantes lhe auxiliam na regulação da sua prática educativa diária, contribuindo para aquele espírito de aprendizagem em comunidade, que é cultivado em nossa proposta metodológica. Como já ressaltamos em outras ocasiões, trata-se de dados que você deve filtrar, conforme seu conhecimento técnico e no seu papel de educador(a) e ministrante da turma. Porém, a atividade, ao menos, proporciona uma visão externa coletiva do seu trabalho, o que, pela amostragem, tende a levar a autocrítica e outras reflexões benéficas sobre sua didática, cumprindo-se um dos objetivos básicos da avaliação.

Para que tal atividade seja, de fato, sistêmica, precisa acontecer com certa frequência. O ideal seria que fosse ao final de cada encontro ou sequência didática – o que for mais conveniente. Isso nem sempre é um plano fácil de se cumprir. É a repetição da atividade ao longo dos encontros que lhe confere um caráter de processual e “intermediário” ao curso, mesmo vindo no fim de cada aula. E, mesmo que seja uma atividade que possa ser realizada de 5-15 minutos ao final de cada encontro, sabemos que, quando se dedica tempo para algum objetivo pedagógico, se abre mão de outros. E, embora aconselhemos a feitura do questionário em aplicativos *online* em computadores ou celulares, ressaltamos a importância de realizar a tarefa em sala de aula e não como dever-de-casa. Como se trata de estudantes do 1º ano que estão se escolarizando em uma nova perspectiva integrada de EMI, não se pode supor que terão o necessário hábito ou a disciplina (e talvez nem os meios) para realizar a tarefa. Ao contrário, a tradição escolar de qual provieram, muito provavelmente, contribua para o desprezo de tal tarefa avaliativa.

Assim, estamos cientes de que a escolha de fazer os(as) estudantes refletirem sobre a aprendizagem, por meio de uma tarefa desse tipo, pode vir ao custo de se abrir mão de atividades sobre os quais se deve refletir. Somando esse aspecto ao natural posicionamento da atividade no fim da aula, é possível que você se veja em uma situação constante em que não sobre tempo para essa avaliação planejada. Diante dessa circunstância, cabe-nos lembrar-lhe de que tal atividade se concentra, sobretudo, em conteúdos atitudinais. O efeito principal é, justamente, na postura dos(as) alunos(as) diante do ensino e da aprendizagem. Logo, a atividade representa o desenvolvimento de conteúdos tão importantes quanto de outros tipos, desenvolvidos por outras atividades. Nesse sentido, trata-se de se pensar no equilíbrio, no médio e longo prazo do curso, entre cada uma das esferas de desenvolvimento integral na tabela tridimensional de conteúdos educacionais, para se tomar a decisão de qual atividade priorizar.

Nós optamos por destacar uma atividade, nessa dimensão de conteúdos atitudinais, por ela ser uma das mais relegadas na educação tradicional, porém essencial para um ensino integrado. A ênfase que damos a essa dimensão da avaliação aqui decorre

da sua significativa contribuição à evolução de comportamentos mais conducentes ao ensino-aprendizagem de alunos e alunas, durante nossa pesquisa-ação.

Há, contudo, como contribuir para a metacognição dos(as) estudantes com atividades que foquem em conteúdos procedimentais e conceituais, que são mais correlatos aos objetivos linguísticos clássicos, que integram o cerne de um curso de ensino de língua inglesa. Analisemos, portanto, uma outra sugestão de atividade nesse sentido:

Atividade 7: Avaliação coletiva de diários de aprendizagem (Padlet – wall)

Objetivo: Propor a estudantes a escrita de uma “entrada de um diário de aprendizagem” em língua inglesa e realizar uma avaliação coletivas dessa produção.

Pré-requisito: É necessário familiarizar estudantes com o gênero “entrada de diário de aprendizagem” e usar exemplos que possam servir de modelos, deixando claro que tipo de produção se espera.

Agrupamento: Individual e em pares.

Meios: *Padlet.com*; nos computadores; projetor.

Tempos: Ao longo de várias aulas.

- Avaliação coletiva modelar: 40 min.
- Primeira seção de produção em sala de aula: 40 min-1h15.
- Sessão de refacção: 40min-1h15.
- Sessão final de avaliação coletiva: 1h30.

Espaços: Primeiramente, em sala de aula (incluindo a refacção), posteriormente *online*, extraclasse.

Passos

1) (Preparação) Uma vez que estudantes tenham se familiarizado com modelos do gênero “entrada de um diário de aprendizagem”, elabore um formulário com critérios, para a avaliação de entradas a serem produzidas pelos(as) estudantes. Assim, será possível orientar a turma na produção escrita do gênero textual. Elabore orientações escritas, para se poder guiar a produção das entradas. Escolha dois exemplos de entrada de diários, para demonstrar a aplicação desses critérios avaliativos, na prática. Configure um *Padlet (padlet.com)* na função “wall”, com as funcionalidades “comments” e “reactions” desativadas, para servir apenas de um agregador (*hub*), para os links de acesso aos diários de aprendizagem dos(as) estudantes e de seus formulários de avaliação. Configure um *Google Form*, para cada estudante, com base no formulário de avaliação elaborado e apresentado à turma.

Oct. 30

Key words: Linguee, machine translation, meet

This week we learnt how to use Google translate in class. Actually, we learnt that there is a better app to use called DeepL and also a website of human translations called Linguee as a reference. It is important to translate from Portuguese to English sentence by sentence, so we can check on Google and Linguee the probability of it being correct.

This use of machine translation is important not only for school work, but also any future work situation when we have to deal with English.

Still, I feel a bit nervous using it because I never really know if the translation is 100% correct. I think and hope that the more English I learn, the better I can use it. I recommend that those who want to use Machine Translation make sure to check its results with other website resources.

Exemplo de entrada de aprendizagem

Critérios de avaliação da entrada de diário de aprendizagem

Endereço de e-mail:

Nome completo:

Estética

1. O Padlet está bem organizado?

Sim Não

2. Ficou evidente que o(a) autor(a) prestou atenção e seguiu TODAS as orientações de formatação?

Sim Não

Conteúdo

3. O primeiro parágrafo trata de alguma aprendizagem em língua inglesa?
Sim Não
4. O segundo parágrafo relaciona o conteúdo aprendido com outro assunto?
Sim Não
5. O terceiro parágrafo apresenta um posicionamento crítico sobre a experiência de aprendizagem?
Sim Não

Exemplo de critérios de avaliação

- 2) Realize, com a turma, uma avaliação coletiva de uma das entradas selecionadas como exemplo, para deixar clara a compreensão dos critérios.
- 3) Peça para que estudantes se inscrevam no *Padlet.com*, criem um *Padlet* próprio, personalizado, no qual devem postar a produção de uma entrada de um diário de aprendizagem, com base nas orientações escritas e no formulário de critérios de avaliação. Acompanhe a produção.
- 4) Em casa, avalie a produção da turma e providencie *feedback*, para sua refacção.
- 5) Em sala, peça para que estudantes realizem a refacção com base no *feedback*. Acompanhe a produção.
- 6) Repete-se os passos 4 e 5.
- 7) (Preparação) Crie uma postagem no *Padlet-hub*, para o *link* de cada *Padlet* dos(as) estudantes na turma, e outra adjacente a cada uma dessas postagens, com o *link* para o respectivo formulário de avaliação no *Google Form* para aquele(a) estudante. Nas configurações do *Padlet-hub* criado, defina um *address* para que a turma possa acessá-lo.
- 8) Durante a sessão de avaliação coletiva, repita o passo 2 com o outro exemplo de entrada de diário de aprendizagem selecionado.
- 9) Peça para que estudantes entrem no *Padlet.com* e acessem o seu *Padlet-hub*, ao inserirem o *address* criado anteriormente no campo da funcionalidade “*join a Padlet*” do site. Então, podem proceder a avaliar todos os *Padlets* na turma por meio dos *links* disponíveis.

A ideia da atividade é, dentro de uma concepção de avaliação formativa, fazer com que os estudantes reflitam sobre a aprendizagem em inglês e mobilizem seus recursos linguísticos na língua-alvo, para produzir um texto a ser lido e avaliado pelos(as) colegas e, logo, para avaliar o trabalho dos(as) colegas, promovendo-se as competências da metacognição. Os critérios para a produção e a avaliação devem ser elaborados pelo(a) professor(a), que tem melhores condições de analisar quais aspectos da escrita merecem foco no contexto específico da turma em questão. Lembre-se de que se trata de atribuir aos(às) estudantes uma função, provavelmente, nunca antes exercida. Porém, alunos e alunas podem contribuir para tais critérios, ao os avaliarem no passo 2, por exemplo. Nessa oportunidade, pode-se solicitar dos(as) estudantes sua apreciação dos critérios propostos, estimulando o pensamento crítico sobre a avaliação. Tal apreciação pode ser feita nos moldes da Atividade 2 que sugerimos. Dessa forma, legitima-se, no grupo, os parâmetros da avaliação, naquele espírito coletivo de comunidade.

No caso de nossa pesquisa-ação, optou-se por concentrar na compreensão e no cumprimento das orientações para escrita do gênero textual. Havíamos detectado uma incapacidade de se seguir instruções escritas em língua inglesa. Por isso, elaboraram-se orientações escritas na língua-alvo para a produção das entradas de diário de aprendizagem, a que os estudantes precisavam interpretar e aplicar. Essa dinâmica de seguir instruções em língua inglesa era o que se queria promover prioritariamente, em consonância com todo o trabalho pedagógico de leitura na língua-alvo. Como os estudantes não possuíam a formação necessária para julgar a linguagem escrita de colegas, concentramo-nos na identificação de elementos textuais que indicavam o cumprimento dos passos exigidos para a tarefa de produção textual. Tal atividade podia

ser desenvolvida pelos estudantes, por meio do exercício das estratégias de leitura e de construção do sentido textual.

Como se vê, a extensão e a complexidade dos critérios de avaliação dependerão do nível de proficiência linguística da turma. Seja como for, é de extrema importância a familiaridade dos(as) alunos(as) com a formatação do gênero que se espera avaliar. Por isso, também, a atividade deve ser desenvolvida em sala de aula. Precisa-se acompanhar os passos iniciais e promover retificações em tempo real, se se quiser oferecer a andaimagem (*scaffolding*) necessária para letrá-los no gênero e viabilizar a autonomia deles(as), na personalização das configurações de plataforma digital do *Padlet* criado por cada um(a). Nesse caso, é esse acesso à criação de um *Padlet* pessoal que provoca o engajamento típico da mediação tecnológica.

Um elemento crucial para o sucesso da atividade é o *feedback* que se fornece ao estudante sobre sua produção. Isso, claro, acontece de forma informal e em tempo real, quando se acompanha e monitora a produção discente em sala de aula. Há, entretanto, outro momento indispensável de avaliação e de *feedback* dos textos produzidos, a ser realizados pelo(a) professor(a), em seu trabalho extraclasse. É nessa etapa, de personalização do ensino, em que o(a) estudante deve ser estimulado(a) a se superar, independentemente de seu nível de proficiência. Deve-se exigir, de cada estudante, o melhoramento de sua produção, em, pelo menos, algum aspecto.

Para tal tarefa de *feedback*, recomendamos que a correção seja realizada no computador com o uso de um aplicativo para a captura de tela e áudio, a ser enviado para o(a) estudante, pelo ciberespaço. Dessa forma, pode-se simular a multimodalidade e a avalanche de informações comunicacionais de um atendimento personalizado sincrônico, que contribui para a clareza da mensagem didática proferida.

Depois da fase de refacção das entradas dos diários, pode-se organizar suas avaliações coletivas, feitas pelos(as) colegas. Primeiramente, no entanto, cabe repetir uma sessão coletiva de modelagem de avaliação de uma entrada, como amostragem, para lembrá-los(as) de como fazê-lo por conta própria. A forma mais prática de operacionalizar as avaliações, pelos(as) estudantes, é usar itens com escalas de avaliação de “sim” e “não” e programar um *Google Form*, para cada aluno ou aluna, cujo *link* deve ser compartilhado à turma. Dessa forma, pode-se usar a função de pontuação do aplicativo, para tabelar os resultados de todas as avaliações de um só diário, automaticamente. Os resultados também podem, facilmente, ser compartilhados com os estudantes interessados e servir para mais uma etapa de reflexão sobre a aprendizagem e estímulo à metacognição.

Esta atividade pode ser aplicada mais de uma vez, ao longo do curso, solicitando-se aos(as) estudantes a escrita reflexiva de outras entradas, de forma a constituir, de fato, um *diário* de aprendizagem a médio-longo prazo. À medida que se ambientem e se acostumem à atividade, é inclusive possível designar a tarefa de escrever uma entrada como dever-de-casa. Mas isso somente se os(as) estudantes já estiverem evidenciando domínio do gênero e dos procedimentos, para a execução da atividade em sala de aula.

Assim, no espírito de desenvolver a metacognição dos(as) estudantes, essa atividade também os(as) promove à produção textual na língua-alvo, oportuniza a articulação de seus conhecimentos, viabiliza o letramento digital e aproveita os benefícios

da mediação tecnológica, conforme os outros expedientes metodológicos já tratados para um ensino integrado. Pela escrita ser um procedimento, agrega a aplicação de outros conteúdos conceituais e atitudinais. Logo, pode-se determinar um certo tópico sobre qual se deva escrever, como algum conteúdo de outro componente curricular da esfera técnica em hospedagem, para reforçar a integração entre as áreas propedêutica e técnica. Ou pode-se tratar, por exemplo, de conteúdos de língua inglesa, vistos ao longo das aulas; ou de estratégias para a aprendizagem extraclasse de inglês, que se queira compartilhar com os colegas. Pode-se, ainda, realizar a atividade em pares, ou, pelos menos, a parte da atividade de avaliação do trabalho alheio, para se cultivar relações dialógicas de colaboração, em consonância com a aprendizagem em comunidade.

Ou seja, por meio dessa sequência didática – que mais se assemelha a um projeto –, os(as) estudantes atuam como avaliadores(as) de sua própria produção e da produção dos(as) colegas. Isso estimula a análise crítica e a aplicação apropriada de critérios de avaliação. Proporciona, ainda, a oportunidade de se colocar no papel do outro, promovendo condições para a empatia e a solidariedade. Cultiva a autoconfiança e o empoderamento, por designá-los na função típica de figuras de autoridade, contribuindo para ressignificar a relação professor(a)-aluno(a). E tudo isso por meio do desenvolvimento da metacognição, que, a longo prazo, contribuiu para a autonomia dos(as) alunos(as), para avaliarem o próprio desempenho acadêmico durante e além do EMI.

Logo, a avaliação, na sua concepção formativa, pode ser estrategicamente concebida como um meio de desenvolvimento de metacognição, que viabiliza outros preceitos e objetivos educacionais de um ensino integrado. Inclusive, fornece os insumos de que você necessita para regular a própria prática educativa. Se considerarmos, também, o processo de implicação colaborativa dos(as) estudantes, para o planejamento da ação pedagógica, concluiremos que esforços e configurações didáticas, para se promover a metacognição, conduzem a arranjos metodológicos integradores.

2.3.4 Operacionalização da língua

O último dos expedientes metodológicos que vamos propor, para se promover o ensino-aprendizagem de conteúdos educacionais, em uma perspectiva metodológica integrada, para o contexto de língua inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem, é a operacionalização da língua-alvo. Com isso, queremos dizer que se deve deliberadamente incorporar competências, para se enfrentar desafios linguísticos, como modo do processo didático. Ou seja, se há recursos, para auxiliar na aquisição de uma língua adicional, que ensinemos aos(as) estudantes a operar esses recursos, primeiro. Assim, pode-se desenvolver tais competências, ao longo da trajetória curricular, à medida que são aplicados na aprendizagem dos demais conteúdos.

Não se trata de estratégias como “estudar 15 minutos de inglês a cada dia”, “assistir séries em língua inglesa com legendas em inglês”, “adotar a elaboração de um glossário pessoal de vocabulário” e coisas do tipo – embora essas estratégias possam ser benéficas. Tampouco estamos reprisando a noção de estratégias de aprendizagem que associamos à metacognição, como “analisar criticamente os processos e os resultados de

uma atividade pedagógica” ou “avaliar que tipo atividade funciona melhor para aprender certo vocabulário ou aspecto gramatical”. Referimo-nos a estratégias de como “manusear” a língua, como o uso adequado de um dicionário, por exemplo, e de como proceder a decifrar e construir sentidos textuais. Essas representariam competências de operacionalização da língua, que embasam toda a mediação com conteúdos que possam envolver a língua-alvo no curso.

Usamos o termo “operacionalizar” aqui para marcar uma certa distinção conceitual com a expressão “instrumentalizar”. Esta remete ao termo “instrumental”, que historicamente tem sido usado para enfatizar o aspecto de meio ou de ferramenta da língua e da linguagem, para veicular ideias e para viabilizar a comunicação humana. Não é à toa que tal palavra se tornou sinônimo de *ESP*, e, o que é verdadeiramente lastimável, acabou assumindo uma acepção corrompida da concepção original dessa abordagem metodológica, sendo comumente concebida na limitada acepção de ensino de interpretação textual em determinado âmbito profissional. Em vez de enfatizar o papel do ensino da língua-alvo, para desempenhar funções comunicativas, como o faz o conceito de “instrumental”, queremos, pela expressão “operacionalizar”, destacar o recurso metodológico de se valer de estratégias de manuseio e de construção de sentidos na língua-alvo, como uma forma de desenvolver competências e conteúdos que vão além dessas estratégias primordiais.

Isso sugere, é claro, que a leitura em língua inglesa – as estratégias que conduzem à construção do sentido textual – tendem a prevalecer sobre a escrita. Realçar a competência da leitura, entretanto, simplesmente significa que reconhecemos a função e o *status* dessa habilidade linguística, em uma sociedade globalizada e profundamente condicionada pela linguagem escrita. Foi dessa realidade que derivou a avalanche de análises de necessidades em *ESP*, que contribuíram para equacionar o conceito de “instrumental” com o de interpretação textual. Realmente, aprender a ler na língua-alvo é um passo que ampara a aprendizagem das várias outras habilidades (*listening*, *writing* e *speaking*) e tende a ser uma das necessidades de aprendizagem de qualquer campo profissional. Logo, é razoável que a leitura apresente tal relevância e seja uma das habilidades na qual mais se invista no ensino-aprendizagem da língua inglesa.

Não obstante, compartilhamos da ideia defendida por Vilson Leffa (2001), e alinhada com a BNCC, de que o ensino de uma língua multinacional não deve prescindir de desenvolver as habilidades produtivas na língua-alvo, pois, do contrário, reforça-se a ideia de que os(as) aprendentes só devam adotar postura passiva e receptiva em relação a essa língua e às culturas com as quais é tipicamente identificada. No caso de uma língua franca, desterritorializada, como a língua inglesa se tornou em nosso tempo, não faz sentido que estudantes abdicuem de impactar e influenciar a comunidade de falantes, a qual pretendem integrar. Assim, na nossa perspectiva de letramento em língua inglesa, a leitura tem importância primordial, mas a escrita segue indispensável.

A leitura, no entanto, é o ponto de partida para a escrita, pois esta pressupõe aquela, enquanto o contrário não é necessariamente verdadeiro. Nesse sentido, e com base no que temos exposto, estratégias de construção de sentido textual, como palavras conhecidas, cognatas, estratégias de predição, interpretação de imagens e esquemas mentais, são considerados conteúdos linguísticos prioritários em nosso arranjo. Isso

porque são conteúdos conceituais e procedimentais que, à medida que são apropriados, se tornam ferramentas para se operacionalizar a língua na realização de outras atividades pedagógicas. Afinal, um curso no EMI, certamente, pretende usar uma grande quantidade de materiais didáticos escritos na língua-alvo e os(as) alunos(as) do 1º ano devem desenvolver meios para lidar com essa realidade.

Nesse sentido, apresentaremos, a seguir, uma atividade planejada para a fase diagnóstica de nossa pesquisa-ação. Nela poderemos perceber a ênfase dada às estratégias básicas de letramento a que temos nos referido, dentro do arcabouço metodológico que temos buscado configurar, e com indícios da operacionalização da língua que estamos caracterizando.

Atividade 8: Compreensão escrita - artigo jornalístico - “Attention-Hungry People are Faking Vacations on Instagram” (Padlet – shelf)

Objetivo: Praticar estratégias de construção de sentido em texto de língua inglesa

Pré-requisito: Estratégias de leitura e construção de sentido textual (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais)

Agrupamento: Em pares ou trios

Meios: Padlet.com nos computadores; projetor.

Tempos: aprox. 40min-1h15

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos:

1) (Preparação) Divida em parágrafos um texto em inglês a ser interpretado. No caso de nossa pesquisa-ação, usamos um intitulado “*Attention-Hungry People are Faking Vacations on Instagram*”, mas pode ser qualquer outro que possa despertar debate em torno de tópico relacionado à hospedagem. Configure um Padlet, na função “shelf”, com as funcionalidades “reactions” ativada. Nesse Padlet, cole cada parágrafo em uma das colunas. Para tal, transforme cada parágrafo em um arquivo de imagem – a não ser que não se importe que estudantes possam copiar e colar o texto em tradutores automáticos na hora de realizar a interpretação do texto. No nosso caso, autorizamos o uso dessa ferramenta *on-line*, mas, ao menos, criamos condições para que estudantes recorressem ao tradutor automático somente pela digitação da expressão pesquisada – o que os(as) incentivava a preferirem as estratégias de leitura. Foi por isso que inibimos o “copiar e colar” do texto nos parágrafos. A primeira coluna servirá de modelo completo da sequência toda da atividade e trata do título e do *lead* da reportagem. Pré-programe essa primeira coluna (em inglês ou inglês/português, a depender do conhecimento do nível de proficiência linguística dos(as) alunos(as)) com as etapas da atividade. Cada etapa deve ser configurada em uma única postagem, e, juntas, devem ser organizadas em ordem de complexificação. Deve-se, ainda, codificar cada postagem, por uma cor diferente, para ajudar os(as) estudantes a diferenciá-las. Cada postagem deve conter as instruções da tarefa daquela etapa e exemplos da produção final que se espera. As instruções devem incluir orientação para que estudantes reproduzam, nas suas postagens, a coloração correspondente à etapa realizada. Nas configurações do Padlet criado, defina um *address*, e reserve-o, para que a turma possa acessá-lo.

Etapa 1: Colore o terceiro post de roxo e liste outras palavras conhecidas, da seguinte forma:

Ex.:hungry = faminto
holidays = férias
fake = falso

Etapa 2: Colore o segundo post de amarelo e liste outras as palavras cognatas da seguinte forma:

Ex.:attention = atenção
photo = foto
glamorous = glamoroso

Etapa 3: Compartilhe algo relacionado ao texto lido.

Escreva uma frase em inglês que comente o seu compartilhamento, usando, em negrito, pelo menos, 3 palavras das listas anteriores.

Ex.: People fake **glamorous photos** to get the **attention** they need.

- 2) Peça para que alunos(as) se inscrevam no *Padlet.com* e acessem o *Padlet* da atividade, ao inserirem o *address* criado anteriormente, no campo da funcionalidade “*join a Padlet*”, do site.
- 3) Agrupe estudantes (em duplas ou trios) para um computador por grupo e de forma a distribuir, ao menos, um parágrafo por grupo.
- 4) Analise o título e o *lead* do artigo com a turma, à medida que se exponha as instruções e os modelos. Demonstre o uso das estratégias de leitura e de construção de sentido textual. Certifique-se de que não tenham dúvidas.
- 5) Com a turma toda, suscite que estudantes sugiram mais exemplos à lista de possíveis respostas nas Etapas 1 e 2.
- 6) Deixe que cada grupo faça a atividade e poste sua produção, referente a cada etapa, na sua coluna e na cor correspondente, no *Padlet*, onde todos(as) possam visualizá-la. Acompanhe e apoie a execução da atividade pelos(as) estudantes.
- 7) Peça para que estudantes, nos seus grupos, visitem a produção dos colegas e decidam sobre uma atribuição de uma classificação de 1-5 estrelas, pelo aplicativo. (Etapa 4)
- 8) Peça para que, em plenária, os(as) alunos(as) expressem oralmente (tanto em português, quanto em inglês) sua opinião sobre o assunto do texto. (Etapa 5)

O objetivo principal da atividade é a prática das estratégias de construção de sentido textual. Por isso, desafia os(as) estudantes, de forma colaborativa, a interpretar um parágrafo em língua inglesa, por meio dos recursos de que disponibilizam. As estratégias de leitura, como conteúdos pré-requisitos, integram tais recursos. Os(as) estudantes, já familiarizados com tais estratégias, devem empregá-las, para ampliar as listas de expressões conhecidas e cognatas. Em seguida, devem se valer dessas listas, para interpretar a mensagem no parágrafo, a fim de compartilhar algo relacionado ao texto, incluindo um comentário em inglês. Os(as) estudantes são então incentivados a apreciar a produção dos(as) colegas e reagir a ela, ao classificá-las por número de estrelas no aplicativo. Por fim, articula-se o texto lido com a discussão sobre o *status* de viagem, para promover o pensamento crítico. Assim, percebe-se, também, na atividade, o emprego da mobilização cognitivo-pedagógica, o uso de mediação tecnológica, indícios de metacognição, em uma formatação que acomoda a interação entre estudantes e seus diferentes níveis de competências.

O que queremos destacar, para sinalizar a operacionalização da língua, é como as etapas iniciais suscitam as competências de manuseio da língua, que servirão como recurso, para a execução das etapas seguintes. As tarefas específicas, para demonstrar o emprego das técnicas de construção textual em uma língua adicional, etapa 1 e 2, serão as mesmas usadas para realizar a etapa 3, de construir uma mensagem em língua inglesa sobre algum conhecimento relacionado ao tema em questão. Serão as mesmas, ainda, para apreciar a produção dos colegas, na etapa 4, e para subsidiar a discussão crítica final, da etapa 5. Dessa forma, quando os(as) estudantes chegarem a essas etapas finais da atividade, aquilo que começou como conteúdo-fim já se tornou estratégia-meio, para completar tarefas.

Conforme apontamos, entretanto, as competências de construção de sentido textual são uma parte desse expediente de operacionalização da língua, a que estamos nos referindo. Uma outra parte relaciona-se ao uso dos recursos disponíveis na internet. Nesse aspecto, estruturamos a atividade de forma a garantir um manuseio lexical mais detalhado das palavras: configuramos o formato de arquivo dos parágrafos para que não possam ser

copiados e colados nos dicionários e tradutores automáticos do ciberespaço. Assim, alunos(as) precisam atentar-se à ortografia digitada dos termos pesquisados. Dessa maneira, os(as) alunos(as) mobilizam um conjunto de competências, para tirar o maior benefício desses recursos de apoio linguístico. É nesse processo que empregam, em conjunto com as estratégias de construção de sentido textual, que se configura a operacionalização da língua e faz de tais recursos digitais ferramentas paradidáticas.

Quando aplicamos essa atividade na fase diagnóstica inicial de nossa pesquisa-ação, observamos que alunos e alunas empregavam constantemente o recurso da tradução automática *online*, porém irrefletidamente. Os resultados tragicômicos produzidos em língua inglesa apontavam para a carência de competências que acompanhavam tanto o manuseio dessa ferramenta linguística, quanto o letramento na língua-alvo. Dessa forma, detectava-se uma prática social, exercida dentro e fora da sala de aula, corrente dos(as) estudantes, para resolução de problemas, que envolviam o inglês, e que não se esperaria encontrar em um currículo prescritivo convencional.

Mais cedo, havíamos sugerido o uso do dicionário como um exemplo de conteúdo-meio para a operacionalização da língua. Isso porque o dicionário é um exemplo perfeito de um recurso de apoio para se manusear a língua e resolver desafios de letramento. Seja para entender uma expressão em um texto ou para selecionar um termo na escrita, seu uso requer competências que não poderiam estritamente ser classificadas como aprendizagem da língua; no entanto, o seu uso é indissociável de aprendizagem linguística que provoca. Nesse sentido, podemos afirmar que nossa noção de operacionalização da língua, grosso modo, equivale ao que tradicionalmente se chamaria de *dictionary skills*, somados às competências básicas de construção de sentido textual. Contudo, hoje em dia, o recurso ao dicionário, quase que por completo, migrou para a esfera cibernética, por mediação tecnológica. No caso de lidar com uma língua adicional, o dicionário, é cada vez mais, preterido pelos aplicativos de tradução automática.

Assim, pode-se conceber que há certas competências, para um uso proveitoso do *Google Tradutor*, que apresentam potencialidades educativas, para um ensino integrado. Como no caso do uso do dicionário, a tradução automática é um recurso útil a qualquer um que manuseie a língua-alvo, do nível A1 à C2 do Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) de proficiência linguística em língua adicional. Além do mais, o uso de tal ferramenta tipifica uma prática comum de um técnico em hospedagem, não só pelo que se poderia imaginar, dado o uso generalizado do *Google tradutor*, mas também conforme relatos dos estudos sobre funções profissionais em hotéis de grande porte, como nos de Silvia e Bonifácio (2015) e de Lanznaster e Silva (2018), que já citamos anteriormente.

Nesse sentido, acolhemos essa prática social dos(as) alunos(as), perante a língua inglesa, e buscamos ensinar as competências necessárias, para uso crítico desse recurso, juntamente com incrementos linguísticos para o letramento na língua-alvo. Dessa forma, munimos os(as) estudantes de recursos os quais servem para que acompanhem as tarefas a serem elaboradas em língua inglesa, ao longo do curso, e para apoiar o desenvolvimento de outras competências, com vistas a um ensino integrado da língua inglesa.

Foi nesse sentido que elaboramos a sequência didática sobre tradução automática, com base na qual analisamos o expediente de mobilização cognitivo-pedagógica, e que reapresentamos, a seguir, no formato das demais atividades propostas:

Atividade 9: Estratégias de Tradução Automática (Padlet e Socrative)

Objetivo: Proporcionar conscientização das limitações da tradução automática e desenvolver estratégia, para maximizar seu uso de forma crítica.

Pré-requisito: Estratégias de leitura e construção de sentido textual (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais)

Agrupamento: Individual e em pares/trios.

Meios: *Padlet.com*, *Powerpoint*, *Socrative.com*; nos computadores; projetor

Tempos: aprox. 3h

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos:

1) (Preparação) Selecione verbetes do *Greengo Dictionary* cujas expressões, em português, julga familiares aos(as) estudantes. O número de verbetes depende de quantas duplas/trios se quer formar na turma; será um verbete por dupla/trio. Esses verbetes devem ser organizados em um *Padlet*, configurado na função “*shelf*” (com as funcionalidades “*comments*” e “*reactions*” desativadas). Poste os verbetes um em cada coluna do *Padlet*. Nas configurações do *Padlet* criado, defina um *address*, para que a turma possa acessá-lo. Elabore uma tabela de comparação com cinco colunas: *Greengo Dictionary*; Português, Time; *Google Tradutor*; Inglês. Configure uma linha por verbete selecionado e preencha todas as linhas incluídas com as informações correspondentes, exceto na coluna “Time”. Essa será preenchida durante a realização da tarefa, em sala de aula. Liste dicas que gostaria de compartilhar com os(as) estudantes, sobre o uso de tradução automática. Pré-selecione exemplos, para se testar essas dicas listadas. Registre-se como “*Teacher*” no *Socrative.com*, crie seu “*room*” virtual, e configure um “*quiz*”, para promover o uso das dicas de tradução automática. As perguntas podem ser de múltipla escolha ou abertas, mas lembre-se de que as abertas precisam contemplar todas as repostas possíveis, ou se prepare para apreciar cada resposta individualmente, em sala de aula.

2) Execute a Atividade 2. (*Warm-up/lead-in*)

3) Peça para que estudantes se inscrevam no *Padlet.com* e acessem o seu *Padlet* ao inserirem o *address* criado anteriormente, no campo da funcionalidade “*join a Padlet*” do site.

4) Designe um verbete do *Greengo Dictionary* no *Padlet*, para cada dupla/trio, e solicite que cada time identifique a expressão original, na língua materna, correspondente à expressão em inglês a que lhe foi atribuída. Autorize os recursos disponíveis na internet.

5) Explícite que as versões em inglês das expressões idiomáticas do *Greengo Dictionary* estão demasiadamente literais e não correspondem às reais expressões equivalentes na língua-alvo; então desafie os times a descobrirem as expressões corretas na língua-alvo, com os recursos da internet, e a publicarem na coluna correspondente do *Padlet*.

6) Peça, então, para que os(as) alunos(as) publiquem uma nova postagem, na respectiva coluna de sua expressão idiomática, comentando e revelando que recurso(s) utilizaram, para obter a resposta, com *links*, se for possível.

7) Por instrução explícita, projete a tabela de comparação e contraste as expressões do *Greengo Dictionary*, a versão criada pelo time no *Padlet*, a tradução pelo *Google Tradutor* e a expressão equivalente correta em língua inglesa, para se discutir a precisão dos resultados da tradução automática.

8) Ressalte as estratégias de bons resultados compartilhados pelos(as) estudantes(as) e apresente outras dicas complementares, para maximizar os resultados do tradutor automático e de verificação dos resultados obtidos. Exemplifique cada dica pela oportunidade dada aos(as) estudantes de a testar, na prática, em seus computadores, com nova expressão pré-selecionada.

Dicas para uso crítico da tradução automática

1. Nunca aceite cegamente o resultado da tradução automática.
2. Não traduza nomes próprios.
3. Certifique-se de que, no campo de tradução, as palavras sejam inseridas corretamente / o texto seja copiado e colado adequadamente (isso inclui letras maiúsculas!).
4. Normalmente, o tradutor é mais preciso com o máximo de contexto textual (coloque todo o texto quando possível).
5. A verificação de tradução de texto ou parágrafo deve ser feita de oração em oração; assim lida-se com uma quantidade manejável de elementos da linguagem.
6. Para verificar a tradução resultante do inglês para o português, leia o resultado e veja se faz sentido.
7. Na tradução do português para o inglês, use preferencialmente frases com todos os elementos de uma estrutura-frase básica: Sujeito - Verbo - Objeto (SVO). Ou seja, sempre explicita sujeitos e objetos, quando implícitos na oração original em português.
8. Verifique se a tradução resultante traduz de volta para o idioma original da mesma forma (tradução reversa), para conferir se se deve suspeitar do resultado processado.
9. Compare resultados de diferentes tradutores automáticos para desconfiar de erros de processamento.
10. Pesquise o resultado obtido entre aspas em um motor de busca da Internet (Google, Bing) para verificar se se trata de uma frase em linguagem comum.
11. Se você detectar qualquer termo ou trecho suspeito, isole-o e o traduza para ver se outra de suas aceções adequem-se ao contexto.

Se traduzir palavras / expressões individuais, certifique-se de ler todas as traduções possíveis e não apenas a primeira que aparece na lista de resultados; use estratégias de leitura para ver se alguma das aceções se encaixa no contexto analisado.

9) Peça para que estudantes acessem o *Socrative.com* como “students”. Divulgue o código de acesso numérico, para que possam acessar o seu “room” virtual. Certifique-se de que todos(as) conseguiram entrar antes de prosseguir.

10) Lance o quiz para os(as) estudantes. À medida que comente a correção das respostas, revise qualquer dica de uso crítico da tradução automática. No caso de perguntas abertas, deixe claro, aos estudantes, que cada resposta deve ser analisada individualmente, para aferir sua correção. É nesse momento de exposição didática do(a) professor(a), que se oportuniza o preenchimento das lacunas dos estudantes, em relação às estratégias de uso crítico da tradução automática.

As dicas de uso do tradutor automático foram sendo elaboradas com a experiência de uso da ferramenta pelo professor e pelos(as) estudantes. Por se tratar de uma tecnologia em constante evolução, é possível que tais dicas precisem ser atualizadas de tempos em tempos.

Como se pode observar na sequência didática descrita, procurou-se despertar nos(as) estudantes uma conscientização das limitações e armadilhas dos algoritmos da tradução automática *online* de que tanto se utiliza. Assim, contribui-se para uma postura crítica de uso dessa ferramenta. Não se trata de proibi-la na aula, mas de incorporar o seu uso à metodologia de ensino-aprendizagem.

No caso de nossa pesquisa-ação, o resultado na produção escrita dos estudantes foi notável. Após tratar dessa operacionalização da língua, todos os alunos e as alunas passaram a seguir melhor as instruções das tarefas solicitadas e a produzir textos mais inteligíveis em língua inglesa. Assim, pôde-se superar conteúdos de compreensão básica, que articulam os processos cognitivos de ordem baixa, a favor de outros aspectos de adequação linguísticas na língua-alvo, que se relacionam aos de ordem mais elevada. Imagino que, quando os(as) estudantes se formarem no EMI, prontos para atuarem na hospedagem, continuarão a usar do recurso da tradução automática, para lidar com a língua inglesa, diariamente, sempre que conveniente e necessário.

Assim, concebemos o uso crítico da tradução automática como uma espécie de *new dictionary skills* da contemporaneidade. A fusão dessa habilidade com as básicas de letramentos, que a acompanham, configura o conjunto de competências, para a

operacionalização da língua. Trata-se de conteúdos que, quando operacionalizados, tornam-se meios e ferramentas, para o ensino-aprendizagem dos vários outros conteúdos que se possa abordar em um curso de inglês no 1º ano do EMI em hospedagem. Por isso, trata-se de um expediente de planejamento didático que deve ser incorporado ao contexto educacional em questão. Dessa forma, integra-se à atividade, qualquer que ela seja, uma motivação autêntica, para se praticar formas de se lidar com a língua inglesa, cujos benefícios não somente ultrapassam os limites da sala de aula, mas mobilizam competências necessárias a uma formação integrada.

3. Resumo

Nesse momento, em que finalizamos a apresentação dos quatro expedientes metodológicos, cabe resumir toda nossa proposta metodológica. Assim, poderemos colocar, em perspectiva, os vários conceitos que temos discutido e articulá-los no esquema maior de todo o arranjo.

O nosso arranjo metodológico, para o ensino de língua inglesa no 1º ano do EMI em hospedagem, é uma esquematização de um conjunto de conceitos interdependentes do qual se parte, para se planejar sequências didáticas, que reflitam uma perspectiva de educação integrada. Sua conceptualização pode ser representada estruturalmente por duas fases. Há uma primeira etapa de sequência didática, que desempenha função diagnóstica importante das **múltiplas necessidades educacionais** dos(as) estudantes. Dessa **fase diagnóstica inicial** resulta subsequente planejamento informado de ensino-aprendizagem. Dessa forma, insere-se, no arranjo, o mecanismo para a superação de uma lógica inicial de paradigma de aprendizagem curricular de seleção de conteúdos/objetivos de aprendizagem, por a de um **paradigma de aprendizagem interativo/colaborativo**, na segunda fase.

No entanto, a configuração de ensino-aprendizagem que se almeja para essa segunda etapa é gestada desde a primeira, pois aproveita-se do processo de intensa **ambientação** da inserção dos(as) educando(as) à nova modalidade de educação, para imergi-los no conjunto de ações metodológicas, que expressam os princípios e valores de um ensino integrado. Isso significa que se aplicam as várias ferramentas conceituais e metodológicas que consubstanciam um ensino integrado, para o contexto educacional em questão, desde o princípio do arranjo.

Independentemente da fase ou do momento, a elaboração de um plano de ensino-aprendizagem inicia-se pela seleção de conteúdos/objetivos de aprendizagem. Para realizar tal tarefa, dentro de uma perspectiva integrada, nos valem de alguns filtros conceituais. De acordo com o **filtro de tridimensionalidade dos conteúdos educacionais**, deve-se atentar para se promover, de forma equilibrada, conteúdos (e seus objetivos educacionais implícitos) nas três dimensões de formação integral humana: a conceitual, a procedimental e a atitudinal. Ao mesmo tempo, segundo o **filtro de modalidade**, o ensino dos conteúdos de língua inglesa deve estar em consonância com o itinerário formativo do perfil profissional do técnico em hospedagem, por uma concepção de educação integrada. A aplicação desses dois filtros significa que predominarão conteúdos decorrentes da especificidade da área propedêutica, porém justapostos a

conteúdos que não seriam tradicionalmente atribuídos ao ensino de língua inglesa, mas que se coadunam à concepção de educação integrada. No âmbito dessa configuração de conteúdos/objetivos educacionais e de aprendizagem, recorre-se ao **filtro das arquicompetências**, para se priorizar aqueles cujo processo de aquisição é propício para se desenvolver tanto o ensino-aprendizagem da língua inglesa em hospedagem, quanto princípios/valores/objetivos da educação integrada, como **críticidade, autonomia e solidariedade**. Nesse sentido, destacamos como campos de objetivos/conteúdos educacionais, para nossa proposta metodológica, o **letramento em língua inglesa**, o **letramento digital** e a **metacognição**.

Uma vez selecionados os conteúdos/objetivos educacionais e de aprendizagem, propomos quatro expedientes metodológicos, para se planejar atividades que promovam um ensino integrado: a mobilização cognitiva, a mediação tecnológica, a metacognição e a operacionalização da língua. A **mobilização cognitivo-pedagógica** refere-se ao princípio de que as sequências didáticas devem ser construídas de forma a incentivar os(as) estudantes a mobilizarem os processos cognitivos em favor do desenvolvimento dos de ordem mais complexa/elevada, que articulem as faculdades de criticidade e criatividade. A **mediação tecnológica** concerne a uma concepção de uso de aplicativos educacionais ou didatizados, que desfruta das suas funcionalidades típicas, em favor de conciliar a personalização de ensino e aprendizagem em comunidade, de forma a beneficiar a gestão de sala de aula e a consecução dos objetivos de uma educação integrada. Já a **metacognição** faz referência à promoção das várias competências, para uma formação integral, que se consegue articular, ao conduzir os(as) estudantes a refletirem sobre o próprio processo de aprendizagem. A **operacionalização da língua**, por sua vez, designa a prioridade pelo ensino de competências que envolvem ferramentas paradidáticas, como o dicionário ou o tradutor automático, e as estratégias básicas de construção de sentido textual, de forma a incorporar tais recursos como procedimentos metodológicos, a ser aplicados na aprendizagem de outros conteúdos.

Para que tais conceitos metodológicos, que compõem e configuram a nossa proposta de ensino, fiquem mais concretos, os aplicaremos nos dois construtos pedagógicos orientadores abordados para uma prática educativa: a tabela de seleção de conteúdos e a atividade didática. Nesse sentido, recorreremos a exemplos desses construtos que se contextualizam após a fase diagnóstica inicial, quando tais processos estão mais amadurecidos no arranjo. Observe:

Língua Inglesa (LI) em Hospedagem - 1º ano		
Conteúdos Educacionais (Novos)		
Conceituais	Procedimentais	Atitudinais
Recursos para a tradução automática. Recursos para verificação de tradução automática. Vocabulário e gramática básica de informações de apresentação pessoal e relações no ambiente de trabalho.	Uso adequado de tradução automática online. Estruturação de orações simples em inglês. <i>Roleplay</i> (encenação), em inglês, de situações problemas em ambientes profissionais de hospedagem.	Postura crítica diante do uso de tradução automática online. <i>Autoconfiança e relevância no processo de aprendizagem.</i> Reflexão sobre a ética profissional e de convivência (razão sobre emoção)

Conteúdos Educacionais acumulados da fase diagnóstica		
Estratégias de leitura: <ul style="list-style-type: none"> • Palavras Conhecidas em LI • Palavras Cognatas ao Português em LI • Predição • Esquemas mentais 	Letramento em leitura do gênero de prova vestibular de inglês. Avaliação da experiência de ensino-aprendizagem no componente LI. Mediação de tarefas de aprendizagem pela interface do computador.	Postura crítica para a avaliação do ensino-aprendizagem em LI. Construção colaborativa de um modelo de texto. Consciência de disciplina em sala de aula. Postura para a aprendizagem Postura crítica para a avaliação <i>Peer teaching</i>

Quadro 9 – Exemplo de tabela dos conteúdos educacionais após a fase diagnóstica inicial

Extraídos do contexto de nossa pesquisa-ação, os conteúdos educacionais elencados acima integravam um plano de ensino-aprendizagem de uma sequência didática que durou um período de seis encontros, em seis semanas. Note a parte inferior da tabela, que destaca os muitos conteúdos educacionais acumulados da fase diagnóstica antecedente. Isso resultou no alinhamento das necessidades de aprendizagens diagnósticas dos alunos e das alunas com a concepção das arquicompetências adotada inicialmente. Percebeu-se que havia uma necessidade de consolidação de conteúdos de letramento abordados na fase diagnóstica inicial. Nesse mesmo sentido, o letramento digital e a metacognição também se mostraram um desafio contínuo, que mereciam ser priorizados.

A grande contribuição do período diagnóstico inicial, para a seleção de conteúdos, foi a detecção do uso de tradução automática, como uma competência para o contínuo aprendizado da língua inglesa a ser incorporado no planejamento pedagógico. Consequentemente, configurou-se um conjunto de conteúdos relativos ao “uso de tradução automática” espalhados pelas três colunas: “Recursos para a tradução automática”, “Recursos para verificação de tradução automática”, “Uso adequado de tradução automática online” e “Postura crítica diante do uso de tradução automática online”.

O conteúdo “Autoconfiança e a relevância no processo de aprendizagem” igualmente surgiu das necessidades de aprendizagem dos(as) alunos, com vistas a maximizar o rendimento das atividades em sala de aula. O conteúdo “Estruturação de orações simples em inglês” foi uma junção de lacunas e desejos diagnosticadas pela análise de necessidades, que sugeriu na consulta aos(à) estudantes. O conteúdo “*Roleplay* (encenação), em inglês, de situações problemas em ambientes profissionais de hospedagem” foi uma interpretação e junção de desejo dos(as) estudantes por encenação e por atividade orais, de forma a poder articular conteúdos de outras dimensões, claramente ligados ao domínio da área técnica, como “Vocabulário e gramática básica de informações de apresentação pessoal e relações no ambiente de trabalho” (conceitual) e “Reflexão sobre a ética profissional e de convivência (razão sobre emoção)” (atitudinal).

O que queremos destacar para a seleção de conteúdos educacionais nesse momento do arranjo é sua função de ponto de inflexão. Trata-se de um momento no qual se deve escolher por abandonar ou dar continuidade a alguns dos trabalhos pedagógicos iniciados. Com uma percepção mais clara sobre os educandos e a dinâmica de interação na turma, fica mais fácil vislumbrar o trabalho didático possível a ser desenvolvido. Há ainda de se considerar, nesse momento, a forma como se incorporam os desejos de

aprendizagem dos(as) alunos, para a promoção dos princípios e valores de integração que se quer propagar. Nesse sentido, vale ressaltar que cabe ao(à) professor(a), em última instância, a responsabilidade pedagógica de extrair, coletar e filtrar as percepções e sugestões dos alunos e das alunas em relação ao processo de aprendizagem, para a inclusão ou exclusão de conteúdos educacionais.

Dessa forma exemplificamos a etapa de planejamento referente aos conteúdos educacionais em nosso arranjo. Para ilustrar os expedientes metodológicos em funcionamento, analisaremos uma última atividade, extraída de nossa pesquisa-ação.

Atividade 10: Ethics in the Work Environment (Roleplay)

Objetivo: Incentivar estudantes a pensar em como resolver conflitos éticos no ambiente de trabalho de hospedagem.

Pré-requisito: Estratégias de leitura (palavras conhecidas, cognatas, estratégia de predição e esquemas mentais) e de manuseio de tradução automática.

Agrupamento: trios.

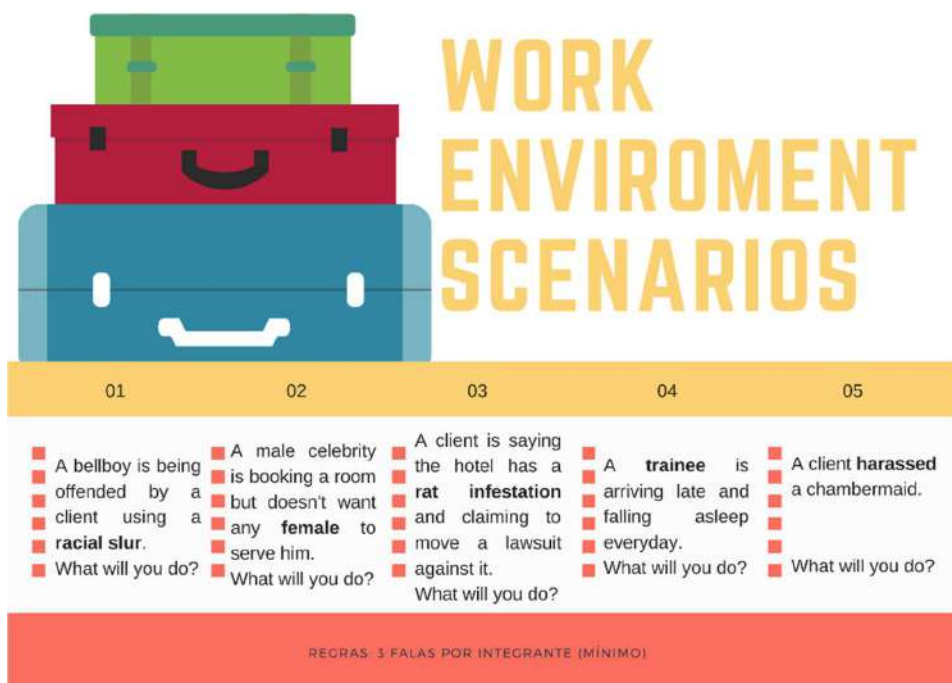
Meios: Processador de texto; nos computadores; projetor.

Tempos: aprox. 1h40 min.

Espaços: Em sala de aula, na internet.

Passos

1) (Preparação) Liste situações de conflito ético, escritas em língua inglesa, que possam surgir no ambiente de trabalho em hospedagem, para ser apresentado em sala de aula, conforme exemplo abaixo. Selecione algumas expressões utilizadas na descrição das situações que considera difíceis, para indagar à turma.



01	02	03	04	05
<p>A bellboy is being offended by a client using a racial slur.</p> <p>What will you do?</p>	<p>A male celebrity is booking a room but doesn't want any female to serve him.</p> <p>What will you do?</p>	<p>A client is saying the hotel has a rat infestation and claiming to move a lawsuit against it.</p> <p>What will you do?</p>	<p>A trainee is arriving late and falling asleep everyday.</p> <p>What will you do?</p>	<p>A client harassed a chambermaid.</p> <p>What will you do?</p>

REGRAS: 3 FALAS POR INTEGRANTE (MÍNIMO)

2) Projete no quadro os cenários de conflito ético. Deixe os(as) estudantes usarem os computadores e internet, para clarificar o entendimento de termos. Certifique-se de que não há dúvidas de compreensão, indagando, especificamente sobre os termos difíceis selecionados.

- 3) Organize os estudantes em trios.
- 4) Informe estudantes sobre o desafio de cada trio selecionar qualquer uma das situações propostas, com base na qual devem elaborar um roteiro, em inglês, que encena a solução dada ao conflito ético em questão. A cena deve haver um mínimo de três falas por integrante, e deve ser encenada para o resto da turma, decorado (se possível). Pode-se usar os recursos da internet, para a composição e ensaio da apresentação.
- 5) Acompanhe a produção discente.
- 6) Estudantes encenam seus roteiros. Ao final de cada apresentação, solicita-se aos espectadores que avaliem as soluções apresentadas e elogiem o que gostaram.

Pode-se identificar, na atividade descrita, vários dos conceitos e das considerações metodológicas que tecemos, com o intuito de se configurar um ensino que promova a concepção de educação integrada. Primeiramente, cabe frisar que essa atividade resultou da junção de dois desejos recorrentes de estudantes: o de empregar a encenação didaticamente e o de desenvolver atividade orais em língua inglesa na sala de aula. Assim, a mera apresentação da atividade já servia para legitimar as contribuições dos(as) estudantes ao planejamento didático para o seu ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, consolidar sua implicação colaborativa. Integrou-se, a esses objetivos pedagógicos, a reflexão sobre comportamento racional e ético, no ambiente de atuação do técnico em hospedagem.

Dessa forma, podemos reconhecer o emprego da mobilização cognitivo-pedagógica na confecção da atividade. A tarefa exigia que os(as) estudantes mobilizassem seus conhecimentos e processos cognitivos em função de um exercício criativo e crítico de se imaginar uma solução de comportamento profissional. Os(as) estudantes eram livres para escolher a situação-problema com que mais se identificavam no grupo e para conceber a solução, a partir de sua visão de mundo, como sujeitos sociais. A operacionalização da língua estava implícita à atividade, ao se apresentar as instruções na língua-alvo e ao solicitar que a solução imaginada fosse roteirizada e encenada em língua inglesa. Tal desafio suscitou o uso de tradutores automáticos, dicionários e similares, não somente para auxiliar na escrita das falas das personagens do texto dramático, mas também para confirmar a pronúncia de expressões desconhecidas, que seriam proferidas na encenação. A utilização de processadores de textos pelos trios, para a redação da cena, coadunou-se com a viabilização do letramento digital e promoveu interação colaborativa necessária ao esforço de escrita em grupo. A metacognição, por sua vez, faz-se presente nessa tarefa de edição em grupo do texto produzido e no estímulo à apreciação das apresentações ao final. A ideia foi incentivar comentários de encorajamento dos pares, de forma a promover a solidariedade necessária para a configuração de um ambiente acolhedor da expressividade dos(as) educandos(as) e, assim, aumentar a autoestima e a confiança deles(as), no uso oral do inglês.

Assim, sintetizamos a nossa proposta metodológica para o ensino de língua inglesa ano 1º ano do EMI em hospedagem. Para melhor concebê-la no contexto da tradição de *TESOL* – e, em consonância com nosso horizonte, para um método integrado de ensino de inglês, em construção –, finalizaremos esse resumo, ao propor uma esquematização do arranjo segundo a categorização de um modelo de tabela de metodológica referenciada por H. Douglas Brown, para se comparar os diversos métodos

de ensino na história de ensino da língua inglesa. Dessa forma, torna-se mais fácil cotejar nossa proposta, e seus aspectos metodológicos, com outras da tradição de *TESOL*.

Teoria de Linguagem	Perspectiva sociointeracionista de língua de práticas sociais, que se balizam pelos gêneros comunicativos (multimodais) e pelos multiletramentos					
Teoria de Aquisição	Construtivista, em sua essência (aprendizagem significativa)					
Objetivos	Autonomia (para a aprendizagem)	Expressividade em LI	Criticidade/Criatividade	Solidariedade	Aprendizagem em comunidade (colaboração)	Comprometimento com a aprendizagem
Currículo	Depende das necessidades da turma		Arqui-competências sobretudo linguísticas e de multiletramentos (letramento em LI, letramento digital e metacognição)		Deve-se buscar equilibrar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais	
Tipos de Atividades	Metodologias ativas, interativas e colaborativas; Que envolvam operacionalização da língua (ex. <i>dictionary skills</i>)		Mediação tecnológica; Que conduzam à criticidade e à criatividade (mobilização cognitivo-pedagógica)		Avaliação reflexiva. (Metacognição)	
Papel do(a) Aluno	Ativo, sujeito do processo, inclusive do que aprender e de como ser avaliado			Comprometer-se com a própria aprendizagem.		
Papel do(a) Professor(a)	Comprometer-se a uma práxis integradora, na busca de conciliar os vários princípios e objetivos propostos, e alinhá-los com a prática educativa		Criar um ambiente acolhedor para a expressividade do estudante por meio de posturas, organização didática e gerenciamento de interação		Atentar-se a necessidade de repetir oportunidades de consolidar conteúdos	Buscar personalizar <i>feedback</i> e o distribuir equitativamente
Papel dos Materiais Didáticos	Uso corriqueiro de TDIC didatizados; Materiais como ponto de partida para letramentos, que posteriormente suscitem comunicação, discussão crítica e produção criativas			Materiais autênticos e autênticos-adaptados		

Quadro 10 – Panorama da metodologia conforme categorias de *TESOL*, com base em Nunan (1989 apud Brown, 2000)

4. Considerações finais

A integração, no Ensino Médio Integrado (EMI), é uma concepção educacional ambiciosa. Sustenta a possibilidade de educar o adolescente, simultaneamente, para o trabalho, para a academia e a para uma vida cidadã. Para que se consiga tal feito, entendemos que seja necessário prover os educandos(as) com meios, para assumir a própria aprendizagem ao longo da vida, para além dos três anos do EMI. A educação, conforme Paulo Freire, um processo infundável do ser humano, pelo qual ele(a) se constitui. Com esse intuito, apresentamos uma proposta de ensino de língua inglesa, para o 1º ano do EMI em hospedagem. Buscamos articular os vários aspectos da organização didática desse contexto educacional, em torno dos objetivos educacionais, para uma formação integral. Acreditamos ter encontrado caminhos, para ensinar a língua inglesa, ao mesmo tempo em que realizamos uma socialização cidadã de adolescentes a partir de suas subjetividades.

Reconhecemos, entretanto, que, apesar de avanços, resta muito a ser aperfeiçoado, quando se trata de uma metodológica para um ensino integrado. Nossa proposta representa uma esquematização para sequências didáticas que englobam o planejamento

didático, no âmbito de um plano de ensino-aprendizagem e de um plano de aula. Confinasse, ainda, a um componente curricular específico; aliás, a uma série específica de uma determinada modalidade de curso. Isso sinaliza para a necessidade de sua complementação. Embora propusemos métodos eficazes de se iniciar essa trajetória de ensino de inglês integrado à hospedagem, falta pensar em como desenvolvê-la e concluí-la nas séries subsequentes do Ensino Médio. Nesse sentido, mais pesquisas e mais prática didática se fazem imprescindíveis. Com certeza, a perspectiva trazida por tais esforços exigirá revisão e ajustes à proposta aqui apresentada, no movimento natural de buscar por evoluir e aperfeiçoar a prática educativa.

Além disso, a integração é, intrinsecamente, um conceito transdisciplinar. Embora busquemos, com nossa proposta, uma aproximação entre o inglês e a hospedagem, sentimos uma necessidade de amadurecimento da perspectiva integrada pelo ponto de vista dessas duas áreas, antes que elas possam se beneficiar mutuamente, na tentativa de consubstanciar um ensino integrado. Talvez seja por estarmos tratando de uma etapa inicial de uma longa trajetória escolar de três anos de integração, o fato é que sentimos que a integração entre inglês e hospedagem merece ser aprofundada.

E, mais do que isso, lembre-se de que a integração é também um projeto de escola, que envolve todos os componentes curriculares de um curso de EMI. Trata-se de um projeto, entretanto, calcado na realidade local e circunstancial de comunidades, escolas e turmas. Nesse sentido, configura-se um projeto construído a partir da realidade dos sujeitos envolvidos. Logo, faz todo sentido que o projeto escolar da integração parta, também, das realidades específicas dos seus componentes curriculares, em um esforço coletivo de convergências à integração. Este caderno simboliza um passo nessa direção.

Apesar das peculiaridades dos contextos específicos, acreditamos ser possível traçar conceitos metodológicos norteadores e adaptáveis, para uma noção geral de prática educativa integrada, tanto no nível do curso, quanto no nível disciplinar. Foi nesse sentido, e nesse último âmbito, que propomos um arcabouço metodológico que comporta a filtragem de métodos prescritivos. Mesmo se utilizássemos um currículo integrado para a nossa modalidade de EMI, elaborado por meio de um trabalho pedagógico sério, tal documento teria que passar pelo filtro da situação real, no qual seria aplicado, e adaptar-se a ela. A questão é sempre buscar alinhar as pretensões e os efeitos pedagógicos – que os meios proporcionem práticas educativas eficazes, eficientes e coerentes com a visão formativa preconizada. Nesse sentido, o alinhamento entre o prescrito e o praticado, em determinado contexto de aplicação, depende tanto de sua capacidade de responder às necessidades educacionais específicas do contexto real, quanto do nível de flexibilidade com que é aplicado. Por isso, buscamos nos atentar a esses dois aspectos na construção de nossa proposta.

O que essa discussão entre métodos prescritos e construídos revela, particularmente significativo para o campo de *TESOL*, é que a forma de se pensar o ensino de língua inglesa, em um contexto de escola regular, como é o caso do EMI, é diferente de outros contextos, sobretudo da escola de idiomas. A eficácia de aquisição nessas instituições tem ditado toda a perspectiva de ensino de língua adicional. O fato de, no EMI, as condições de ensino e os objetivos serem outros, faz dessa dicotomia mais urgente e relevante. Como se pode perceber, em nossa exposição, tal tensão relaciona-se

aos objetivos educacionais que extrapolam aqueles tradicionalmente atribuídos a *TESOL*, que caracterizariam as escolas de idiomas. Conforme sugerem Doninha, Blatero e Wiesel (2010), apesar das histórias de sucesso, não se trata de somente transplantar o sistema de organização de nivelamento de escolas de línguas para o EMI; é mais uma questão conceitual e paradigmática de ressignificar a cultura de ensino e de aprendizagem de língua inglesa na escola regular; pois o papel do(a) professor(a), a concepção de língua inglesa e a preocupação com transdisciplinaridade escapam ao esquema de escolas de idiomas.

Logo, sabemos o que o ensino de língua inglesa no EMI não é. Mas o que seria, então? Essa é uma resposta a ser construída. É nesse sentido que oferecemos nossa humilde contribuição para toda essa discussão. Metodologicamente, a integração é, ainda, incipiente, porém já percebemos, em nossa pesquisa-ação, que nossa proposta, com seus métodos e princípios, logrou materializar o espírito de uma educação integrada na relação e interação construídas com os(as) estudantes. Continuemos nesse caminho.

Referências bibliográficas

- ARAÚJO, R. M. de L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, pp. 61-80, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/7956/5723>> Acesso em: 09 jun. 2019.
- ARAÚJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. S. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, R. de (Org.). **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional** – políticas públicas em debate. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012.
- ARNT, J. T. **Representações da língua inglesa e da multimodalidade no ensino médio integrado: implicações para uma pedagogia de multiletramentos**. Tese (Doutorado em Letras) — Centro de Artes de Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/16371/TES_PPGLETRAS_2018_ARN_T_JANETE.pdf> Acesso em 01 set. 2020.
- BEZERRA, D. de S. **Políticas e planejamento do Ensino Médio (integrado ao técnico) e da língua estrangeira (inglês): na mira(gem) da politécnica e da integração**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05022013-105725/publico/DANIELLA_DE_SOUZA_BEZERRA_rev.pdf> Acesso em 01 set. 2020.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em 27 ago. 2020.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação / Secretaria de Educação Básica / Diretoria de Currículos e Educação Integral, 2013. p. 203-265. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192> Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Documento base da educação profissional integrada ao ensino médio**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 10 ago 2020.
- BRASIL. INEP. **Exame Nacional Do Ensino Médio**. (ENEM) – Fundamentação Teórico-Metodológica. Brasília. DF. 2005. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkWL/document/id/488495> Acesso em: 28 ago 2020.

BROWN, H. D. Chapter Two - A “Methodological” History of Language Teaching. *In*: _____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Longman, 2000. p. 13-38

BROWN, H. D. Chapter Three - The Present: An informed Approach. *In*: _____. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. Longman, 2000. p. 39-53.

CAZDEN, Courtney; COPE, Bill; FAIRCLOUGH, Norman; GEE, Jim; et al. **Harvard Educational Review**, Research Library, v. 66, n. 1, Primavera, 1996. p. 60-92.

DONINI, L; PLATERO, L; WEIGEL, A. Capítulo 1 – Preparando o terreno. **Ensino de Língua Inglesa**. 1 ed. São Paulo: Cengage Learning. 2010.

DUMMET, Paul; HUGHES, John. **Critical thinking in ELT: A working model for the classroom**. Boston: Cengage, 2019.

FERNANDES NETO, J. Q. **(Des)continuidade no ensino-aprendizagem de inglês na escola pública: aplicação e progressão de conteúdos no ensino médio**. Dissertação (mestrado em Linguística e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara – SP, 2017. Disponível em: <http://www.fclar.unesp.br/agenda-pos/linguistica_lingua_portuguesa/4272.pdf> Acesso em 05 set. 2020.

FERRARINI-BIGARELI, M. A. **O ensino de língua inglesa no ensino médio integrado ao técnico do Instituto Federal do Paraná: um contexto idiossincrático**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30112016-110626/publico/MARLENE_APARECIDA_FERRARINI_BIGARELI_rev.pdf> Acesso em 01 set. 2020.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. Introdução – A história de um longo silêncio. *In*: _____. **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p.11-15.

FERRAREZI JUNIOR, Celso. Capítulo 1 – O silêncio dos pecadores. *In*: _____. **Pedagogia do Silenciamento: a escola brasileira e o ensino de língua materna**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014, p.17-50.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

HUHTA, M.; VOGT, K.; JOHNSON, E.; TULKKI, H. Needs analysis and the CEF professional profiles in ESP. *In*: _____. **Needs Analysis for language course design: a holistic approach to ESP**. Cambridge University Press. Cambridge: 2013. p. 9-32.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2015**. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98887.pdf>> Acesso em: 27 ago 2020.

JORDÃO, C. M. Abordagem Comunicativa, Pedagogia Crítica e Letramento Crítico – Farinhas do mesmo saco? *In*: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeria e Formação Cidadã**: por entre discursos e práticas. Coleção: Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. 2a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 69-90.

KAPLÚN, G. Material educativo: a experiência de aprendizado. Comunicação apresentada no **VI Congresso da ALAIC – Associação Latino-Americana de pesquisadores da Comunicação**. Santa Cruz de la Sierra, Bolívia, junho de 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/37491/40205>> Acesso em 05 set. 2020.

LANZMASTER, L.; SILVA, M. da. “A gente dá um jeito!”: percepções do setor de recepção sobre a língua inglesa em hotéis de grande porte em Florianópolis. **Caderno Virtual de Turismo**. Rio de Janeiro, v. 18, n. 1, p. 223-237, abr. 2018. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/326220635_A_gente_da_um_jeito_percepcoes_do_setor_de_recepcao_sobre_a_lingua_inglesa_em_hotéis_de_grande_porte_em_Florianopolis> Acesso em 05 set. 2020.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. *In*: _____. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras; construindo a profissão**. Pelotas, 2001, v. 1, p. 333-355. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/formacao.pdf>> Acesso em 05 set. 2020.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, L.; MORAN, J. (Org.) **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. P. 2-25.

MOURA, D. H. Dualidade Histórica e perspectiva de integração. **Holos**. Ano 23, Vol. 2. 2007, p. 4-30. Disponível em: <<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>> Acesso em 01 set. 2020.

MOURA, Dante Henrique. *Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral?* **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. p. 705-720. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>> Acesso em 05 set. 2020.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO (OIT). Trabalho infantil. Ilo.org. 2018. Disponível em: <<https://www.ilo.org/brasil/temas/trabalho-infantil/lang--pt/index.htm>> Acesso em: 27 ago. 2020.

PRABHU, N.S. There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2. (Summer, 1990), pp. 161-176. Disponível em:
<<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.536.6857&rep=rep1&type=pdf>> Acesso em 05 set. 2020.

RAMOS, M. N. Políticas educacionais: da pedagogia das competências à pedagogia histórico-crítica. In: BARBOSA, Maria Valéria; MILLER, Stela; MELLO, Suely Amaral (Org.). **Teoria histórico-cultural: questões fundamentais para a educação escolar**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, 2016. p. 59-76.

RAMOS, M. N. Conceção do ensino médio integrado. 2008. Disponível em:
<<https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>>. Acesso em: 01 mai. 2019.

ROJO, R. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, R.; MOURA, E. (Org.). **Multiletramentos na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012, p.11-31.

SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo. In: _____. (Org) **Saberes e Incertezas sobre o Currículo**. Trad. Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.

SALES, M. C. de; REIS, R. H. dos. As perspectivas de integração no currículo da educação profissional integrada à EJA. **Rev. Espaço do currículo** (online), João Pessoa, v.12, n.1, p. 153-170, 2019. Disponível em:
<<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/download/ufpb.1983-1579.2019v12n1.41842/22237>> Acesso em 01 set. 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** v. 12, n. 34, jan./abr., p. 152-p.180, 2007. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>> Acesso em 01 set. 2020.

SIL International Ethnologue, 2019 *apud* List of languages by total number of speakers. In: Wikipedia. Disponível em:
<https://en.wikipedia.org/wiki/List_of_languages_by_total_number_of_speakers> Acesso em: 31/07/2020.

SILVA, J. C. da; Bonifácio, C. A. de M. Inglês para hotelaria: análise das necessidades de aprendizado dos profissionais em hotéis de grande porte de João Pessoa/PB. **Revista Hospitalidade**. V. XIII, número 01 – Junho de 2015. Disponível em:
<<http://www.spell.org.br/documentos/ver/36641/ingles-para-hotelaria--analise-das-necessidades-de-aprendizado-dos-profissionais-em-hoteis-de-grande-porte-de-joao-pessoa-pb->>> Acesso em 05 set. 2020.

TÍLIO, Rogério. Repesando a abordagem comunicativa: multiletramentos em uma abordagem consciente e conscientizadora. In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Org.). **Língua Estrangeria e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Coleção:

Novas Perspectivas em Linguística Aplicada. Vol. 33. 2a ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2015. p. 51-67.

VAN LIER, L. Forward. *In*: BECKETT, Gulbahar H.; MILLER, Paul Chamness (Ed.). **Project-based second and foreign language education**. Connecticut: Information Age Publishing, 2006. Edição Kindle.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 12, n. 22, p. 75-90, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3283/2966>> Acesso em 05 set. 2020.

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

Agradecimentos

Muitas são as pessoas a quem preciso agradecer pela realização deste caderno. Primeiramente, a quem me ajudou a acolher sua concepção e a idealizá-lo; que me incentivou a produzi-lo, acompanhou suas etapas de produção e o revisou, meu muito obrigado, Veruska. A relação que desenvolvemos nesse processo é, para mim, mais um produto educacional em paralelo, de impacto duradouro, pois sei que, doravante, servirá de referência para as minhas práticas docentes.

Em segundo lugar, aos que contribuíram com as atividades e as experiências de sua aplicação, a partir dos quais foi possível arquitetar esta concepção teórico-metodológica da prática educativa: obrigado Isabella, Samira e Edson, por tudo, mas especialmente pela generosidade e pelas contribuições às atividades, sobretudo pela atividade 10. Formamos uma bela parceria.

Obrigado também aos(às) estudantes com os quais nos implicamos e que se implicaram conosco, docentes, na vivência de nossa versão construída de um ensino integrado.

Agradeço ainda aos meus colegas e às minhas colegas de profissão que contribuíram para o aperfeiçoamento deste produto educacional, alguns por suas considerações diretas e outros pelas conversas corriqueiras sobre pesquisa e ensino que impactaram as muitas concepções que integram este produto educacional: Rosa, Vanessa, Alessandra, Keni e Newton.

Obrigado aos meus colegas e às minhas colegas da primeira turma do ProfEPT do Instituto Federal de Brasília (IFB), pela camaradagem e inspiração.

Agradeço também aos meus professores e às minhas professoras do ProfEPT, cada qual pelas suas contribuições à minha trajetória formativa, processo paralelo à construção desse produto, que o moldou significativamente.

Pela compreensão e apoio, minha gratidão aos meus colegas e minhas colegas do meu *Campus*.

Aos meus amigos e às minhas amigas, de quem acabei me afastando um pouco nesse processo, obrigado pela sua compreensão, seu apoio e incentivo.

À minha família, Flávia e Thomas, pela compreensão, apoio e amor e, no caso da Flávia, pela ajuda na diagramação final deste caderno e suas figuras; aos meus irmãos, Sérgio e Ananda, pelo apoio e incentivo; ao meus pais, Sérgio e Davina, por investir na minha educação e formação, e ainda mais à minha mãe, pelo seu apoio, compreensão e incentivo; aos meus sogros, Líbia e Anésio e cunhados, Luana e Miguel, pelo apoio e pelos cuidados com o Thomas – o que viabilizou a qualidade e a finalização deste caderno antes e, mais ainda, durante a pandemia.

To all these people, a million thanks. I can only hope that these words can capture some of the essence of my heartfelt gratitude.

Roberto L. M. Ramos

English Teacher and Educator