

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
DEPARTAMENTO DE ESTUDOS DA LINGUAGEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM**

BHIANCA MORO PORTELLA

**O PAPEL DINAMIZADOR DO PROFESSOR COMPLEXO: UMA ANÁLISE DE
PLANOS DE AULAS EM AÇÃO**

PONTA GROSSA

2022

BHIANCA MORO PORTELLA

**O PAPEL DINAMIZADOR DO PROFESSOR COMPLEXO: UMA ANÁLISE DE
PLANOS DE AULAS EM AÇÃO**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestra na Universidade Estadual de Ponta Grossa, na área de Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Orientadora: Professora Doutora Lígia Paula Couto

Coorientadora: Professora Doutora Elaine Ferreira do Vale Borges

PONTA GROSSA

2022

P843 Portella, Bhanca Moro
O papel dinamizador do professor complexo: uma análise de planos de aula em ação / Bhanca Moro Portella. Ponta Grossa, 2022.
190 f.

Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem - Área de Concentração: Linguagem, Identidade e Subjetividade), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientadora: Profa. Dra. Lígia Paula Couto.

Coorientadora: Profa. Dra. Elaine Ferreira do Vale Borges.

1. Língua inglesa - ensino. 2. Teoria da complexidade. 3. Professor complexo. 4. Plano de aula. 5. Planejamento de ensino de língua.. I. Couto, Lígia Paula. II. Borges, Elaine Ferreira do Vale. III. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Linguagem, Identidade e Subjetividade. IV.T.

CDD: 371.102



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA

Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

BHIANCA MORO PORTELLA

O PAPEL DINAMIZADOR DO PROFESSOR COMPLEXO: UMA ANÁLISE DE PLANOS DE AULAS EM AÇÃO

Dissertação apresentada para obtenção do título grau de
Mestre em Estudos da Linguagem na Universidade Estadual de Ponta Grossa,
Área de concentração em Linguagem, Identidade e Subjetividade.

Ponta Grossa, 30 de agosto de 2022.

Ligia Paula Couto - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Elaine Ferreira do Vale Borges - Universidade Estadual de Ponta Grossa

Junia de Carvalho Fidelis Braga - Universidade Federal de Minas Gerais

Lucimar Araujo Braga - Universidade Estadual de Ponta Grossa



Documento assinado eletronicamente por **Evanir Pavloski, Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Mestrado**, em 30/08/2022, às 16:35, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Junia de Carvalho Fidelis Braga, Usuário Externo**, em 30/08/2022, às 16:45, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Ligia Paula Couto, Professor(a)**, em 30/08/2022, às 18:57, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Lucimar Araujo Braga, Professor(a)**, em 31/08/2022, às 10:15, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Elaine Ferreira do Vale Borges, Professor(a)**, em 31/08/2022, às 13:12, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **1082220** e o código CRC **ABBDF7AA**.

A nós e nossos sonhos. Sem isso eu teria desistido.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, agradeço a Deus e a Deusa por ter conseguido chegar aqui. Desde antes de entrar na graduação, sei que não teria conseguido ir tão longe sem muita força, fé e foco.

Agradeço à minha namorada maravilhosa Ana Letícia Oliveira, minha melhor amiga, minha parceira para tudo, na vida e na pesquisa, e principalmente para virar noites acordada escrevendo esta dissertação. Obrigada por nunca me deixar esquecer que tudo vale a pena, por nunca me deixar desistir dos meus sonhos, por estimular o melhor de mim e por ter uma enorme paciência, até nos dias mais difíceis. Obrigada por segurar minha mão e por me fazer sentir linda até nos piores dias, por me admirar e me valorizar, por me amar, e mais que tudo: por me dar todos os dias uma nova chance de me apaixonar pela pessoa linda que você é. TE AMO!

Agradeço às minhas orientadoras, Professora Doutora Elaine Ferreira do Vale Borges e a Professora Doutora Ligia Paula Couto fundamentais para que essa pesquisa existisse.

Agradeço à minha banca, Professora Doutora Lucimar Araújo Braga, Professora Doutora Leticia Fraga, Professora Doutora Junia de Carvalho Fidelis Braga e Professora Doutora Walkyria Alydia Grahl Passos Magno e Silva por terem aceitado meu convite para lerem meu trabalho e fazerem valiosas contribuições.

Vilma, por sua disposição, por suas orações, pelo carinho e pelo apoio de sempre.

Agradeço a minha tia do coração, Jeane Silvane Eckert Mons, por ter sido nesses últimos 2 anos uma ouvinte e conselheira especial, pelo incentivo e pelo café.

Agradeço a todos os meus amigos e amigas, e a todas as pessoas que de alguma forma contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui hoje. Agradeço até mesmo as pessoas que me detestam, pois vocês me deram força para nunca desistir, para que pudesse mostrar a vocês que me subestimar é sempre um erro grave.

CAPES pelo financiamento deste estudo por meio de bolsa.

Sci-Hub pela democratização da ciência mundial.

“O saber não nos torna melhores nem mais felizes.”

Edgar Morin

RESUMO

No âmbito da formação inicial de professores de línguas, Borges e Magno e Silva (2019) discutem a importância do plano de aula como mediador nas interações reflexivas entre as dimensões teóricas e práticas no processo de ensino de línguas em ação, sem, no entanto, explicitarem resultados empíricos sobre o uso do plano de aula em questão no desenvolvimento do professor que preconizam. A esse respeito, um estudo retrospectivo e reflexivo para se compreender o papel do plano de aula como instrumento que revela os processos dinâmicos que acontecem em sala de aula (e no sistema ensino) no contexto de formação inicial do professor complexo tornou-se o objeto de investigação central desta pesquisa. Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Complexidade (TC) e respalda-se nas discussões em Larsen-Freeman e Cameron (2008), nas reflexões advindas de elementos constitutivos da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015) – professor dinamizador e planejamento semiótico-ecológico (PSE) (Borges 2014b) – e na compreensão da emergência do Professor Complexo (Borges; Magno e Silva, 2019). Pretendeu-se estudar, diagnosticar e demonstrar como o dinamismo do professor complexo, em sala de aula em ação, pode ser observado via análise retrospectiva de uma sequência didática composta de oito planos de aulas em processo de produção e refacção no período de quatro meses na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de Letras de uma universidade estadual paranaense no ano letivo de 2019 e posteriormente refletidos em suas modificações (em função das demandas de sala de aula durante as regências) para discutir como o plano de aula em ação é uma importante ferramenta para demonstrar a transformação promovida pelas interações dos sistemas ensino e aprendizagem, nos processos de design de planejamentos (fazendo emergir o PSE) e possibilitar a compreensão do desenvolvimento do professor complexo.

Palavras-chave: Ensino de Língua Inglesa; Teoria da Complexidade; Professor Complexo; Plano de Aula; Planejamento de Ensino de Língua.

ABSTRACT

In the context of initial language teacher education, Borges and Magno e Silva (2019) discuss the importance of the lesson plan as a mediator in the reflective interactions between theoretical and practical dimensions in the process of language teaching in action, without, however, really bringing any empirical results on the use of the lesson plan to the teacher development they advocate. Regarding this, a retrospective and reflexive study to understand the role of the lesson plan as an instrument to show how the dynamic process happens in the classroom (and the teaching system) in the context of complex initial teacher education became the central research object of this research. Inserted in the field of Applied Linguistics (AL), this research is based on Complexity Theory (CT) and is supported by Larsen-Freeman & Cameron's (2008) discussions and reflections on elements of the Complex Approach to Language Teaching and Learning (CALTL) (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015) – dynamic teacher and Semiotic-Ecological Syllabus (SES) (Borges 2014b) – and in the understanding of the emergence of the Complex Teacher (Borges; Magno e Silva, 2019). It was intended to study, diagnose and demonstrate how the dynamism of the complex teacher, in the classroom in action, can be observed through retrospective analysis of a didactic sequence composed of eight lesson plans in the process of production and remaking in four months in the subject of Supervised Internship in the English Language in the Modern Languages course of a state university in Paraná in 2019 and later reflected in their modifications (according to classroom demands during regencies) to discuss how the lesson plan in action is an important tool to demonstrate the transformation promoted by the interactions of the teaching and learning systems, in the planning design processes (bringing out the SES) and to enable the understanding of complex teacher development.

Key words: English Teaching; Complexity Theory; Complex Teacher; Lesson Plan; Language Teaching Syllabus.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 – TIPOS DE SISTEMA.....	27
FIGURA 2 – TIPOS DE ATRADORES	32
FIGURA 3 – ABORDAGEM COMPLEXA DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	40
FIGURA 4 – O PROFESSOR COMPLEXO E O ENSINO DE LÍNGUAS ADICINAIS	47
FIGURA 5 – O SC PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS.....	55
FIGURA 6 – MODELO DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	69
FIGURA 7 – UMA ESTRUTURA DE PROCESSOS DE DESENVOLVIMENTO DE CURSO.....	72
FIGURA 8 – CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA	84
FIGURA 9 – ESQUEMA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	91
FIGURA 10 – EXCERTO DA ORGANIZAÇÃO MODULAR DE CONTEÚDOS NO PLANEJAMENTO INICIAL	92
FIGURA 11 – DIVISÃO DE MÓDULOS E PLANOS DE AULA POR SEMANA.....	93
FIGURA 12 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 1 (PAI 1) – COMPONENTE DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	95
FIGURA 13 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 2 (PAI 2) – ATIVIDADE 1 E 2	99
FIGURA 14 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 2 (PAM 2) – ATIVIDADE 1 E 2.....	100
FIGURA 15 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 3 (PAI 3) – ATIVIDADE 1.....	102
FIGURA 16 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 3 (PAI 3) – ATIVIDADE 3.....	103
FIGURA 17 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 3 (PAI 3) – ATIVIDADE 3.....	103
FIGURA 18 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3) – ATIVIDADE 1.....	104
FIGURA 19 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3) – ATIVIDADE 2.....	105

FIGURA 20 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3) – ATIVIDADE 3.....	105
FIGURA 21 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3) – ATIVIDADE 4	106
FIGURA 22 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 4 (PAI 4) – ATIVIDADES 1, 2 E 3	108
FIGURA 23 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM 4) – ATIVIDADE 1	108
FIGURA 24 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM 4) – ATIVIDADE 2	110
FIGURA 25 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM) – ATIVIDADE 3	110
FIGURA 26 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 5 (PAI 5) – ATIVIDADE 1 ...	112
FIGURA 27 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 5 (PAM 5) – ATIVIDADE 1	112
FIGURA 28 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 6 (PAI 6) – ATIVIDADE 1	114
FIGURA 29 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 6 (PAM 6) – ATIVIDADE 1	114
FIGURA 30 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL 7 (PAI 7) – ATIVIDADE 1	116
FIGURA 31 – EXCERTO PLANO DE AULA MODIFICADO 7 (PAM 7) – ATIVIDADE 1	117
FIGURA 32 – EXCERTO PLANO DE AULA INICIAL (PAI 8) – ATIVIDADE 1	118
FIGURA 33 – EXCERTO PLANOD E AULA MODIFICADO 8 (PAM 8) – ATIVIDADE 1	119
FIGURA 34 – O SC PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUAS	122
FIGURA 35 – OS MÉTODOS E ABORDAGENS E SEUS PLANEJAMENTOS NO PSE E NA ACEAL	126
QUADRO 1 – SÍNTESE DO PLANO DE AULA INICIAL 1 (PAI 1)	96
QUADRO 2 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 2 (PAI 2) E PLANO DE AULA MODIFICADO 2 (PAM 2)	102

QUADRO 3 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 3 (PAI 3) E PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3)	107
QUADRO 4 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 4 (PAI 4) E PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM 4)	111
QUADRO 5 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 5 (PAI 5) E PLANO DE AULA MODIFICADO 5 (PAM 5)	113
QUADRO 6 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 6 (PAI 6) E PLANO DE AULA MODIFICADO 6 (PAM 6)	115
QUADRO 7 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 7 (PAI 7) E PLANO DE AULA MODIFICADO 7 (PAM 7)	117
QUADRO 8 – SÍNTESE COMPARATIVA PLANO DE AULA INICIAL 8 (PAI 8) E PLANO DE AULA MODIFICADO 8 (PAM 8)	120

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL	19
1.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE.....	19
1.2 SISTEMAS CAÓTICOS.....	23
1.2.1 Mudança em Sistemas Caóticos	26
1.2.2 Espaço de fases ou Espaço de estados.....	28
1.3 ABORDAGEM COMPLEXA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS.....	31
CAPÍTULO 2 O PROFESSOR COMPLEXO E O PLANEJAR DAS AULAS	41
2.1 PROFESSOR COMPLEXO.....	41
2.2 PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUA.....	45
2.3 PLANEJAMENTOS CLÁSSICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL.....	53
2.3.1 Planejamento estrutural, gramatical ou formal (tradicional).....	57
2.3.2 Planejamento situacional ou processual	57
2.3.3 Planejamento nocional ou funcional	59
2.3.4 Planejamento baseado em habilidades.....	60
2.3.5 Planejamento procedimental ou baseado em tarefas.....	61
2.3.6 Planejamento baseado em gêneros textuais – Sequência Didática.....	64
2.3.7 Planejamento Eclético – o <i>design</i> do professor.....	68
2.4 PLANO DE AULA.....	70
CAPÍTULO 3 METODOLOGIA DE PESQUISA	73
3.1 PESQUISA COMPLEXA	73
3.2 SUJEITO (PESQUISADOR)/OBJETO	74
3.3 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA	75
3.4 CONTEXTO DE PESQUISA	77
3.5 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS.....	77
3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO <i>CORPUS</i> – O TODO FUNCIONAL.....	78
CAPÍTULO 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO	81

4.1 AS CONDIÇÕES INICIAIS: O PLANEJAMENTO BASEADO EM GÊNEROS	85
4.2 PLANOS DE AULA EM AÇÃO E O OLHAR DO PROFESSOR COMPLEXO.....	92
4.3 PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO: AS EXPERIÊNCIAS DE UMA VIVÊNCIA.....	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	124
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE A – PLANEJAMENTO INICIAL (PI) – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	130
APÊNDICE B – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 1 (PAI 1)	133
APÊNDICE C – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 2 (PAI 2)	141
APÊNDICE D – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 3 (PAI 3)	147
APÊNDICE E – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 4 (PAI 4)	151
APÊNDICE F – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 5 (PAI 5)	154
APÊNDICE G – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 6 (PAI 6)	156
APÊNDICE H – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 7 (PAI 7)	158
APÊNDICE I – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA INICIAL 8 (PAI 8)	160
APÊNDICE J – PLANO DE AULA MODIFICADO 2 (PAM 2)	163
APÊNDICE K – PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3)	170
APÊNDICE L – PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM 4)	175
APÊNDICE M – PLANO DE AULA MODIFICADO 5 (PAM 5)	180
APÊNDICE N – PLANO DE AULA MODIFICADO 6 (PAM 6)	183
APÊNDICE O – PLANO DE AULA MODIFICADO 7 (PAM 7)	186
APÊNDICE P – PLANO DE AULA MODIFICADO 8 (PAM 8)	188

INTRODUÇÃO

No cenário de aquisição de linguagem adicional, sempre houve uma discussão sobre como tornar o ensino significativo e eficaz para promover a aprendizagem dos alunos. No que diz respeito às melhorias nesse sentido, importantes pesquisadores teorizaram e criaram vários e diferentes métodos e abordagens de ensino de língua (sistematizando os planejamentos correspondentes para cada um deles) ao longo das últimas décadas.

No entanto, em minha compreensão, discussões integrando os principais aspectos e elementos do sistema ensino, como o plano de aula, por exemplo, merecem sempre mais atenção por estarem sempre em constantes mudanças e adaptações. A esse respeito, uma reflexão cuidadosa no sentido de perceber o importante papel do plano de aula, seja ele tácito ou físico, na dinâmica da sala de aula e do processo ensino-aprendizagem (desencadeado pela concepção dos conteúdos programáticos), torna-o uma importante ferramenta de investigação – como aconteceu neste estudo.

No campo da formação inicial e continuada de professores de línguas adicionais, Borges e Magno e Silva (2019) evidenciam, entre outras contribuições relevantes aos sistemas ensino e aprendizagem, a importância do plano de aula como mediador das interações reflexivas entre a teoria e prática no processo de ensino de línguas adicionais em ação, sobretudo ao disponibilizarem seu próprio modelo de plano como exemplo.

As autoras também sugerem em seus estudo que um plano de aula bem elaborado, alinhado a reflexões desencadeadas por etapas previstas no modelo caótico para o desenvolvimento de professores (Borges, 2016), teria um enorme potencial para apoiar e revelar os caminhos de mudanças significativas no sistema ensino, bem como contribuir para tornar a emergência do professor complexo.

No entanto, as autoras, em seus estudos, não explicitam ou fazem referência a resultados empíricos que embasem o uso do plano de aula efetivamente no desenvolvimento do professor que preconizam. Por esse motivo, um estudo retrospectivo e reflexivo afim de se compreender o papel do plano de aula como instrumento dinamizador da sala de aula (e do sistema ensino) no contexto de formação inicial do professor complexo torna-se um importante instrumento de pesquisa – objetivo central deste trabalho. Nesse contexto, faz-se necessário também

compreender as decisões teórico-metodológicas previamente tomadas e redirecionadas, reelaboradas, em função das interações em sala de aula no andamento do processo de ensino e de aprendizagem – passos igualmente previstos neste estudo.

Esta pesquisa tem uma motivação muito grande para mim, não só por eu já ter quase 20 anos de carreira como professora de língua inglesa, mas por me entender como uma professora complexa em formação, que mais uma vez está pesquisando na área da Complexidade. Minhas inquietações, que acabariam me transformando na pesquisadora que sou hoje, iniciaram-se antes mesmo de eu entrar no curso de licenciatura em Letras Português/Inglês. Quando eu já tinha algum tempo de profissão e estava trabalhando com um método e material didático que eu considerava bons, observava meus alunos e tentava entender o porquê de eles não aprenderem todos da mesma forma. Foi então que entrei na universidade em busca de respostas para essa e outras perguntas que eu me fazia.

Me tornar uma pesquisadora da complexidade, entender o ensino e aprendizagem como Sistemas Caóticos, tornar meu olhar mais sensível às questões que aparecem em sala de aula e começar a me ver como uma professora dinamizadora complexa em formação só veio a acontecer mais tarde, quando iniciei a pesquisa que se tornaria meu TCC (PORTELLA, 2019). Nele eu pesquisei a minha prática como professora de instituto de língua e a materialização do Planejamento Semiótico-Ecológico (PSE) em um percurso de um semestre letivo. O que eu queria demonstrar e descobrir naquele momento era como o PSE iria se materializar em ação, com foco em como seria a rota de modificação dos planejamentos de curso que eu estava desenvolvendo com meus alunos. Hoje, minha motivação é analisar retrospectivamente o período em que atuei como professora-estagiária, no intuito de perceber o dinamismo do sistema ensino e entender meu papel dinamizador. Isso por meio de uma ferramenta pedagógica muito mais sensível a mudanças – o plano de aula – e verificar retrospectivamente como se dá o processo de emergência e materialização do PSE por essa ótica.

Inserida no campo da Linguística Aplicada (LA), esta pesquisa fundamenta-se na Teoria da Complexidade (TC). E nessa perspectiva, essencialmente, respalda-se nas discussões em Larsen-Freeman e Cameron (2008), nas reflexões advindas de elementos constitutivos da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (Borges; Paiva, 2011; Borges, 2015) – professor dinamizador e

planejamento semiótico-ecológico (PSE) (BORGES, 2014) – e na compreensão da emergência do Professor Complexo (BORGES; MAGNO e SILVA, 2019).

Com o advento do paradigma da complexidade na LA – principalmente pelos trabalhos de Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) – passou-se também a entender o desenvolvimento do professor como um sistema caótico (SC) (BORGES, 2014a; BORGES; MAGNO e SILVA, 2019).

O professor complexo, em acordo com Borges e Magno e Silva (2019) é aquele que interage de forma consciente com todos os papéis a ele/ela já atribuídos, é um intermitente questionador dos problemas e das soluções na coadaptação ente os sistemas ensino e aprendizagem (e sub/supra sistemas aninhados) em sua (re)ações docentes, capaz de transformar sua forma de pensar, investigar, se relacionar e adotar novas perspectivas. Cabe a ele/ela teorização e prática de caráter reflexivo e crítico; bem como identificar necessidades (intuindo e convertendo tudo em subsídios para o ensino e a aprendizagem); estar atento aos processos auto-organizadores dos alunos e ao seu próprio; ter discernimento e atitude diante dos problemas; ter percepção do momento adequado para mudanças; enfrentar desafios e atualizar-se teórico-metodologicamente sem desprezar a importância do que já foi desenvolvido no campo do ensino além de pensar e propor novas estratégias que vão ao encontro dos princípios da TC.

Ainda, segundo Borges e Paiva (2011), entender o professor como dinamizador do sistema ensino e aprendizagem, no contexto da ACEAL, significa dizer que essa abordagem ampara o senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1987) que por sua vez é base de orientação e sustentação para ações docentes em sala de aula. Nesse sentido, conforme as autoras, o professor passa a construir de forma consciente a sua metodologia, baseando-se em seu contexto de atuação, em seu conhecimento e em sua intuição profissional pedagógica, sendo esses elementos constitutivos do professor complexo como discutido em Borges e Magno e Silva (2019).

O Planejamento Semiótico-Ecológico de ensino de língua (PSE) também é um elemento da ACEAL (BORGES; PAIVA, 2011), tendo sido sistematizado por Borges (2014) para ser o planejamento inerente a ACEAL. Porém como um SC, o PSE “emerge das interações (professor-alunos), em contexto de ação, em sala de aula, e das possibilidades percebidas para o desenvolvimento da língua a ser ensinada e adquirida” (BORGES, 2014, p.50), não sendo possível o professor

complexo elaborar o PSE antecipadamente uma vez que, enquanto elemento de um SC, ele apenas emerge em ação. Borges sinaliza, ainda, que o PSE – oferece a oportunidade de uma abertura para que as escolhas de professores e alunos sejam consideradas, o que acaba contribuindo para a proposição de estratégias testando-as na prática; fato esse que eleva esse planejamento, na concepção da autora, a um SC, fortalecendo as escolhas feitas no decorrer da materialização de um PSE, nos moldes propostos por ela em seus estudos.

Já os planos de aula, no sentido geral, são registros sistemáticos dos pensamentos de um professor sobre o que será abordado durante a aula. Richards (1998) sugere que os planos de aula ajudam o professor a pensar sobre a lição com antecedência para "resolver problemas e dificuldades, para fornecer estrutura para uma aula, para fornecer um 'mapa' para o professor seguir e para fornecer um registro do que foi ensinado" (p. 103). Um plano de aula pode também ajudar o professor a pensar sobre o conteúdo, materiais, sequenciamento, tempo, e atividades, assim como é um registro do que foi ensinado e pode ajudar um substituto a assumir sem problemas uma classe quando o professor não poderá comparecer (PURGASON, 2013). O planejamento diário das aulas também beneficia os alunos, pois leva em consideração as diferentes origens, interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos em uma classe.

Dentro da perspectiva da pesquisa complexa, é relevante pensar na necessidade de delimitação do objeto de estudo – sem, todavia, se esquecer das inter-relações do sistema – e do que será necessário para melhor compreendê-lo, uma vez que “é humanamente impossível estudar o todo de uma vez” e “limites são requeridos se nós quisermos falar sobre sistemas complexos de uma maneira significativa [...]”(LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 60). Assim, em concordância com Larsen-Freeman (2011), é importante considerar um todo funcional que comporá as pesquisas complexas, sendo os agentes que se compreendem o todo complexo e que embasam, permeiam e/ou são o objeto de análise. Nesse sentido, o todo funcional desta pesquisa complexa equivale a oito planos de aulas, explicados na sequência nos procedimentos de análise.

Quanto aos procedimentos de análise, primeiramente foi estabelecido um *corpus* composto por 8 (oito) planos de aulas iniciais (PAIs) integrantes de uma sequência didática (SD) produzida, por mim em situação de aluna-professora, durante atividades na disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no curso de

Letras de uma universidade estadual paranaense no ano de 2019. Desses oito planos de aulas – desenvolvidos em contexto de pré-regência de aulas para uma turma do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual do estado do paraná –, sete foram modificados (PAMs), também por mim, durante as regências, em função das demandas da sala de aula, nas aplicações dos planos.

Em seguida, os PAIs e PAMs foram comparados a fim de determinar quais foram as naturezas das modificações, para que fosse possível descrever o que motivou cada uma das mudanças encontradas na comparação dos planos de aula. Para facilitar a visualização dos dados analisadas, foram destacados excertos dos PAIs e os correspondentes excertos modificados nos PAMs. Por fim, as modificações são descritas quanto a sua motivação e em seguida em sua natureza.

Feito isso, finalizo com a análise retrospectiva demonstrando como as escolhas que fiz, dentro do espaço de fases em que eu tinha para atender as emergências do sistema aprendizagem, promoveu um desvio de rota (bifurcação) que fez com que o PSE se materializasse ao fim do trabalho. Mostrando que meu trabalho como professora (complexa) iniciou-se dentro das condições iniciais que eu tinha e que depois acabou sofrendo modificações e adequações, que sempre foram pautadas tanto nas percepções de necessidades e demandas da sala aula, quanto por teorias de ensino-aprendizagem. Isso tudo partindo da visão do professor como dinamizador e do planejamento e plano de aula não só enquanto sistemas vivos que estão em constante interação, mas também como professora em exercício e pesquisadora do ensino-aprendizagem.

CAPÍTULO 1

COMPLEXIDADE NO ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Para dar início a este trabalho, trago breves considerações sobre a origem, formação, desenvolvimento e alguns dos elementos que compõem a Teoria da Complexidade (TC). Em seguida, trago alguns apontamentos de sua aplicação na grande área de ensino de línguas adicionais no âmbito da linguística aplicada, a fim de que seja possível revelar a trajetória teórica que fundamentou o desenvolvimento desta pesquisa (tópico 1.1). Adiante, apresento algumas referências sobre o que é e como se constitui um Sistema Caótico (SC) e questões relativas a mudanças nestes sistemas e espaços de fases ou estados (tópico 1.2). Por fim, apresento um breve apanhado das bases teóricas que compõem a Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Língua Adicional (ACEAL) (tópico 1.3).

1.1 TEORIA DA COMPLEXIDADE

A gênese do pensamento complexo é de difícil apontamento (LOPÉZ et. al., 2019). Diane Larsen-Freeman, uma das mais importantes expoentes teóricas e a precursora da compreensão da Aquisição de segunda língua (ASL) como Sistema Caótico (SC), por vezes já afirmou ser impossível atribuir a Teoria da Complexidade (TC) uma única fonte de origem, devido ao fato de essa teoria – entendida como um *complexus* de teorias, na verdade – ter diversos antecedentes nos mais variados campos da ciência (LARSEN-FREEMAN, 2017). Entre eles, podemos elencar os estudos na área da Química (Ilya Prigogine - sistemas dissipativos), da Física (Hermann Haken - Sinérgica), da Biologia (Ludwig von Bertalanffy - Teoria Geral dos Sistemas), da Matemática (René Thom - Teoria das Catástrofes), da Meteorologia (Edward Lorenz – Teoria do Caos), da Filosofia (Edgar Morin - O Paradigma da Complexidade), entre outros, os quais contribuíram de alguma forma para construção das bases do pensamento complexo e iluminam a compreensão atual sobre o tema.

Para Larsen-Freeman e Cameron (2008), a TC, enquanto uma teoria sistêmica, tem por objetivo a compreensão de fenômenos complexos do universo, os quais além de apresentarem propriedades comuns aos sistemas caóticos, ainda possuem a capacidade de se ajustar às mudanças e transições que ocorrem nos ambientes, constituídos por um conjunto de elementos interdependentes que

interagem entre si de modo a formar uma rede e que apresentam propriedades emergentes, comportamentos, níveis de organização que impossibilitam ao observador a previsão exata de suas ações. Assim, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 4), a TC “[...] lida com o estudo de sistemas complexos, dinâmicos, não-lineares, auto-organizados, abertos, emergentes, às vezes caóticos e adaptativos”.¹ As autoras ainda sinalizam que a TC visa estudar a emergência de sistemas caóticos; em outras palavras, a forma como o comportamento de um sistema “emerge da interação de seus componentes²” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 2). Contudo, na maioria dos trabalhos da Linguística Aplicada (LA) há a utilização do termo sistema adaptativo complexo (SAC) – terminologia empregada por Holland (1995) – pois, os sistemas caóticos adaptam-se e aprendem nas interações entre seus inúmeros agentes. Dito isso, neste trabalho opto por utilizar a terminologia Sistema Caótico (SC) uma vez que, muito embora a propriedade caótica de um sistema esteja pressuposta em ambos os termos, o SC reforça essa característica (caótica), já que, amparados e alinhados com a visão da Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (2009 [1968]), é possível entender que os “sistemas caóticos [como] uma subcategoria de sistemas dinâmicos não lineares, são aqueles altamente sensíveis às condições iniciais (BORGES; SILVA, 2016, p. 23).

Dentro da TC destaco também, devida a sua enorme relevância dentro dos estudos complexos e sua constante presença ao longo das últimas décadas nos estudos das ciências humanas e sociais, a Teoria do Caos, que segundo Gleick (1987), teve seus princípios concebidos pelo matemático e meteorologista Edward Lorenz. Dessa forma, um dos primeiros conceitos importantes para nossa compreensão é a ideia de caos, a qual segundo Lorenz (1993, p. 8) é um

[...] comportamento que é determinístico, ou quase, se ele ocorre num sistema tangível que possui uma pequena quantidade de aleatoriedade, mas não parece determinístico. Isso significa que o estado determina completamente, ou quase completamente o futuro, mas não parece fazer isso.

Ou seja, um comportamento caótico que pode parecer aleatório, na verdade é determinístico ao que se pode nomear de *caos determinístico*. O caos deve ser

¹ “It does not merely mean complicated. Although the agents or components in a complex system are usually numerous, diverse, and dynamic”.

² “[e]merges from the interactions of its components”.

entendido, de uma forma curiosamente paradoxal, como ordem sem previsibilidade. Não podemos prever momentos individuais na vida de um sistema, mas o resultado de seu movimento, aparentemente aleatório, é uma ordem discernível. Sendo assim, em uma interpretação analógica, esse conceito de caos (determinístico), quando levado para a área de LA, pode muitas vezes ajudar o professor a entender e/ou explicar os comportamentos de aprendizagem (ou não aprendizagem) de alunos em uma sala de aula ou de um aprendente individual, há ordem nestes sistemas (sala de aula, aluno) mas seu comportamento não é previsível.

No campo da filosofia e da educação, Morin (1995, p. 138) afirma que

[o] problema da complexidade não é o de estar completo, mas sim do incompleto do conhecimento. Num sentido, o pensamento complexo tenta ter em linha de conta aquilo de que se desembaraçam, excluindo, os tipos mutiladores de pensamento a que chamo simplificadores e, portanto, ela luta não contra o incompleto, mas sim contra a mutilação. Assim, por exemplo, se tentarmos pensar o fato de que somos seres simultaneamente físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade reside no fato de se tentar conceber a articulação, a identidade e a diferença entre todos estes aspectos, enquanto o pensamento simplificador ou separa estes diferentes aspectos ou os unifica através de uma redução mutiladora. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas dimensões; assim, como acabo de dizer, não devemos esquecer que o homem é um ser bio-socio-cultural e que os fenômenos sociais são, simultaneamente, econômicos, culturais, psicológicos, etc. Dito isto, o pensamento complexo, não deixando de aspirar à multidimensionalidade, comporta no seu cerne um princípio de incompleto e de incerteza.

As reflexões sobre a TC dentro da Linguística Aplicada (LA), bem como sua presença dentro dos estudos da linguagem, tiveram como precursores os artigos e livros publicados por autores internacionais como Larsen-Freeman (1997; 2010; 2017), Larsen-Freeman e Cameron (2008), Ellis e Larsen-Freeman (2009); e, no Brasil, por Paiva (2002; 2005) e Borges (2010; 2011; 2014; 2015) e Borges e Silva (2016), entre outros autores importantes. Por isso, me amparo em Borges (2014) para trazer o conceito da TC como

[u]m *complexus* de teorias, [que] surge da análise e estudo (inter/transdisciplinar) de sistemas complexos (aqueles que possuem mais de três elementos que os constituem numa inter-relação não linearmente determinada), cujo olhar do pesquisador não pode estar limitado pela simplificação e linearidade na emergência dos fenômenos científicos. [...] fundamenta-se, [...] no emaranhado da conexão em rede entre as diferentes teorias que compõem o conhecimento humano dos processos de

desenvolvimento ontogenético (evolução do indivíduo), filogenético (evolução da espécie) e da emergência e composição dos fenômenos físicos. (p. 47)

Destaco também que, a partir da TC, é possível a conciliação de teorias e metodologias científicas consideradas tradicionalmente como antagônicas, pois de acordo com Davis e Sumara (2006, p. xi), “o pensamento complexo agora oferece uma alternativa poderosa a abordagens reducionistas e lineares de investigação que têm dominado as ciências por meio milênio³”.

Então, no campo da LA, a discussão lançada por Larsen-Freeman (1997), em seu artigo pioneiro de 1997 *Chaos/Complexity Science and Second Language Acquisition*, apontou como a necessidade de um modelo dinâmico que focasse o desempenho da linguagem. Nesse trabalho, Larsen-Freeman fez apontamentos importantes sobre a influência dos estudos relacionados ao caos na aquisição de segunda língua (ASL), desta forma a TC passa a voltar-se ao ensino de línguas, particularmente ao tornar evidentes os incontáveis fatores que interagem e determinam a trajetória que é desenvolvida na ASL, influenciando assim o processo de aprendizagem.

Ainda, de acordo com Lopéz et al (2019), o crescente aumento de interesse na TC dentro dos estudos da linguagem deve-se ao fato dessa teoria oferecer possibilidades de explicar a razão pela qual os mesmos indivíduos desenvolvem trajetórias tão diferentes em situações de aprendizagem multilíngues. Outro ponto é que a TC não busca impor ou construir um método de orientação para o ensino de línguas, mas sim ofertar uma mudança de olhar sobre os processos sistêmicos mentais e sociais de aprendizagem linguística.

Por fim, ressalto que o objeto de estudo da LA, na perspectiva do paradigma da complexidade, é um tipo de sistema que é aberto, complexo, caótico, dinâmico, não-linear e, conseqüentemente, altamente sensível às condições iniciais e retroalimentação – o *sistema caótico* (SC) que discuto no subtópico que segue – e isso também é um fator fundamental para que a TC seja aliada da pesquisa em LA.

³ “complexity thinking now offers a powerful alternative to the linear, reductionist approaches to inquiry that have dominated the sciences for half a millennium”.

1.2 SISTEMAS CAÓTICOS

Neste tópico, eu explico brevemente a natureza dos sistemas caóticos que, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), consistem em sistemas dinâmicos não lineares; o que significa dizer que não se desenvolvem ao longo do tempo de maneira previsível, o que é o caso de inúmeros sistemas vivos e físicos, como as sinapses neurais, por exemplo. É preciso também destacar que caos não significa desordem, mas sim uma imprevisibilidade ligada ao fato de que até mesmo a menor perturbação pode causar uma mudança no sistema, então, em nenhum tempo a evolução desses sistemas pode ser prevista, imaginada ou controlada.

No entanto, a fim de tornar a compreensão mais ampla, começo trazendo o conceito de Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 26) que diz que um sistema

[...] é produzido por um conjunto de componentes que interagem de maneiras específicas para produzir algum estado ou forma geral em **um determinado ponto no tempo**. Os sistemas diferem de conjuntos, agregados ou coleções, em que pertencer ao sistema afeta as propriedades dos componentes⁴.
(grifos meus)

Isso significa dizer que um sistema tem elementos que se relacionam para formar uma unidade completa, que estes influenciam e são influenciados uns pelos outros, e que as conexões entre os componentes que o formam criam um tipo de unidade ou completude do sistema.

Sabe-se também que sistemas simples possuem pequena quantidade de elementos de um único tipo e padrões previsíveis de comportamento. Por outro lado, as autoras afirmam que sistemas complexos são formados por tipos diferentes de elementos, usualmente em grande número, que se conectam e interagem de formas diferentes e dinâmicas.

Na Teoria Geral dos Sistemas (BERTALANFFY, 2009 [1968], p. 11), encontra-se o conceito de sistema, o qual, segundo o autor, “pode ser definido e desenvolvido em diferentes formas como requerido pelos objetivos da pesquisa, e como refletindo diferentes aspectos da noção central”. Contudo, de acordo com Davis e Sumara (2006, p. x), um sistema pode ser encarado como um fenômeno dinâmico que emerge da interação “de muitos subcomponentes ou agentes, cujas ações são, por sua vez,

⁴ “[...] is produced by a set of components that interact in particular ways to produce some overall state or form at a particular point in time. Systems differ from sets, aggregates, or collections, in that belonging to the system affects the properties of the components”.

ativadas e compelidas por contextos similarmente dinâmicos⁵; ou como melhor definem Borges e Silva (2016, p. 22), sistema “é um conjunto de componentes cuja interação configura-se em algo maior que seus componentes tomados isoladamente”.

Ainda sobre a Teoria Geral dos Sistemas, Bertalanffy (2009 [1968]) destaca a existência de dois tipos de sistemas: os sistemas fechados e os sistemas abertos. Em definição, de acordo com Bertalanffy (2009 [1968], p. 65), os “sistemas fechados são sistemas isolados de seu ambiente, ao passo que um “sistema aberto (todo organismo vivo, por exemplo) é aquele que se mantém em um contínuo fluxo de entrada e de saída, em um estado de equilíbrio químico e termodinâmico”.

Nesse mesmo sentido, Bertalanffy (2009 [1968]) ainda aponta que um “sistema é um complexo de elementos, sendo a característica somativa ou constitutiva desses elementos que especifica a propriedade do complexo do qual o sistema se constitui” (BORGES; SILVA, 2016, p. 22). Assim, Borges e Silva (2016) ressaltam que

[...] os elementos de um sistema de característica constitutiva (não linear) são reconhecidos pelas relações entre as suas variáveis, compreendendo-se que o todo é mais que a soma das partes; ou seja, as características das partes isoladas não explicam as particularidades do complexo que emerge nas relações que são estabelecidas. Esse tipo de sistema se distingue pela sua **não linearidade** e, do ponto de vista da física moderna, um **sistema não linear** é definido como aquele que não obedece ao princípio da superposição. Neste último caso, temos também os denominados **sistemas dinâmicos não lineares** e sistemas caóticos. **Sistemas dinâmicos** (lineares ou não lineares) são aqueles que mudam ao longo do tempo em referência a seus estados atuais, cuja trajetória de evolução é especificada pelas condições iniciais. **Sistemas caóticos**, uma subcategoria de sistema dinâmico não linear, são aqueles altamente sensíveis às condições iniciais (p. 22-23, grifo das autoras).

É importante salientar que, muito embora a propriedade caótica de um sistema esteja pressuposta em ambos os termos (SAC e SC), optou-se pelo uso do termo SC (sistema caótico) em razão desse termo reforçar essa característica uma vez que, amparados e alinhados com a visão da Teoria Geral dos Sistemas de Bertalanffy (2009 [1968]), pode-se entender os “sistemas caóticos [como] uma subcategoria de sistemas dinâmicos não lineares, [...] altamente sensíveis às condições iniciais” (BORGES; SILVA, 2016, p. 23).

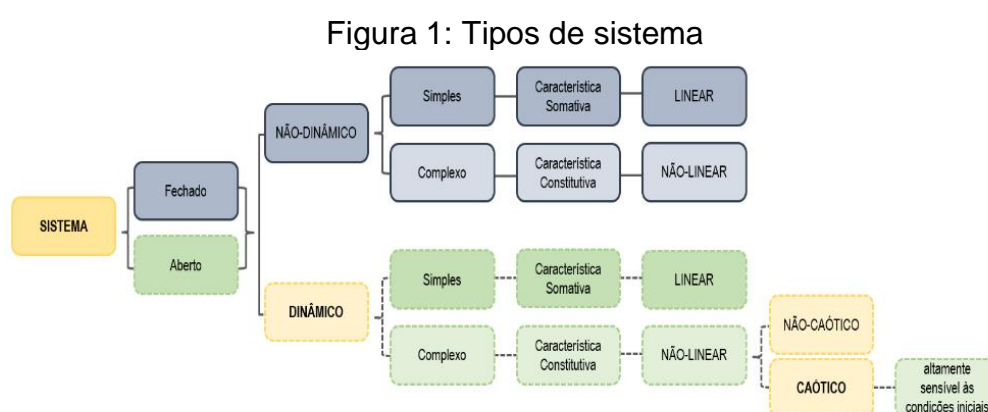
Da mesma forma, para Borges e Silva (2016) – apoiando-se em Bertalanffy (2009 [1968]) –, um SC é um tipo específico de sistema, o qual é altamente sensível às condições iniciais e às retroalimentações. Além disso, ele é “tecido de

⁵ “[...] many sub-components or agents, whose actions are in turn enabled and constrained by similarly dynamic contexts”.

acontecimentos, ações, interações, retroações, determinação e acasos” (MORIN, 1995, p. 13).

Outra característica importante dos SCs, de acordo com Larsen-Freeman e Cameron (2008), é que estão em constante mudança ao longo do tempo. Esta característica é o que as autoras consideram como sendo aquilo que faz os sistemas caóticos interessantes para a Linguística Aplicada (LA), uma vez que neste campo de estudos os sistemas tais como língua, discurso, sala de aula e aprendizagem são dinâmicos. Podemos verificar isso o tempo todo quando olhamos para uma sala de aula, o estado em que encontramos os alunos em uma aula é certamente diferente de como os encontramos em outra aula. Isso porque amizades podem ter sido feitas ou desfeitas, alguém pode ter ficado doente, o clima pode deixá-los mais cansados ou mais agitados, alguma atividade proposta pode motivar ou decepcionar, tantos são os fatores que podem mudar aquele grupo de uma aula para outra ou mesmo dentro da própria aula, e isso significa dizer que esses alunos são dinâmicos.

Borges e Silva (2016), quando tratam desse assunto (baseadas em Bertalanffy, 2009[1968]), criam uma figura que ilustra as variadas categorias de sistemas na Teoria Geral dos Sistemas (Figura 1), que incluem o que se denomina “sistema caótico”; sendo um tipo de sistema que subentende todas as características sinalizadas acima e de que trata a LA no panorama da TC.



Fonte: Adaptado de Borges e Magno e Silva (2016, p. 24).

Estudos baseados em teorias científicas tradicionais (que não a TC) tendem, no geral, a não levar em conta ou desconsiderar o dinamismo dos sistemas em LA, fazendo um recorte e interpretando seus objetos de estudo como estáticos e fixos. Por

isso, pesquisas que têm como intuito considerar o objeto de estudo como um SC recorrem a TC, que uma vez que esta oferece meios de entender sistemas em constante dinâmica. Fenômenos linguísticos, sobretudo da LA, como os processos de uso e ensino-aprendizagem de língua, são dinâmicos e vivos e, por essa razão, são compreendidos de maneira mais completa ao serem analisados sob a perspectiva da TC, o que justifica que o presente estudo, que tem por objetivo observar e descrever um SC na LA – minha atuação no ensino de língua adicional – suscetível a mudanças e emergências – dinâmico – ter por fundamento a TC.

Tendo estabelecido que o dinamismo do SC advém das mudanças e emergências que um SC sofre durante o período em que é observado, no próximo subtópico trarei algumas considerações sobre como a TC descreve essas mudanças.

1.2.1 Mudança em Sistemas Caóticos

Tendo estabelecido o que é um SC, é possível depreender que suas principais características são o dinamismo e mutabilidade, afinal evoluem e se adaptam de variadas formas, internamente e por meio das conexões que estabelecem com o meio em que se encontram. Mudanças internas são auto-organizadas e costumam alterar a estrutura de um sistema, enquanto mudanças em resposta à energia e matéria vinda de fora, leva a uma adaptação que mantém a ordem ou estabilidade (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

As mudanças em SCs, segundo Larsen-Freeman e Cameron (2008), podem acontecer em uma sequência de estados, seja discretamente de um estado para o outro, ou continuamente à medida que os estados evoluem perfeitamente um do outro. Os sistemas humanos e, portanto, aqueles de maior interesse para a LA, de acordo com o que dizem as autoras, têm dinâmicas contínuas, em vez de discretas, já que a mudança nunca para. Assim, aproximando ainda mais do contexto de LA, as autoras ainda destacam que o sistema escolar, como qualquer SC, muda de estado o tempo todo: cada pensamento que passa pela mente de um aluno muda o sistema, cada assunto em uma aula se complementa e difere do momento anterior e, em uma escala de tempo mais longa de meses e anos, cada nova entrada de alunos altera o sistema.

A relação entre a mudança ao longo do tempo e o processamento em tempo real é de vital importância para o estudo da aquisição de línguas, por exemplo, ao mostrar que os padrões da língua surgem nas interações dos indivíduos que adaptam

seus recursos linguísticos ao contexto que, por sua vez, também se encontra em constante mudança. Assim, o uso significativo da língua pode alterar os recursos linguísticos do falante e esses recursos, por sua vez, se tornam elementos disponíveis para o próximo ato de fala (LARSEN-FREEMAN, 2010).

Dessa forma, Larsen-Freeman (2010) destaca que tudo o que é percebido é, na realidade, dependente das condições iniciais, ou seja, do momento em que é manifestado, pois a natureza mutável da língua faz com que as percepções se atualizem constantemente e com que as condições iniciais dessa nova situação sejam alteradas (LARSEN-FREEMAN, 2017).

Para melhor compreensão do que são os SCs, e por consequência as condições iniciais apontadas por Larsen-Freeman, enumero brevemente algumas de suas características trazidas por Borges e Magno e Silva (2016, p. 25)

Os sistemas adaptativos complexos têm: abertura, que é a capacidade de um sistema de se manter em constante circulação de entrada e saída de energia; dinamismo, que é a capacidade do sistema de mudar com o tempo em relação a seu estado inicial; coadaptação, que é a capacidade do sistema de aprender nas trocas de energia e na experiência com seus elementos internos e externos; sensibilidade às condições iniciais, que se refere ao fato de que às vezes influxos insignificantes em um sistema podem produzir enormes consequências; auto-organização, que é a maneira com que o sistema responde aos influxos do entorno e volta a encontrar uma estabilidade dinâmica; sensibilidade ao feedback, que indica que o sistema é suscetível às reações que provoca.

A partir disso, é possível entender o comportamento **emergente** – resultado de múltiplas e diferentes interações entre vários elementos internos e externos – de sistemas classificados como caóticos (BORGES; SILVA, 2016).

Assim, a dinamicidade nas interações dos sistemas, os quais se auto-organizam, pode mostrar comportamentos imprevisíveis em escalas variadas, mas sempre sensíveis às condições iniciais. Nesse contexto, Borges e Paiva (2011, p. 341,) observam que SCs existentes na LA demonstram “forte ênfase nos processos de *adaptação e aprendizagem*”, o que evidencia as mudanças contínuas às quais Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam serem características de SCs.

Além disso, Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 49) afirmam “que a mudança em um sistema pode ser vista como uma trajetória através do espaço de estados do sistema⁶”. Então, para que fosse possível estudar e entender as trajetórias de mudanças dos SCs, os cientistas da TC desenvolveram ferramentas para representá-

⁶ “Change in a system can be seen as a trajectory through the system's state space”.

las usando imagens espaciais e topográficas que descrevem como um SC muda ao longo do tempo. Em uma metáfora espacial vívida, um SC pode ser visualizado como que vagando dentro de um gráfico com coordenadas limitadas e pré-estabelecidas, que é o chamado “espaço de estados” ou “espaço de fases” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008). No próximo tópico, trago uma breve explicação do que seria este espaço e como podemos usar esta representação para entender as mudanças dos SCs na LA.

1.2.2 Espaço de fases ou Espaço de estados

Um espaço de fases ou estados, de acordo com o que descrevem Larsen-Freeman e Cameron (2008), é uma reunião de todos os possíveis estados ou fases de um SC, sendo que cada parte deste espaço, que pode ser representada por um ponto dentro deste espaço, significa um estado ou fase do sistema. Desta forma, o espaço de fases ou estados representa o espaço em que um SC, à medida que existe mudança e adaptação ao longo do tempo, pode se movimentar.

Assim, o espaço de fases ou estados de um sistema é constituído juntando todos os estados ou fases possíveis de um sistema, e cada ponto no espaço desse sistema, segundo as autoras, é descrito por um conjunto particular de valores dos parâmetros do sistema.

Os SCs geralmente têm muitos parâmetros e, portanto, têm espaços de fases/estados multidimensionais que não podemos realmente representar, ou mesmo, em alguns casos, imaginar. O que acontece então é uma espécie de síntese metafórica das dimensões, que Larsen-Freeman e Cameron (2008) afirmam poder ser descrito e representados em forma tridimensional ou quadridimensional, ou seja, usando 3 ou 4 parâmetros por representação.

Na situação de sala de aula de ensino de línguas, a motivação pode parecer um parâmetro que deve ser levado em consideração, na medida em que poderá ajudar a manter o sistema de aprendizagem movendo-se em seu espaço de fases/estados, evitando que os alunos se desviem, por exemplo, para atratores como a preferência por jogar no celular ou invés de fazer a atividade proposta. Da mesma forma que a ação e as intenções do professor podem funcionar como parâmetros de controle que levam o sistema de alunos e professor a novas experiências de aprendizagem.

Quando representamos as trajetórias de mudanças de um SC dentro de um espaço de fases/estados podemos perceber modos particulares de comportamento que o sistema “prefere”, e estes são chamados de **atratores** (THELEN; SMITH, 1994). Sade (2008) explica que a palavra “atrator” pode nos levar a pensar que atrator é algo que atrai, mas, de fato, atrator, como definido por Kauffman e Taylor (2001, p. 283) é um termo usado para descrever um comportamento relativamente de longo prazo para o qual o sistema caminha, ou um conjunto de pontos para o qual todas as trajetórias vizinhas convergem. Em outras palavras, um atrator pode ser entendido como uma série repetida de estados – padrões de movimentos ordenados e recorrentes (KAUFFMAN; TAYLOR, 2001, p. 185) que podem levar a uma estabilidade provisória do sistema. Em outras palavras, um atrator é uma região do espaço de fases/estados do SC para a qual ele tende a se mover ou no qual tende a ficar.

Os atratores podem ser de 3 tipos, ao que indicam Lasen-Freeman e Cameron (2008):

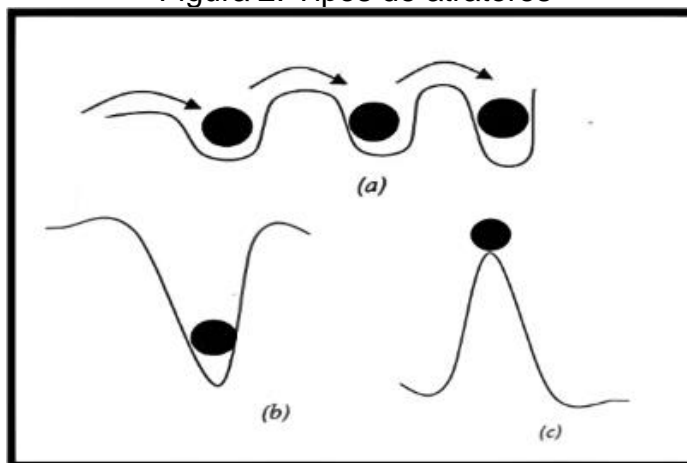
a) **atrator cíclico ou de loop fechado**, nesse o sistema se move periodicamente entre vários estados atratores diferentes, também são aqueles com uma relativa estabilidade, muda-se de um atrator para outro de forma natural. Um exemplo disso é sempre quando o sinal da saída para o recreio soa na sala de aula e os alunos automaticamente param tudo que estão fazendo para sair da sala e ir lanchar;

b) **bacias atratoras profundas ou atratores de ponto fixo**, são os mais simples, neste tipo de atrator existe uma certa estabilidade e preferência do sistema por ficar nela então, tende a repetir um único tipo de comportamento ou a parar completamente. Tirar o sistema desta bacia atratora pode requerer muito estímulo externo ou alguma força muito grande deve incidir ou perturbar o sistema para conseguir fazer com que ele caminhe para outro estado ou atrator. Podemos ver um exemplo disso quando um aluno já fez muitos cursos de língua estrangeira, mas acredita não ser capaz de aprender a falar o idioma desejado, engajá-lo em sala de aula pode ser uma tarefa que requer grande estímulo;

c) **atrator caótico ou estranho**, este é bastante frágil e instável, qualquer perturbação ou estímulo ao sistema pode retirá-lo deste atrator, vemos isso com frequência em alunos com Transtorno de déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), pois qualquer mínimo barulho ou movimento em sala pode desviar sua atenção da atividade que está sendo desenvolvida ou explicação que está sendo dada. Mas mais

do que isso, podemos dizer que a sala de aula como um todo, por se tratar de um SC sempre converge em direção a um atrator estranho.

Figura 2: Tipos de atratores



Fonte: adaptado de Larsen-Freeman e Cameron, 2008, p. 51.

Já a **bifurcação** do sistema, segundo Menezes (2009) pode ser entendida como o fenômeno de divisão em dois modos de comportamento de um sistema que antes exibia apenas um comportamento. A bifurcação ocorre porque o sistema torna-se instável com a introdução da inovação e todos os subprodutos que vêm juntos, sentem o sistema, então, “atraído” para um novo ciclo. Um elemento perturbador, capaz de fomentar pontos de bifurcação (ou alterações de fase) no sistema, pode causar mudanças repentinas e dramáticas. Pontos de bifurcação podem ser considerados como “pontos de decisão”, pois o sistema pode manter-se normal ou mudar seu padrão de movimento. Quando há bifurcação, o sistema oscila entre dois padrões de comportamento, pois o sistema está entre dois atratores; ora num atrator, ora em outro, até atingir novos pontos de bifurcação, criar atratores e permanecer oscilando, indefinidamente, entre esses padrões de comportamentos emergentes (RESENDE, 2009). As bifurcações diferenciam estados do sistema antes e depois delas. O resultado emergente de uma transição de fase (bifurcação) difere do que era antes: um todo que é mais que a soma de suas partes e não pode ser explicado, de forma reducionista, por meio da atividade de suas partes - um sistema depois de uma alteração de fase é qualitativamente diferente do sistema antes (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Dito isso, pode-se perceber que os parâmetros, os atratores e a bifurcação são conceitos-chave para entender as mudanças em SC – se eles puderem ser

identificados, então provavelmente possamos ter alguma pista do que impulsiona o sistema e talvez sejamos capazes de intervir – por isso esses conceitos fundamentam, embasam e tornam possível a execução tanto de minha prática em sala de aula, quanto minha análise retrospectiva dela, que por serem objeto e objetivo, respectivamente, desta pesquisa, serão retomadas adiante no capítulo de análise.

No tópico a seguir, trago breves considerações acerca da Abordagem Complexa de Ensino e de Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (BORGES E PAIVA, 2011), uma vez que sua fundamentação teórica advém de todos estes conceitos de TC e SC que eu trouxe até aqui e que juntamente pavimentam meu arcabouço teórico.

1.3 ABORDAGEM COMPLEXA DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS

Com a impulsão dos estudos da linguagem na segunda metade do século 20 (no âmbito do ensino de línguas adicionais), o linguista aplicado Dell Hymes (1972) avançou na discussão da dicotomia competência-desempenho ora proposta por Chomsky (em que apenas dava destaque à competência linguística); apresentando, assim, segundo Borges e Paiva (2011, p. 339), “dimensões de uma competência comunicativa abarcando aspectos referentes à gramaticalidade, à psicolinguística, à sociolinguística e à pragmática” – ou seja, dando destaque também à importância do desempenho linguístico para a comunicação. Nesse contexto, segundo Howatt e Widdowson (2004), surge (a partir da década de 1960) a abordagem comunicativa de ensino de língua e o próprio movimento comunicativo, sustentando, por sua vez, uma noção de ação/função da língua no mundo real, bem como observando a necessidade de certa receptividade no que diz respeito às necessidades dos aprendizes e aos seus esforços em adquirir uma língua adicional. Com isso, segundo Borges e Paiva (2011), a concepção de linguagem no movimento comunicativo de ensino de língua – estimulado por Hymes e a sua noção de competência comunicativa – tornou-se aquela (ato de fala, interação) em reflexão na sócio-pragmática, fundamentada, principalmente, em postulados filosóficos advindo de Austin e Wittgenstein.

Dentro desses aspectos de avanço na percepção da linguagem como interação que subjaz o surgimento do movimento comunicativo, Borges e Paiva (2011) enfatizam, trazendo as reflexões de Howatt e Widdowson (2004 p. 349), que, a despeito dos progressos feitos nessa área, ainda há a necessidade de levantarem-se

diversas questões não resolvidas, e “a mais séria delas é a ausência de uma teoria de aprendizagem coerente⁷”.

Mesmo com várias aproximações das teorias relacionadas à psicologia genética e sócio-histórica (Piaget e Vygotsky) na área de ensino de línguas, Borges e Paiva (2011, p. 340) consideram que “pouco se avançou na consolidação de uma concepção sobre a natureza do ensino e aprendizagem no movimento comunicativo”. Tais questões se dão, conforme as autoras, pela própria natureza complexa do ensino e aprendizagem e da aquisição de línguas adicionais, a qual “não se limita à explicação de uma ou outra teoria de ensino/ aprendizagem e/ ou de uma ou de outra teoria da linguagem, mas na junção de todas elas” (p. 340).

Nesse sentido, há a emergência de uma abordagem ou perspectiva ecológica nas reflexões sobre a linguagem, postulada por van Lier (2000, p. 245), a qual tenciona conectar “um número de visões bem estabelecidas de ensino de língua, especialmente quando essa abordagem ecológica está ancorada em uma visão de mundo ecológica”. Para a construção dessa perspectiva ecológica, van Lier, conforme Borges e Paiva (2011), deu destaque a concepções e estudos desenvolvidos por Bakhtin e Vygotsky no que diz respeito à cognição, aprendizagem e linguagem. Contudo, a concepção ecológica, segundo as autoras, vai além, contemplando demais áreas para explicar a construção do conhecimento com concepções advindas da “psicogênese piagetiana, da biologia da cognição, na linguística cognitiva e na psicologia comportamentalista skinneriana e neoskinneriana, por exemplo”, como é o caso da abordagem complexa de ensino de língua tratada no artigo das autoras e discutida na sequência.

Na Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Língua (ACEAL), a linguagem é entendida sob a perspectiva dos Sistemas Caóticos (SC), ou seja, como “um sistema semiótico complexo que compreende processos bio-cognitivos, sócio-históricos e político-culturais”. Nesse panorama, as autoras apontam que

[o]s sistemas complexos são compostos por muitos elementos que se inter-relacionam em um constante agir e reagir, influenciando os outros elementos do sistema e sendo ao mesmo tempo influenciados por eles. A dinamicidade nos faz ver a língua não como algo estático, ou como um conjunto de estruturas linguísticas, mas como um sistema vivo e dinâmico em constante evolução e mudança. (p. 342)

⁷ “the most serious of them is the absence of a coherent learning theory”.

Assim, linguagem no prisma dos SCs e da ACEAL abarca diversas visões – como, por exemplo, linguagem enquanto comportamento adquirido, como conjunto de estruturas, função verbal, faculdade inata, sistema social de comunicação, discurso dentro outros –, sendo então um sistema aberto a agregar novos componentes, “fazendo com que o sistema mude e se auto-organize constantemente, pois nada é fixo” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 343).

Dadas as emergências e a capacidade de auto-organização, então, pode-se caracterizar o “sistema semiótico complexo da lingua(gem) como um processo, portanto, algo inacabado, que experimenta momentos de estabilidade e de instabilidade” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 343). O que permite, segundo as autoras, que haja a vivência do papel social e da subjetividade humana, pois dentro do processo dinâmico e auto-organizativo da linguagem, essa constitui o homem enquanto “sujeitos sociais, revela nossas identidades, e nos permite refletir e agir na sociedade” (p. 344).

Tratando sobre aquisição de segunda língua, segundo Borges e Paiva (2011, p. 344), a “visão de ASL na perspectiva da complexidade, deve, necessariamente, conceber tanto linguagem como ensino/ aprendizagem como fenômenos igualmente complexos”. Assim, sendo a linguagem “um processo bio-cognitivo, sócio-histórico e político-cultural” (p. 344), e, o homem utilizando-se desse instrumento para comunicar-se nas emergências contextuais que acontecem, entende-se, portanto, que somos, nós mesmos “sistemas complexos que se auto-organizam para poder sobreviver como seres que usam a linguagem para pensar, comunicar e agir na interação com o meio e com nossos pares” (p. 344).

Nessa perspectiva, segundo Paiva (2009, p. 36), a ASL “deve ser entendida como um sistema não-linear e dinâmico, composto por inter-relações entre elementos biológicos, psicológicos, sociais e tudo o que o social implica, tais como aspectos históricos, culturais e políticos”.

Em se tratando do elemento natureza do ensino/ aprendizagem como multifacetados, Borges e Paiva (2011) consideram que seja importante ter em mente que, o ensino e a aprendizagem caminham juntos; contudo, o ensino segue como objetivo do professor e a aprendizagem como objetivo do aluno, e não como produto e gerador do produto como outras concepções compreendem. Dito isso, segundo as autoras, a sala de aula, os alunos e o professor são SCs, pois evoluem constantemente e se coadaptam e, essa coadaptação, segundo Larsen-Freeman e

Cameron (2008, p. 67) consiste na “interação entre dois ou mais sistemas complexos, cada um mudando em resposta ao outro”.

Dados esses termos, para reflexões a respeito do ensino e aprendizagem de língua dentro da ACEAL, Borges e Paiva (2011) partem da compreensão das características que a compõe. Desta forma, pautam-se em Demo (2008) que enfatiza serem sete as características, sendo: “é dinâmica, não-linear, reconstrutiva, irreversível, ocorre num processo dialético e possui intensidade e ambiguidade/ambivalência” (p. 345). Dada certa autonomia do sistema proporcionada pela interação entre vários elementos, há, portanto, segundo Demo (2008), o que se pode chamar “dependência negociada”, sendo a reconstrução – e então, a auto-organização e a coadaptação, por exemplo – proporcionada “a partir do que já se conhece e está culturalmente disponível” (p. 29). Nesse sentido, a perspectiva reconstrutiva está “relacionada a demais características dos SCs, como a *auto-organização*, a *emergência* e a *autopoiese*” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 346).

Tratando da auto-organização e da emergência, essas “são caminhos alternativos para se falarem sobre fontes de mudanças de fases no comportamento de sistemas complexos” (LARSEN-FREEMAN e CAMERON, 2008, p. 58). Dentro dessa visão, os novos estados que surgem dentro da auto-organização podem ser chamados de atratores, segundo Borges e Paiva (2011), sendo então um novo estado do SC com mais organização do que o estado anterior. Descrevendo de forma mais específica, Larsen-Freeman e Cameron (2008) apontam que “atratores são modos particulares de comportamento que um sistema prefere, [...] uma região do espaço de fase do sistema para o qual o sistema tende a mover-se” (p. 49-50).

Borges e Paiva (2011) salientam que nessa interpretação a respeito dos atratores, a visão skinneriana já abarcava alguns aspectos relacionados à aquisição de línguas, dentre as quais, destacam as autoras “a aquisição de expressões formulaicas e de algumas rotinizações, que emergem como resultado de repetição de *input*, e de comportamentos que se mantêm e que se transformam em hábitos automáticos” (p. 347).

Retomando a noção de que os sistemas são vivos e se auto-organizam, há a concepção da autopoiese (outro agente da ACEAL), a qual refere-se “à noção de produzir-se a si próprio no contato com o meio (troca de energia e matéria), mas condicionado a estrutura que lhe é particular” (BORGES; PAIVA, 2011, p. 347). Nessa perspectiva, as autoras amparam-se em Maturana e Varela (2010, p. 143), autores

que apontam que cada ser vivo “segue um rumo que lhe é particular em sua história de interações pela sequência de mudanças estruturais que estas desencadearam nele”. Isso sugere, portanto, segundo Borges e Paiva (2011), que a ideia da autopoiese na ACEAL leva a considerar que a qualidade das interações comportamentais interfere no desenvolvimento da compreensão humana.

Vygotsky (2003), considerando as interações humanas, trouxe dentro dos estudos da psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento a grande relevância dos contextos sócio-histórico e cultural para a composição e para a evolução do homem. Assim, “o processo de desenvolvimento progride de forma mais lenta e atrás do processo de aprendizagem; desta sequenciação resultam, então, as zonas de desenvolvimento proximal” (ZDP) (p. 118). A ZDP dentro da ACEAL, funciona como “um modelo de sistema dinâmico, que produz uma variedade de padrões não-lineares em desenvolvimento⁸” (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 19). Borges e Paiva (2011) compreendem então que, nessa visão, os padrões de SCs são sensíveis às condições iniciais e que, segundo Paiva (2005, p. 27), a ZDP serve como um espaço de emergências semelhante ao conceito de limite do caos, este sendo a “zona de criatividade como potencial máximo para a aprendizagem”.

Dentro do viés das interações, segundo Borges e Paiva (2011), é importante apontar que em relação às interações que acontecem nas salas de aula, “deve-se levar em consideração que diferentes “atratores discursivos” fazem-se presentes, tendo por base o contexto sócio-histórico de cada agente em suas enunciações” (p. 349). Contudo,

a sensibilidade às condições iniciais e a possibilidade de bifurcações na rota (para a formação de novos atratores) nos SCs dá aos professores uma boa possibilidade de intervenção. Todavia, a rota de cada SC é imprevisível, dada a sua não-linearidade. (p. 349)

De acordo com Borges e Paiva (2011, p. 349), Larsen-Freeman e Cameron (2008), em suas discussões no contexto da complexidade e ensino de línguas, sugerem quatro pontos constituintes do desenvolvimento de uma possível abordagem complexa de ensino de línguas, sendo esses: “conectividade mente-corpo-mundo na aprendizagem; dinamicidade da linguagem; coadaptação em sala de aula e; centralização na aprendizagem”. Nesse viés, todavia, Larsen-Freeman e Cameron

⁸ *A dynamic systems model, which produces a variety of non-linear growth patterns.* (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008, p. 19).

não desenvolvem tal abordagem visto que, segundo Borges e Paiva (2011), salientam que métodos e abordagens de ensino de língua podem cercear o ensino a determinadas técnicas ou atividades, o que foge ao postulado da complexidade; e que, em salas de aula, as ações por parte dos professores não são sempre fiéis à abordagem que dizem utilizar.

Há, portanto, conforme Borges e Paiva (2011), dois pontos nessas constatações. O primeiro é sobre a não fidelidade dos professores à abordagem que declaram utilizar, mostrando que “as abordagens atualmente em uso não dão conta da complexidade do processo de aquisição de língua”, podendo ser esta a razão pela qual “os professores acabam “traindo” os fundamentos das abordagens que usam” (p. 349). Em contrapartida,

uma abordagem de ensino de língua objetiva tão somente orientar uma determinada ação pedagógica em sala de aula não se caracterizando em hipótese alguma em algo prescritivo e/ ou normativo. Daí a sua importância no contexto de ensino de línguas para guiar a metodologia do professor [...] que, por sua vez, deve sempre estar fundamentada em um senso de plausibilidade e/ ou pedagogia intuitiva (PRABHU, 1987) do próprio professor que é o único conhecedor e experienciador da dinâmica de sua sala de aula (p. 349-350)

Visando avançar na discussão ora iniciada por Larsen-Freeman e Cameron (2008), Borges e Paiva (2011) reinterpretam os componentes propostos por Larsen-Freeman e Cameron, como segue

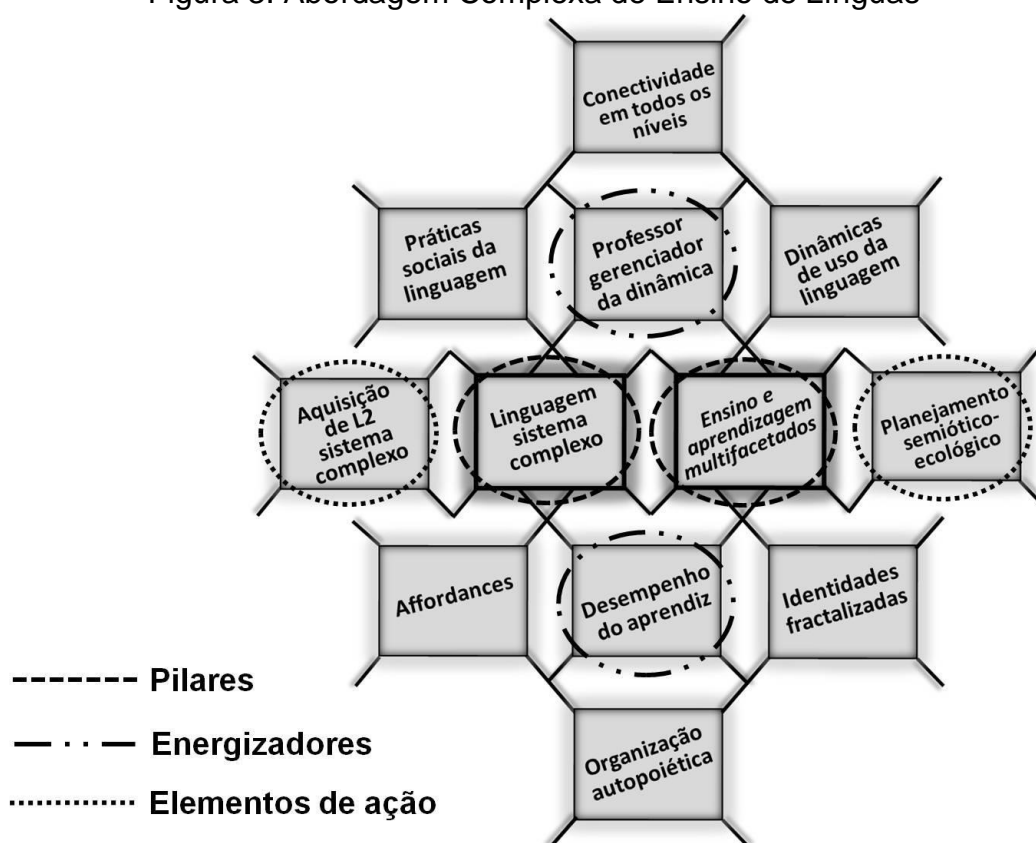
(1) propiciar o desenvolvimento da *competência biológica* (conectividade mente-corpo-mundo) dos alunos; (2) organizar-se na base da dinamicidade da língua(gem) e dos demais componentes de sala de aula; (3) enfatizar a negociação de sentidos e dos processos de mudança (coadaptação); (4) centrar-se no processo de aprendizagem e de desempenho dos alunos (p. 350, grifos das autoras)

Nesse contexto e assimilando os quatro componentes acima citados, Borges e Paiva (2011, p. 350-353) desenvolvem uma abordagem complexa de ensino e aprendizagem de língua (a ACEAL). Essa abordagem tem como “pilares” (ANTHONY, 1963) a linguagem e o ensino/aprendizagem como sistemas caóticos, na qual o foco é no desempenho dos aprendizes (sistema aprendizagem) e não mais nas competências da linguagem, como é o caso dos outros métodos/abordagens (BORGES, 2009); sendo o sistema aprendizagem um dos energizador do processo, junto com as ações do professor (sistema ensino). Com a centralização do processo no desempenho (particular em cada aprendiz), o professor precisará de uma extensa

fundamentação teórica (grande parte dela já presente nos métodos/abordagens desenvolvidos/as) para poder diagnosticar qual/is fundamento/s de cada método poderia ser utilizada na emergência de qual faceta do desempenho de qual aprendiz.

Segundo Borges (2021), os outros agentes da ACEAL – além dos dois pilares, dos dois energizadores e dos dois elementos de ação (planejamento semiótico-ecológico e ASL), conforme Figura 3 –, segundo Borges e Paiva (2011) e Borges (2015), são: as práticas sociais da linguagem, a conectividade em todos os níveis, as dinâmicas de uso da linguagem, as *affordances*⁹, as identidades fractalizadas e a organização autopoietica.

Figura 3: Abordagem Complexa de Ensino de Línguas



Fonte: Borges (2018, p. 18).

No artigo de Borges e Paiva (2011, p. 342) – e depois retomado em Borges (2015; 2021) – apresenta-se os 9 elementos ou agentes, demonstrados abaixo e discutidos na sequência:

⁹ “No campo da psicologia ecológica, James Gibson desenvolveu o conceito de *affordance* como propriedades do ambiente consideradas pelo observador em uma dada relação cuja percepção conduz a ações psicologicamente possíveis.” (PUHL; BORGES, 2016, p. 435)

1) Linguagem como sistema caótico: que, de forma resumida, agrega as concepções clássicas da linguagem (expressão do pensamento, instrumento de comunicação e interação) (cf. BORGES, 2016);

2) ASL como sistema caótico: aloca as hipóteses e/ou teorias de ASL, enfatizando as principais (cf. PAIVA, 2014): behaviorismo, conexionismo, aculturação, gramática universal (GU), *input*, *output*, interação e sociocultural.

3) Ensino/aprendizagem como multifacetado: agrupa os métodos e abordagens de ensino de língua – sendo que o enfoque foi nos/as métodos (M) e abordagens (A)

mais utilizados no Brasil (gramática e tradução (MG&T), audiolingual (AA), instrumental (AI), comunicativa (AC), baseada em tarefas (ABT) e baseada em gêneros (ABG)).

4) Foco no desempenho para a emergência de competências, com ênfase nas competências linguística, comunicativa, pragmática e metagenérica;

5) Sensibilidade às **identidades fractalizadas**;

6) Foco nas práticas sociais da linguagem;

7) Mudanças no planejamento de ensino no desenvolvimento das aulas/regências como previstas no planejamento semiótico-ecológico (PSE);

8) Sensibilidade às *affordances*;

9) Compreensão da organização autopoietica. (BORGES, 2021, p. 165-166, grifos meus)

Tomar a linguagem como SC, segundo Borges (2011, p. 350), é “reconhecer que ela muda e varia no tempo e no espaço e que tomar como objeto de ensino uma língua como algo estático é ignorar a dinamicidade do sistema”. Ainda nessa perspectiva, como aponta a autora, a aquisição de língua na perspectiva da complexidade precisa também ser vista como em constante transformação, reorganização e dotada de dinamicidade. Não obstante a isso, considerar a aquisição de língua e a linguagem como SC também é conceber “que a língua(gem) inclui hábitos automáticos, emergências criativas e transformações discursivas, entendidas como enunciados historicamente determinados (FOUCAULT, 1987)” (BORGES, 2011, p. 350).

A ACEAL entende “a natureza do ensino/aprendizagem como multifacetado” (BORGES, 2011, p. 350), seguindo a orientação fundamentada na “dimensão dinâmica reconstrutiva”, abordadas em considerações a respeito dos conhecimentos, “e pelo processo dialético evolutivo do desenvolvimento da língua(gem)”, retomando itens que dizem respeito à identidade e aos gêneros discursivos.

Entender o professor como dinamizador do sistema de ensino e de aprendizagem dentro ACEAL, significa dizer que, segundo Borges (2011), a abordagem complexa ampara o senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1987) e/ou sua metodologia própria, servindo esse de orientação para ações dentro de sala de aula, e também proporcionando sustentação para essas. O que “leva” à

dinamicidade do professor é o fato de que esse encontra em sala uma “rede de interações dinâmica e não-linearmente estabelecida” (BORGES, 2011, p. 351), o que constitui então o SC sala de aula, necessitando da dinamização do professor.

Na ACEAL o foco é no desempenho primeiramente, e não na competência como comumente é observado. Nesse sentido, Borges (2011, p. 351) aponta que o desempenho é “individual e auto organizável” e, focando nele, há a investida em fazer com que os aprendizes alcancem a competência linguística, pragmática e semântica da língua que está em desenvolvimento de aprendizagem. Significa dizer que, toma-se o desempenho para chegar à competência, o que Larsen-Freeman (1997) já pontuava como a necessidade de se desenvolver um modelo dinâmico de desempenho relacionando o “uso individual à mudança no sistema no processo de ASL” (BORGES, 2011, p. 351).

De acordo com Borges (2011, p. 351), é importante na ACEAL a percepção das “práticas sociais de língua(gem) [...] como elementos essenciais no processo de aquisição”. Isto faz com que sejam quebradas barreiras, por professores e alunos, na direção de oportunizar o uso real e contextualizado da língua(gem) como prática social.

Na ACEAL, há a intenção de “acolher as *múltiplas identidades*, entendendo-as também como SCs” (BORGES, 2011, p. 352). Isto significa conceber, segundo Norton (2000), a diversidade e a dinamicidade presentes nas identidades, o que Sade (2009), utilizando-se do termo matemático cunhado por Benoit Mandelbrot, aponta como constituição das identidades como *fractais*, bifurcadas e intimamente associadas “às reações dos aprendizes em suas participações nas comunidades de prática de segunda língua, emergindo e se reconstruindo via discurso/gêneros discursivos” (BORGES, 2011, p. 352).

O Planejamento Semiótico-Ecológico (PSE) de ensino de língua é o tipo de planejamento próprio da ACEAL, o qual é parte do tema principal desta pesquisa, e por isso será amplamente discutido no capítulo 2.

Borges (2011) aponta, como fundamental na ACEAL, a construção e restrição de *affordances*, através do ensino e da interação entre professor e aluno (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 199). Para este conceito, van Lier (2000, p. 252) aponta que “uma *affordance* é uma propriedade particular do ambiente que é relevante – para o bem

ou para o mal – para um organismo ativo e perceptivo nesse ambiente¹⁰. E, como nono e último elemento, tem-se o professor e os alunos como seres vivo e, por isso, seres autopoieticos (MATURANA; VARELA, 2001). Isso significa dizer, segundo Borges (2011, 353), que estes “produzem-se a si mesmos em contato com o meio, mas condicionado à estrutura que lhe é particular”.

No prisma da ACEAL, conforme Borges e Paiva (2011), o professor passa a construir de forma consciente sua metodologia, baseando-se em seu contexto de atuação, em seu conhecimento e em sua intuição profissional pedagógica, sendo esses elementos constitutivos do professor complexo (BORGES; SILVA, 2019); e, da mesma forma, o aluno desenvolve o papel de atuante em mediador de seu aprendizagem; pois professor e aluno (dois integrantes do processo) são percebidos, pela ACEAL, como SC e ambos encontram-se em constante processo de desenvolvimento, mudança e coadaptação (BORGES; PAIVA, 2011, p. 354).

Outro fator importante para as reflexões lançadas pela ACEAL, conforme Borges e Paiva, é a necessidade de pensar a aquisição como “algo em constante desenvolvimento, o que faz com que o termo língua-alvo seja descartado, pois a concepção de lingua(gem) como SC não prevê um ponto de chegada, e sim atratores, ou estabilidades temporárias” (p. 354), e, nesse sentido, a aquisição dentro da abordagem complexa é entendida como “emergência e auto-organização”.

Dito isso, considero que os pontos teóricos gerais mais relevantes dentro da TC, dos SCs e da ACEAL foram abordados, na medida do que necessito para desenvolver minha análise (Capítulo 4) neste trabalho. A seguir, no Capítulo 2, trarei um breve apanhado teórico sobre temas mais específicos relativos à temática desta pesquisa, a saber: o Professor Complexo de ensino de língua; o Planejamento Semiótico-Ecológico e o Plano de Aula. Isso porque, esses pontos são tanto fundamentais para o entendimento de meu percurso de pesquisa, quanto basilares para o meu desenvolvimento enquanto professora-pesquisadora.

¹⁰“An affordance is a particular property of the environment that is relevant - for good or for ill - to an active, perceiving organism in that environment.”

CAPÍTULO 2

O PROFESSOR COMPLEXO E O PLANEJAR DAS AULAS

Neste capítulo, trago breves conceitos e definições de algumas das teorias fundamentais para o desenvolvimento da minha pesquisa. Entre elas destaco o *Professor Complexo* (BORGES; SILVA, 2019), o *Planejamento Semiótico-Ecológico* (BORGES, 2014) e o *Plano de aula*.

A ordem dos conceitos trazidos para esta fundamentação se deve ao fato de que acredito ser imprescindível apresentar primeiramente o que embasa e norteia o professor complexo, para que só então se possa entender a sua conexão com o Planejamento Semiótico-Ecológico (PSE) e a possibilidade de este se materializar durante a atuação do professor. O arcabouço teórico que fundamenta minha prática e este trabalho, no que tange aos tipos de planejamento de ensino de língua adicional (LAd), é o tópico seguinte à conceituação do PSE, pois acredito que essa organização seria a mais adequada para que se possa acompanhar meu percurso no capítulo de análise, assim como deixar evidente que esses 7 tipos de planejamentos são apenas um recorte que faço dentro da gama de tipos de planejamento de ensino de LAd que existem.

Por fim, o plano de aula é o tópico que fecha o capítulo por ser a ferramenta basilar da preparação para atuação do professor em sala e por ser interdependente e derivado do Planejamento. Sem deixar, no entanto, de ser peça fundamental em minha atuação e no desenvolvimento desta pesquisa.

2.1 PROFESSOR COMPLEXO

Com o advento do paradigma da complexidade na Linguística Aplicada (LA) – essencialmente inaugurado pelos trabalhos de Larsen-Freeman (1997) e Larsen-Freeman e Cameron (2008) – passou-se a entender o desenvolvimento do professor também como um sistema complexo/caótico (SC) (BORGES, 2014a; BORGES; SILVA, 2019).

Esse paradigma ajuda os pesquisadores da LA a articularem os conceitos clássicos de linguagem, bem como a noção de linguagem como um sistema caótico (SC) como condições iniciais na prática de ensino de línguas. O professor complexo está sintonizado com a compreensão de si mesmo e de cada um de seus alunos como

SCs e deve estar pronto para usar essa compreensão para favorecer a interconexão dos sistemas ensino e aprendizagem.

Como Larsen-Freeman (2012) já enfatizou em 1987: “Não é incomum que os professores de hoje pratiquem um ecletismo de princípios, combinando técnicas e princípios de vários métodos de uma maneira cuidadosamente fundamentada”¹¹ (p. 34). Da mesma forma podemos dizer que a teoria da complexidade se baseia no ecletismo, sendo esse representado por uma gama de suposições científicas (um complexo de teorias) para entender o comportamento e/ou a emergência de um sistema dinâmico e caótico. Por isso destacamos que Larsen-Freeman (2012, p. 25) indica como se dá a formação do professor da complexidade ao dizer, que mesmo em uma fase pós-metodológica (KUMARAVADIVELU, 2001, 2006), “os professores precisam conhecimento de vários métodos [abordagens]”, pensando em métodos/abordagens como “conjuntos coerentes de *links* de pensamento em ação disponíveis para os professores interagirem e aprenderem”; assim como é importante também “que os professores tenham seu próprio senso de plausibilidade (...) sua própria compreensão de por que fazem o que fazem” (p. 25). Nesse sentido a plausibilidade, segundo enfatizam Borges e Silva (2019), pode ser uma, potencial, habilidade que pode ajudar o professor a conectar e dinamizar os sistemas ensino e aprendizagem na sala de aula em ação.

Magno e Silva e Paiva (2016) dão importantes contribuições para descrever o papel do professor da complexidade em sala de aula, ao dizer que ele deve ter uma postura de guia para os alunos e usar-se de estratégias de ensino para servir de andaime no processo de aprendizagem. Para tanto, as autoras ainda afirmam que o professor deve conhecer o ambiente de aprendizagem para saber o que oferece (ou não) aos alunos e ter boas habilidades de aconselhamento para poder desempenhar seu papel de guia. Além disso, indicam que o professor possua algum conhecimento sobre os diversos sistemas aninhados dos quais o aluno faz parte, ou seja, os contextos nos quais se insere, pois isso poder criar espaços de manobra mais produtivos, e, conseqüentemente, alunos mais bem sucedidos. Por fim, as autoras ainda indicam que o professor da complexidade precisa procurar promover a personalização do ensino e a reflexão sobre o ato de ensinar e aprender. Por personalização do ensino, as autoras entendem que o professor deve fazer uso de

¹¹ “*It is not uncommon for teachers today to practice a principled eclecticism, combining techniques and principles from various methods in a carefully reasoned manner.*”

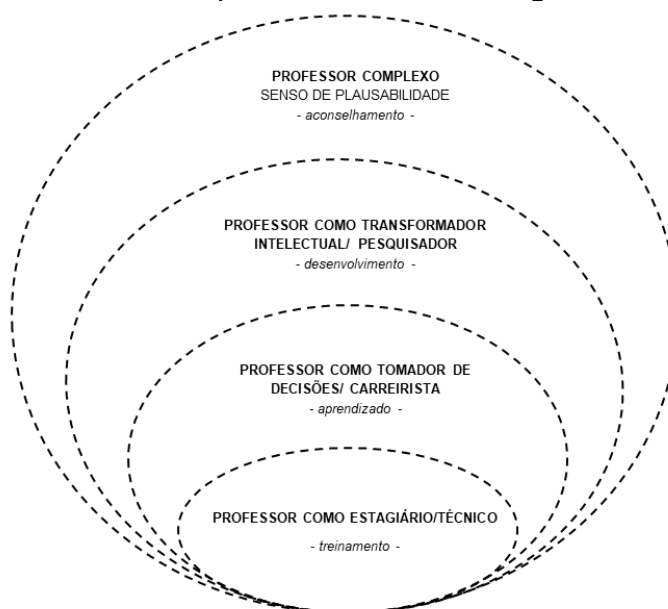
todos os meios e todas as oportunidades possíveis para conhecer e adequar melhor as aulas aos alunos, bem como dar voz aos alunos e acolher suas outras identidades, tais como de mãe/pai, amigo, profissional, afim de proporcionar uma maior aproximação da aula às necessidades, o tempo e o espaço no mundo dos aprendentes, tornando o ensino mais capaz de acompanhar esse sujeito e sua trajetória. Um exemplo, bem simples, de prática para ressignificar, personalizar e humanizar o ensino, citado pelas autoras, é quando o professor

Em vez de se perguntar, por exemplo, de que cor é determinado objeto em sala de aula, supostamente para ensinar o nome das cores em LE, recomendamos que se perguntasse qual a cor favorita de cada aluno, porque eles achavam que tinham essa preferência, que descrevessem uma peça de roupa ou um objeto querido que tivesse essa cor, quem lhes havia presenteado esse objeto e assim por diante. (MAGNO e SILVA; PAIVA, 2016, p.61)

Ao estabelecerem as bases teóricas do professor complexo de língua adicional, Borges e Silva (2019) afirmam que esse professor interage de forma consciente com todos os papéis a ele/ela já atribuído na literatura da área (desde a década de 50 até os dias atuais) primeiramente como técnico, depois como tomador de decisões, mais adiante como intelectual-transformador e pesquisador-reflexivo e atualmente como conselheiro/complexo. Sendo, então, um intermitente questionador dos problemas e das soluções na coadaptação ente os sistemas ensino e aprendizagem (e sub/supra sistemas aninhados) em suas (re)ações docentes, capaz de transformar sua forma de pensar, investigar, se relacionar e adotar novas perspectivas. Cabe a ele/ela teorização e prática de caráter reflexivo e crítico; bem como identificar necessidades (intuindo e convertendo tudo em subsídios para o ensino e a aprendizagem); estar atento aos processos auto-organizadores dos alunos e ao seu próprio; ter discernimento e atitude diante dos problemas; ter percepção do momento adequado para mudanças; enfrentar desafios e atualizar-se teórico-metodologicamente sem desprezar a importância do que já foi desenvolvido no campo do ensino além de pensar e propor novas estratégias que vão ao encontro dos princípios da teoria da complexidade. A figura 4 a seguir, que foi adaptada de Borges e Silva (2019), ilustra e sintetiza bem tanto o percurso histórico do papel do professor, como também suas diversas facetas que convivem em sua rotina enquanto um SC e por isso multifacetado. Destaco que sua representação é feita por linhas tracejadas exatamente para demonstrar a permeabilidade do sistema ao mesmo tempo que

representar que sua constituição (de professor) considera todas as contribuições, trazidas pelas diversas teorias, importantes.

Figura 4: O Professor Complexo de ensino de línguas Adicionais



Fonte: adaptado de Borges e Magno e Silva (2019, p. 15)

Entender o professor complexo como dinamizador do sistema ensino e aprendizagem no contexto da ACEAL – sendo um elemento constitutivo –, significa dizer que, segundo Borges (2011), a emergência da ACEAL (em ação) é amparada pelo senso de plausibilidade do professor (PRABHU, 1987), servindo de orientação ao professor para suas ações em de sala de aula, e também proporcionando sustentação para essas. O que “leva” à dinamicidade do professor é o fato de que esse profissional encontra em sala uma “rede de interações dinâmica e não-linearmente estabelecida” (BORGES, 2011, p. 351), o que constitui então o SC sala de aula, necessitando ser energizado pelo professor.

No prisma da ACEAL, conforme Borges e Paiva (2011), o professor passa a construir de forma consciente sua *metodologia* (BORGES, 2010), baseando-se em seu contexto de atuação, em seu conhecimento e em sua intuição profissional pedagógica, sendo esses elementos constitutivos do professor complexo (BORGES; SILVA, 2019); e, da mesma forma, o aluno desenvolve o papel de atuante de mediador de seu próprio aprendizagem; pois professor e aluno (dois integrantes do processo) são percebidos, pela ACEAL, como SC e ambos os sistemas encontram-se em constante processo de desenvolvimento, mudança e coadaptação (BORGES; PAIVA,

2011, p. 354). Por consequência, a flexibilidade e o enfoque do Planejamento Semiótico-Ecológico (PSE) – enquanto elemento da ACEAL – estão na coadaptação do professor e do(s) aluno(s) que emerge nas atividades de sala de aula em ação.

No tópico a seguir, trago algumas reflexões acerca do PSE, suas bases e elementos constituintes, a fim de que seja mais completa a compreensão dos fundamentos desta pesquisa.

2.2 PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO DE ENSINO DE LÍNGUA

O planejamento semiótico-ecológico (PSE) foi sistematizado por Borges (2014) e é um dos elementos da ACEAL (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES 2015, 2018, 2021). Segundo Borges (2014), as bases do PSE estão fundamentadas nas teorias de van Lier (1997 e 2000), por isso a autora considera que este tipo de planejamento é um subconjunto do CAA¹² (Consciência, Autonomia e Autenticidade) currículo idealizado por van Lier.

Para possibilitar uma melhor compreensão das bases teóricas desse planejamento, Borges (2014) afirma que o PSE é *semiótico* por estar fundamentado em uma concepção de linguagem como “sistema semiótico complexo, tendo vários níveis ou estratos¹³” (HALLIDAY, 2004, p. 24); isso porque o ensino de língua, para Halliday (2004), deve fazer uso e integrar diversos elementos da língua como a morfologia, a sintaxe, a fonologia, a gramática e até mesmo a ortografia, considerando, por esse motivo, que nada pode ser deixado à margem.

Borges (2014) – baseando-se em Paiva (2005, p. 1) – afirma também que o PSE se caracteriza *semiótico* por compreender “processos bio-cognitivos, sócio-históricos e políticos-culturais”; isso é, vai além do domínio individual, passando pelos domínios social, físico, fisiológico e psíquico (SAUSSURE, 1995 [1916]). O que está em consonância com o que afirma van Lier (2004) ao considerar que, dentro dos novos contextos de ensino e aprendizagem de língua adicional, noções cruciais de princípios, estratégias e ações de ensino de línguas devem ser geradas e implementadas, mencionando que a perspectiva semiótica está inserida nesse contexto “(...) no sentido de que os significados dependem não apenas de recursos linguísticos, mas também de todos os outros significados dos tipos físico, social e

¹² AAA – Awareness, Autonomy, and Authenticity

¹³ “(...) complex semiotic system, having various levels, or strata.

simbólico (...) ¹⁴ (p. 80). Diante disso, Borges (2014) ainda acrescenta que a linguagem é também concebida como um SC – considerando a visão de Beckner *et. al.* (2009) quando afirma que

(a) [o] sistema consiste em múltiplos agentes (os falantes e a comunidade de fala) interagindo entre si. (b) O sistema é adaptável, ou seja, o comportamento dos falantes é baseado em suas interações passadas, e, juntas, interações passadas e correntes, alimentam o comportamento futuro. (c) Um comportamento do falante é a consequência de fatores concorrentes que vão desde restrições perceptivas até motivações sociais. (d) A estrutura da língua emerge de padrões interconectados de experiência, interação social e mecanismos cognitivos ¹⁵ (p. 2).

O PSE, conforme Borges (2014), é também *ecológico*, isso por que segue a concepção de sistema ecológico (perceptivo, emergente e baseado em ação) – como discutido em van Lier (2000, p. 251), para quem a terminologia ecologia refere-se à “totalidade de interconexão de um organismo com todos os outros organismos com que ele entra em contato ¹⁶”. Ainda de acordo com van Lier, no contexto da educação linguística, “uma abordagem ecológica pode unir um número de visões bem estabelecidas sobre a aprendizagem da linguagem, especialmente quando está ancorada em uma visão de mundo ecológica ¹⁷” (p. 245).

Ainda nessa perspectiva, Borges (2014) aponta que, devido ao fato da perspectiva ou *abordagem ecológica* de van Lier (1997) englobar um grande número de teorias, uma mudança é provocada na forma que os estudiosos olham para ela enquanto fenômeno científico. Isso acontece porque a perspectiva de ecologia permite a integração de teorias muitas vezes “historicamente incompatíveis como, por exemplo, o nativismo, o behaviorismo e o interacionismo ¹⁸” (p. 51), que normalmente são vistas como partes integrantes de um tipo específico de planejamento. Isso faz com que van Lier proponha uma saída do reducionismo e do antropocentrismo, e a

¹⁴ “(...) in the sense that meanings rely not just on linguistic but also on all other meaning resources of physical, social and symbolic kinds (...).

¹⁵ “(a) The system consists of multiple agents (the speakers in the speech community) interacting with one another. (b) The system is adaptive; that is, speakers’ behavior is based on their past interactions, and current and past interactions together feed forward into future behavior. (c) A speaker’s behavior is the consequence of competing factors ranging from perceptual mechanics to social motivations. (d) The structures of language emerge from interrelated patterns of experience, social interaction, and cognitive processes.

¹⁶ “the totality of relationships of an organism with all other organisms with which it comes into contact”.

¹⁷ “an ecological approach can unite a number of well-established views on language learning, especially when this ecological approach is anchored in an ecological worldview”.

¹⁸ “historically incompatible such as, for example, nativism, behaviorism and interactionism”.

adoção da noção de emergência e ecocentrismo – em que os humanos são parte da grande ordem natural.

van Lier (2000) ressalta também que já se vem relacionando a ecologia à linguagem desde a década de 50 dentro dos estudos da linguagem, no que o autor classifica de *linguística ecológica*. Essa trata do “estudo da linguagem enquanto relações (pensamento, ação e poder) e não enquanto objetivos (palavras, sentenças e regras) [...] também relaciona expressões verbais a outros aspectos de produção de sentido, como gestos, desenhos, artefatos, etc.” (p. 251), ou seja, algo dinâmico e não estanque.

Ainda dentro da perspectiva ecológica, van Lier (1997, p. 35) destaca que

[a] principal tarefa do professor é entender os alunos, particularmente no que diz respeito às suas atividades de aprendizagem na sala de aula. Isso é necessário e suficiente (na maioria das vezes) para garantir uma aula bem-sucedida. [...] Para que tal entendimento se desenvolva, os dois termos-chave, linguagem e aprendizagem, precisam ser examinados de perto. Além disso, os aspectos cognitivos e sociais da aprendizagem de línguas precisam ser estudados e relacionados. Na sala de aula, a interação é a manifestação mais visível dos processos de aprendizagem funcionando [...]. A esses ingredientes do processo instrucional, precisamos acrescentar, da perspectiva do aprendiz, a motivação para a aprendizagem e as noções relacionadas de autodeterminação e realização. Do ponto de vista do professor, precisamos adicionar uma pesquisa sobre as melhores formas de ajudar a aprendizagem. [...] Nessa perspectiva, auxiliar a aprendizagem significa facilitar o acesso à linguagem, ao conhecimento e às habilidades, em vez de simplificar as tarefas.¹⁹

Nesse sentido, ainda dentro das questões de van Lier (1996 e 2000) que embasam o PSE, Borges (2014, p. 53-54) destaca que o autor cunhou o termo “arcabouço semiótico-ecológico” (van Lier, 2000), para fundamentar sua abordagem ecológica, focando “em uma tríade de princípios fundadores do currículo na educação linguística, a saber: *consciência, autonomia e autenticidade* – o CAA currículo²⁰” (van LIER, 1997, p.3) – discutidas nos próximos parágrafos.

¹⁹ “The teacher’s main task is to understand the students, particularly insofar as their learning activities in the classroom are concerned. This is necessary and sufficient (in most circumstances) to ensure a successful class. [...] For such an understanding to develop, the two key terms, language and learnings need to be examined closely. In addition, the cognitive and social aspects of language learning need to be studied and related. In the classroom, interaction is the most visible manifestation of learning processes at work [...]. To these ingredients of the instructional process we need to add, from the learner’s perspective, motivation for learning and the related notions of self-determination and achievement. From the teacher’s perspective we need to add a search for the best ways of assisting learning. [...] In this perspective, assisting learning means facilitating access to language, knowledge, and skills, rather than simplifying tasks”.

²⁰ “in a triad of founding principles of the curriculum in language education, namely: awareness, autonomy, and authenticity, or AAA curriculum for short”.

A *consciência* da linguagem, segundo Borges (2014), está ligada à noção de *affordance* que, neste caso, é tudo que é oferecido pelo ambiente de ensino e aprendizagem e percebido com alguma valoração pelo aluno. Dessa forma, *affordances* oportunizam que a aprendizagem e/ou a aquisição/desenvolvimento da linguagem aconteçam. Sendo assim, van Lier afirma que “para aprender algo novo deve-se notá-lo primeiro²¹”, o que significa ter “consciência de sua existência, obtida e aumentada pelo foco de atenção [...] centralizando o poder de percepção na direção correta e provendo energia mental para o processamento²²” das informações (van LIER, 1997, p. 11).

Ainda segundo van Lier (1997), dois expedientes são essenciais para a constituição da *autonomia*: escolha e responsabilidade; uma vez que, conforme Borges (2014, p. 54), “são dois traços que guiam o sujeito para o foco de atenção necessário para a consciência da linguagem e dos recursos e estratégias que estão envolvidos no processo de ensino e de aprendizagem”. Sendo assim, van Lier destaca que o “ensino não causa ou força a aprendizagem, na melhor das hipóteses pode encorajá-la e guiá-la²³” (p. 12), sendo o aluno um sujeito autônomo, já que é “responsável pela aprendizagem tanto quanto pela falta dela, contanto que oportunidades adequadas estejam disponíveis no cenário²⁴” (p. 13). Isso justifica, de acordo com Borges (2014, p. 54), “a necessidade das escolhas corretas e da responsabilidade também do ambiente educacional em que o aprendiz autônomo se encontra inserido.”

A *autenticidade*, por sua vez, no contexto de ensino de línguas, conforme aponta Borges (2014), geralmente, está ligada aos materiais didáticos usados no ensino de línguas; bem como aos materiais compostos por textos autênticos que são aqueles que “não são especialmente escritos ou preparados para o aprendiz de língua, mas retirado do mundo em geral” (van LIER, 1997, p. 13). No entanto, Borges destaca que a autenticidade, para van Lier (1997), como um dos princípios de seu Currículo CAA, vai além disso e é caracterizada como uma ação realizada por livre escolha, o que se aproximaria em muito da concepção de autonomia e consciência

²¹ “To learn something new one must first notice it”.

²² “This noticing is an awareness of its existence, obtained and enhanced by paying attention to it. Paying attention is focusing one’s consciousness, or pointing one’s perceptual powers in the right direction, and making mental ‘energy’ available for processing”.

²³ “teaching cannot cause or force learning, at best it can encourage and guide learning”.

²⁴ “learner is responsible for learning as well as lack of learning, so long as adequate opportunities are available in the setting”.

podendo, inclusive, ser entendida como uma consequência, um produto desses dois conceitos ou “uma expressão do que uma pessoa genuinamente sente e acredita²⁵” (VAN LIER, 1997, p. 13). Nesse viés, a autenticidade seria uma ação intrinsecamente motivada, sendo o seu oposto (ação inautêntica) aquela que se faz porque todo mundo está fazendo ou por motivações externas (VAN LIER, 1997).

A perspectiva ecológica de van Lier busca evitar “uma interpretação estreita da linguagem como palavras que são transmitidas pelo ar, papel, ou por fios de um emissor para um receptor” e da “aprendizagem como algo que acontece exclusivamente dentro da cabeça de uma pessoa”; com isso destaca que “educadores ecológicos veem a linguagem e a aprendizagem como uma interrelação entre aprendizes e entre aprendizes e o ambiente”, tendo esse tipo de abordagem “uma forte ênfase na contextualização da linguagem em outros sistemas semióticos e no mundo contextual como um todo²⁶” (VAN LIER, 2000, p. 258-9).

Wendel (2005, p. 51) aponta que uma “abordagem ecológica da linguagem [metaforicamente falando] considerada a complexa rede de relações que existe entre o ambiente, as línguas e seus falantes²⁷”. Assim, diante do exposto fica demonstrado que, os termos semiótico e ecológico, segundo Borges (2014), convergem com uma

visão ecológica da linguagem dentro de uma perspectiva semiótica complexa que coloca o ser humano sócio-histórico e culturalmente engajado em um sistema de percepção, (re)significação, (re)interpretação e (re)criação dos signos linguísticos e que, segundo van Lier (2000), é essencialmente relacional e não material. (p. 52)

O PSE, como já sinalizado anteriormente, é, segundo Borges e Paiva (2011) e Borges (2014), um dos componentes da ACEAL, uma vez que ele, de acordo com Borges (2014, p. 50), “emerge das interações (professor-alunos), em contexto de ação, em sala de aula, e das possibilidades percebidas para o desenvolvimento da

²⁵ “an expression of what a person genuinely feels and believes”.

²⁶ “avoids a narrow interpretation of language as words that are transmitted through the air, on paper, or along wires from a sender to a receiver. It also avoids seeing learning as something that happens exclusively inside a person’s head. Ecological educators see language and learning as relationships among learners and between learners and the environment. This doc does not deny cognitive processes, but it connects those cognitive processes with social processes. Language is also connected with kinesics, prosodic, and other visual and auditory sources of meaning, and as a result of this contextualized and process-oriented thinking new ways of practicing and theorizing language education will emerge. The ecological perspective thus places a strong emphasis on contextualizing language into other semiotic systems, and into the contextual world as a whole”.

²⁷ “ecological approach to language considers the complex web of relationships that exist between the environment, languages, and their speakers”.

língua a ser ensinada e adquirida”. A autora ainda afirma que esse tipo de planejamento é concebido, por ela, como

um sistema caótico (SC), cujas características são: dinamicidade, não-linearidade, auto-organizável, emergência, é vivo e aberto aos estímulos de seu ambiente imediato e à interação com outros sistemas complexos (professor, aluno, sala de aula, livro didático, currículo e/ou documentos oficiais, escola etc.) com o qual tem contato, daí também ser coadaptável (p. 50).

Para que seja possível começar qualquer trabalho em sala de aula, no entanto, a autora deixa claro que o professor sempre irá precisar partir de um ponto, que são as condições iniciais previamente estabelecidos por esse professor, pois só assim conseguirá começar a movimentação do PSE como em sala de aula. Uma vez que, conforme a autora, não é possível elaborar o PSE antecipadamente; pois, enquanto elemento do SC sala de aula, ele apenas emerge em ação. Em decorrência disso, para que ele seja vivenciado em ação, o professor precisa começar de algum ponto, desenvolvendo primeiramente um dos tipos de planejamento tradicionais. Para isso, Borges (2014) afirma que o professor deve verificar “previamente as necessidades de seus alunos, bem como o conteúdo e objetivos que precisa cobrir/atingir (pensando, aqui, no currículo no qual é parte constitutiva)” (p. 50). A partir disso, segundo a autora, o professor, poderá então escolher os procedimentos que serão executados em cada uma de suas aulas, levando sempre em conta

a emergência de novas e diferentes condições iniciais das previstas inicialmente, que darão vida, dinamicidade e farão evoluir o planejamento dentro de um sistema de rede, não linear, coadaptável (professor-alunos) que tende a seguir a natureza auto-organizacional e dinâmica dos sistemas adaptativos complexos. (p. 50)

Dado o entendimento de que a linguagem é um SC, Borges (2014) traz os postulados de Bakhtin (1981) – já levantados por van Lier (2000) no contexto do Currículo CAA – a respeito do "mundo verbal-ideológico" dentro do qual unificam-se forças, sendo essas a força centrípeta²⁸ e a força centrífuga²⁹. Nesse contexto, segundo van Lier (2000, p. 259), a ação da força centrípeta consiste em trazer a linguagem para dentro, direcionada "à homogeneidade, unificação, hábito, prescrição,

²⁸ Da física clássica: força que atua sobre um corpo em movimento circular no sentido de atraí-lo para o centro, em direção ao eixo de rotação (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OVGn>, acesso em: 20 de Maio de 2020, às 19hs).

²⁹ Da física clássica: a que impele os corpos a se aproximarem do centro em torno do qual se movem em trajetória circular (Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?id=OVGn>, acesso em: 20 de Maio de 2020, às 19hs).

etc. [sistema de linguagem no grande grupo social]". No que diz respeito à força centrífuga, essa tem por função puxar a linguagem para fora, direcionando-se "à diversidade, criatividade, variedade, etc. [sistema de linguagem individual]³⁰".

A união dessas duas forças torna possível, segundo Borges (2014), que a linguagem individual (força centrífuga) vá ao encontro da heteroglossia³¹, "que, por sua vez, age (força centrípeta) como centralizadora do pensamento verbal-ideológico" (p. 52). A autora, então, classifica esse como um fenômeno complexo da linguagem, manifestado dentro dos postulados de Bakhtin. Nesse sentido, Borges (2014, p. 53) destaca que

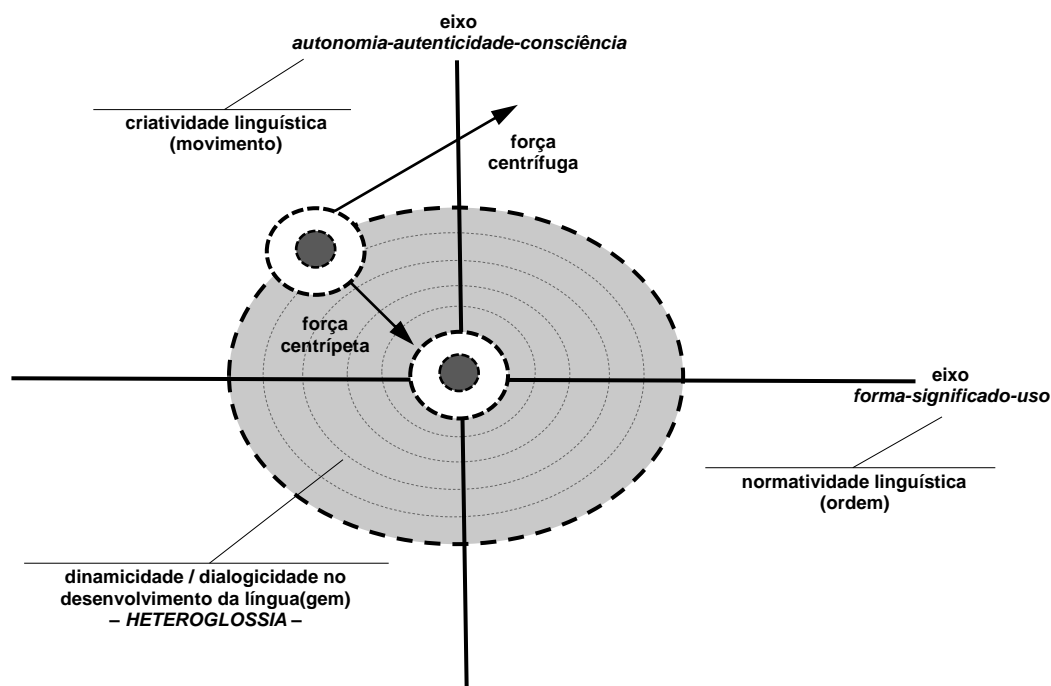
um planejamento de ensino de língua que compactue com esse princípio deve considerar a "luta" dessas duas forças como um processo natural (dado pelo sistema do qual faz parte) que faz emergir a linguagem e que, conseqüentemente, faz emergir também a aquisição de uma língua materna e/ou estrangeira.

Assim sendo, como já mencionado acima, o PSE é também um SC no qual a dinamicidade e evolução emergem, segundo Borges (2014), da dialogicidade da lingua(gem) entre o professor e alunos, sendo sustentada pela oposição de duas forças – centrípeta e centrífuga – que compõem os dois eixos do PSE e sobre ele atuam: a) *forma-significado-uso* que é o eixo da normatividade linguística, da ordem; b) *consciência-autonomia-autenticidade* que é o eixo da criatividade linguística, do movimento –conforme a figura 5 trazida por Borges (2014, p. 53).

³⁰ "Centripetal forces are those that pull 'inwards', toward homogeneity, unification, habits, prescriptiveness, etc., whereas centrifugal forces arc those that pull 'outwards', toward diversity, creativity, variety, etc".

³¹ "um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou língua sociais, isto é, um conjunto de formações verbo-axiológicas" (FARACO, 2011, p. 52).

Figura 5: O SC planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas



Fonte: Borges, 2014.

Dito isso, o Currículo CAA de van Lier, conforme Borges (2014), focado no conhecimento e nos valores humanos, por conseguinte, é essencialmente baseado em experiências de sala de aula e podendo, então, dar subsídios a uma variedade de planejamentos de ensino de língua estrangeira. Seu propósito, segundo a autora, é “guiar (e não ditar, como acontece em outros currículos e/ou planejamentos) o processo emergente de ensino e de aprendizagem”, da mesma forma que é proposto pelo PSE.

Conforme van Lier (1997), o ensino de língua, tradicionalmente, é tido como “um tipo de pesquisa operacional que encontra soluções para os seus próprios problemas locais³²” (p. 7). Entretanto, essa solução de problemas pode ser controlada pela limitação e pelos meios/recursos impostos pela própria natureza do currículo no qual um planejamento de ensino é subconjunto. A ênfase em solucionar problemas acaba encontrando respaldo tão somente na “ordem” que foca a normatividade linguística (eixo forma-significado-uso). Assim, ainda de acordo com o autor, o currículo CAA foi projetado para ser “uma força libertadora, encorajando cada

³² “a kind of operational research which works out solutions to its own local problems”.

professor a criar sua própria teoria sobre a prática³³ (p. 9); o que está fortemente ligado à concepção de senso de plausibilidade ou pedagogia intuitiva em Prabhu (1987), bem como ao que a própria autora (BORGES, 2010) discute sobre a noção do termo metodologia no contexto de ensino de língua, quando faz a contraposição à concepção de abordagem.

Por fim, Borges (2010) sinaliza que o currículo CAA – e, conseqüentemente, o PSE – oferece a oportunidade de uma abertura para que as escolhas de professores e alunos (em sala de aula) sejam consideradas, o que acaba contribuindo para a proposição de estratégias e testando-as na prática; fato esse que eleva esse currículo, na concepção da autora, a um SC, fortalecendo a escolha de um PSE, nos moldes propostos por ela em seus estudos.

Dito isso, no tópico a seguir, trago os fundamentos e teorias que embasam os principais tipos de planejamentos que norteiam minha prática como professora e fazem com que meu olhar seja sensível a emergências e novas condições iniciais que possam se manifestar dentro de minha sala de aula, podendo assim promover mudanças em minha trajetória para atendê-las.

2.3 PLANEJAMENTOS CLÁSSICOS DE ENSINO DE LÍNGUA ADICIONAL

Partindo do contexto discutido acima, neste tópico, pretendo tratar de 7 tipos de planejamentos, quais sejam: o estrutural (gramatical, formal ou tradicional), o situacional (ou processual), o baseado em habilidades, o nocional-funcional, o procedimental (ou baseado em tarefas) e o baseado em gêneros textuais e o eclético (*design* do professor) – sendo que cada um será definido independentemente dos outros, entretanto na prática eles podem ser, e frequentemente são, combinados, conforme alegam pesquisadores da área como Richards e Rogers (2004), Krahnke (2007) e Borges (2014), por exemplo.

No entanto, considero de grande importância, primeiramente, fazer uma distinção entre currículo e planejamento. O que é normalmente suposto é que currículo inclui planejamento, não o contrário (DUBIN e OLSHTAIN, 2000). No que concerne tratar planejamento e currículo, considero importante apresentar a definição de Dubin e Olshtain (2000, p. 35), a qual apresentam planejamento como uma

³³ “liberating force, encouraging every teacher to create his or her own theory of practice”.

“posição operacional mais detalhada sobre elemento de ensino e de aprendizagem que traduz a filosofia do currículo em uma série de passos planejados, apontando objetivos mais definidos em cada nível”. Nesse mesmo viés, corroboro as autoras no que se entende como a definição de currículo, esse sendo um material que possui “uma ampla descrição de metas gerais provenientes de uma filosofia educacional-cultural geral, que aplica temas transversais em conjunto com uma orientação teórica da linguagem e da aprendizagem de língua” (DUBIN e OLSHTAIN, 2000, p. 33-34).

Um planejamento, segundo Krahnke (2007), é mais específico e mais concreto que um currículo, e um currículo pode conter uma quantidade de planejamentos. Por exemplo, um currículo pode cobrir um curso todo, enquanto um planejamento terá apenas um intervalo de tempo determinado (um bimestre ou semestre), assim teremos mais de um planejamento inserido dentro do escopo de um currículo. Da mesma forma, o currículo geral de um programa de ensino de idiomas em período integral pode incluir três ou mais planejamentos de áreas de específicas em um mesmo momento. Um currículo pode especificar só os objetivos gerais (o que os alunos serão capazes de fazer ao final do curso), enquanto planejamento especifica o conteúdo das lições usadas para levar os alunos até os objetivos. O conteúdo, ou o que é ensinado, é um dos aspectos da construção do planejamento a ser considerado, sendo o único que leva em consideração os objetivos de aprendizagem ou comportamentais dos alunos, especificações de como o conteúdo será ensinado e como ele será avaliado (KRAHNKE, 2007).

Entretanto, existem outros aspectos a serem considerados ao se pensar em tipos diferentes de planejamentos, tais como qual concepção de linguagem será adotada ou quais conteúdos linguísticos formarão a base e a organização para o desenvolvimento do trabalho, fazendo com que os planejamentos se diferenciem pela maior ou menor atenção ao uso da linguagem ou sua forma, por exemplo (KRAHNKE, 2007).

De acordo com Richards e Rogers (1982, p. 157), todos os métodos (e abordagens de ensino de Língua Adicional) preveem um tipo específico de planejamento a ser desenvolvido, ao dizerem que

[t]odos os métodos de ensino de línguas envolvem o uso da língua alvo. Todos os métodos envolvem decisões relativas à seleção do conteúdo a ser usado no programa de ensino. As preocupações com conteúdo envolvem tanto questões de subjetivas quanto questões linguísticas. Em termos simples, toma-se decisões sobre o que falar (questão subjetiva) e como falar

sobre isso (questão linguística). IFE [Inglês para Fins Específicos] e cursos de imersão, por exemplo, são necessariamente focados na questão subjetiva [em termos de planejamento]. Os cursos com base estrutural são necessariamente focados linguisticamente. Os métodos geralmente diferem no que consideram a língua relevante e o assunto em torno do qual o ensino da língua deve ser organizado e nos princípios que eles usam para estruturar e sequenciar unidades de conteúdo dentro de um curso. Isso envolve questões de seleção e graduação que, em última instância, moldam o planejamento adotado em um curso de língua, bem como os materiais de instrução.³⁴

Um planejamento de ensino de língua adicional (LAd), então, de acordo com os autores, é composto por elementos linguísticos (concretos) e subjetivos, podendo dar mais destaque para os elementos linguísticos, no qual o conteúdo trabalhado é basicamente formas gramaticais e lexicais (no caso de planejamentos mais tradicionais, como estrutural, por exemplo), ou podendo dar mais destaque para os elementos subjetivos sendo puramente semântico ou informacional (como nos planejamentos nocionais-funcionais ou o procedimental, por exemplo), no qual o conteúdo trabalhado é uma habilidade ou informação e apenas incidentalmente a forma da linguagem.

Os aspectos do ensino de LAd que estão mais ligados ao planejamento, de acordo com Krahnke (2007), são as concepções de linguagem e de ensino e aprendizagem adotadas pelo método ou abordagem de ensino de LAd, sendo importante quando se está construindo um planejamento ter este aspecto em mente para que se possa decidir o que será ensinado e em qual ordem. Da mesma forma, o perfil dos alunos deve ser levado em consideração para que a construção e escolha do tipo de planejamento a ser usado, pois diferentes experiências devem ser fornecidas “para que os diversos tipos de alunos possam caminhar em direção ao mesmo objetivo comunicativo e de aprendizagem a seu próprio modo” (KRAHNKE, 2007, p. 11).

Para Brumfit (1984, p. 3), o planejamento é uma especificação inicial com itens que devem ser selecionados, definidos e classificados, com um ponto de partida e

³⁴ “All methods of language teaching involve the use of the target language. All methods involve decisions concerning the selection of content that is to be used within the teaching program. Content concerns involve both subject matter and linguistic matter. In straightforward terms one makes decisions as to what to talk about (subject matter) and how to talk about it (linguistic matter). ESP and immersion courses, for example, are necessarily subject-matter focused. Structurally-based courses are necessarily linguistically focused. Methods typically differ in what they see as the relevant language and subject matter around which language instruction should be organized and in the principles they make use of in structuring and sequencing content units within a course. These involve issues of selection and gradation that ultimately shape the syllabus adopted in a language course, as well as the instructional materials”.

ponto final adequado ou pelo menos com objetivo. Havendo um sequenciamento que é intrínseco ao sistema de linguagem ou conteúdo, e extrínseco, administrativamente determinado, para itens que não se encaixam em um sistema, e os itens ensinados não devem ser explicitamente ligados ao tempo. Por consequência, gera um conjunto de unidades de trabalho e implica metodologias particulares, que podem ser consideradas parte da especificação do programa. Como destaca ainda o autor, o planejamento “deve ser negociável durante o uso e depois, mas restrições serão necessárias como suporte para alguns alunos” (p. 3).

Cada um dos diferentes tipos de planejamento de ensino de línguas trazidos neste trabalho, assim como na literatura da área, como aponta Krahnke (2007), é caracterizado, em grande parte, como se tivesse ocorrido de forma pura ou independente de outros tipos; sendo vinculado, normalmente a um/a método e/ou abordagem de ensino de LAd específica, como suas características próprias (RICHARDS e RODGERS, 2014). Todavia, na prática, de acordo com o que afirma Krahnke (2007), esses diferentes tipos de planejamento raramente ocorrem independentemente uns dos outros, pois, segundo o autor, quase todos os currículos de ensino de línguas são compostos por combinações de dois ou mais dos tipos de planejamentos definidos aqui. Por outro lado, o autor complementa que, para determinado curso ou currículo, um tipo de planejamento geralmente domina; isto é, enquanto outros tipos de conteúdo podem ser combinados com o tipo dominante, a maior parte do conteúdo reflete um ou outro tipo de planejamento, que é aquele característico do/a método e/ou abordagem de ensino de LA com o qual será desenvolvido o trabalho.

Além disso, os tipos de planejamento não são totalmente distintos um do outro em suas caracterizações, segundo apresenta Krahnke (2007) e também Richards e Rogers (2014). O fator diferencial é frequentemente, na opinião de Krahnke (2007), o modo pelo qual o conteúdo instrucional é usado no procedimento real de ensino, na técnica. Por estes motivos, os tipos de planejamentos são tratados separadamente para que suas características, diferenças, pontos fortes e fracos possam ser claramente definidos, alinhando-se aos/às métodos e/ou abordagens de ensino de LA para as quais compartilham pressupostos, como estabelecem Richards e Rogers (2014). No entanto, os autores deixam claro que não há recomendação de que o ensino de línguas adote um ou outro tipo de planejamento em sua forma pura para

qualquer finalidade prática, pois o que há são prescrições teóricas dadas pelos tipos específicos de métodos e/ou abordagens de ensino de língua.

2.3.1 Planejamento estrutural, gramatical ou formal (tradicional)

Um planejamento estrutural ou formal é, segundo Krahnke (2007), aquele em que o conteúdo do ensino de línguas é uma coleção de formas e estruturas geralmente gramaticais, da língua que está sendo ensinada. Exemplos de estruturas incluem: substantivos, verbos, adjetivos, declarações, perguntas, sentenças complexas, cláusulas subordinadas, tempo passado e assim por diante. Embora os programas formais incluam outros aspectos da linguagem, como pronúncia e morfologia.

Este tipo de planejamento, conforme afirma Ellis (1993), é um dos mais tradicionais usados para o *design* de um curso e tipicamente integra os elementos básicos do método da gramática e tradução e da abordagem audiolingual.

2.3.2 Planejamento situacional ou processual

Um planejamento situacional, para Krahnke (2007), é aquele em que o conteúdo do ensino de línguas é uma coleção de situações reais ou imaginárias em que a linguagem ocorre ou é usada. Uma situação geralmente abrange vários participantes que estão envolvidos em alguma atividade em um ambiente específico. A linguagem que ocorre na situação envolve várias funções, combinadas em um segmento plausível de discurso. Já em Wilkins (1972, p. 257) é definido como aquele que: “(...) é baseado em previsões das situações em que o aprendiz pode operar através da língua estrangeira”. Yalden (1987, p. 35), por sua vez, afirma que este tipo de planejamento “visa ao intercâmbio conversacional significativo em contextos específicos”.

As principais características do planejamento situacional, segundo Wilkins (1972), são: (1) a linguagem é sempre usada em um contexto social e não pode ser totalmente compreendido sem referência aos contextos, sendo o planejamento construído a partir da análise de situações e comportamentos; (2) o conteúdo é especificado e ordenado em termos não linguísticos, ou seja, excluindo itens gramaticais, tópicos de vocabulário ou funções, assim sendo, o conteúdo do ensino de línguas é uma coleção de situações reais ou imaginárias nas quais a linguagem

ocorre ou é usada, fazendo com que o conteúdo, geralmente, assume a forma de diálogos e conversas.

O objetivo principal do planejamento situacional é, assim, dentro da visão de Wilkins (1972), ensinar a linguagem que ocorre nas situações como em um hotel, em uma agência de viagens, nos correios, em um restaurante, em um aeroporto, em um *shopping*, na escola e assim por diante. Por isso, o autor afirma que na fase inicial do ensino, o professor deve analisar as prováveis situações linguísticas nas quais os aprendizes podem usar a linguagem, para serem propositadamente relevantes para as necessidades presentes ou futuras da linguagem nos tipos de situações que compõem o curso. Então, o autor afirma que é necessário entender que o planejamento precisa ter conteúdo específico levando em conta o que será ensinado.

Para dar início ao trabalho em sala de aula, Wilkins (1972) afirma que o professor deve contar com um conjunto de parâmetros para descrever as características significativas das situações, que incluem: o contexto físico em que ocorre o evento da linguagem, o canal de comunicação (falado ou escrito), se a atividade da linguagem é produtiva ou receptiva, o número e o caráter dos participantes, a relação entre os participantes e o campo de atividade dentro do qual o evento de idioma ocorre. Ainda de acordo com o autor, o planejamento situacional é baseado nos princípios de aprendizagem da abordagem comunicativa, pois visa promover a interação do aprendiz e encorajá-lo a usar cada um dos conhecimentos praticados ao longo das lições.

No entanto, Yalden (1987) considera que, embora o planejamento situacional tenha sido largamente usado como um substituto para o planejamento gramatical na organização de materiais de ensino de línguas, ainda há fortes críticas sobre esse modelo como sendo comunicativo, pois, na maioria das vezes, é pouco apropriado para os alunos de Inglês geral, uma vez que tenta ensinar a língua no contexto de algumas situações linguísticas específicas, não podendo cobrir um padrão abrangente que satisfaça as necessidades gerais de linguagem de todos os alunos. Por isso, o autor considera que esse planejamento é mais apropriado para ser usado em cursos de curta duração e/ou para cursos pautados pela Abordagem Instrumental (ou como é chamada em inglês, *ESP – English for Specific Purposes*) para fins específicos como habilidades de sobrevivência aos turistas ou preparar profissionais para desempenhar uma função ou serviço, como garçons ou garçonetes e taxistas que lidam com solicitações de rotina ou bombeiros e médicos com situações de emergência.

Outro ponto levantado pelo autor para criticar esse planejamento é o de que embora algumas situações tenham um roteiro previsível, coisas não previstas podem acontecer em qualquer situação, exigindo uma mudança de roteiro ou tópico; ou seja, o *design* deste planejamento não foca realmente em comunicação, mas em situações de comunicação. Desta forma, Yalden (1987) coloca que o uso desse planejamento tem um potencial limitado para o aluno de línguas interessado em adquirir proficiência comunicativa mais global da língua.

2.3.3 Planejamento nocional ou funcional

Um planejamento nocional/funcional, de acordo com o que postula Wilkins (1976), prevê que a organização é determinada com noções ou ideias que os alunos esperam ser capazes de expressar através da língua-alvo e das funções que os alunos esperam ser capazes de realizar, considerando o conhecimento semântico como primário e tentando sempre responder à pergunta "o que os usuários da língua precisam expressar?" (p. 133). Isto implica uma crença na linguagem como um sistema, mas um sistema de significado, em vez de formas (JOHNSON, 1982). Tal planejamento busca correlações entre forma e função, definindo o elo entre as formas da linguagem disponíveis para o usuário e os significados que ele deseja expressar (MUNBY, 1978).

Como descrito por Wilkins (1976), o planejamento funcional-nocional tem como ponto de partida algo diferente do plano gramatical ou do situacional. O autor também aponta que não são os itens linguísticos a serem ensinados, mas sim os propósitos comunicativos para a qual a língua está sendo aprendida e os tipos de desempenho de linguagem (em termos de funções de linguagem) são necessários para tais propósitos, que determinam sua construção.

Segundo Krahnke (2007), este tipo de planejamento é aquele em que o conteúdo do ensino da língua é uma coleção das funções que são realizadas quando a linguagem é usada, ou das noções de que a linguagem é usada para expressar. Exemplos de funções incluem: informar, concordar, pedir desculpas, solicitar, prometer e assim por diante. Exemplos de noções incluem tamanho, idade, cor, comparação, tempo e assim por diante.

Wilkins (1976) destaca que os propósitos comunicativos da aprendizagem da linguagem vinculam o planejamento nocional-funcional à Abordagem Comunicativa.

Richards e Rogers (2014), por sua vez afirmam que um dos primeiros modelos de planejamentos de estudos a serem propostos para a Abordagem Comunicativa de ensino de LAd foi descrito como um planejamento nocional, mas complementam que este tipo de planejamento também está ligado a organização das técnicas e procedimentos da Abordagem Lexical. Portanto, os autores corroboram que o planejamento nocional-funcional está ligado a Abordagem Comunicativa, uma vez que foi uma resposta para a questão de que a organização de curso deve ser usada para levar os alunos a adquirir a capacidade de transmitir o significado comunicativo através da linguagem, no entanto apenas Richards e Rodgers (2014) trazem sua mais recente utilização na Abordagem Lexical.

2.3.4 Planejamento baseado em habilidades

Um planejamento baseado em habilidades é aquele em que, segundo Krahnke (2007), o conteúdo do ensino de línguas é composto por uma única ou um conjunto de habilidades específicas (*listening, speaking, reading e writing*³⁵) que podem desempenhar um papel no uso da linguagem. Habilidades, segundo o autor, são aquilo que os alunos devem ser capazes de fazer para serem competentes em um idioma, independentemente da situação ou cenário em que o uso da linguagem possa ocorrer.

Nesse planejamento, os constituintes das habilidades são frequentemente chamados de *subskills* ou *microskills*³⁶ (JORDAN, 1997). Como Robinson (1991) sugere, um curso de redação de cartas comerciais ou de leitura acadêmica, por exemplo, pode ser feito utilizando-se deste tipo de planejamento. Jordan enfatiza que a habilidade da leitura pode ser composta por diferentes *microskills* (por exemplo, *skimming*, digitalização, leitura para informação, ideias, opiniões), Robinson também argumenta que “o conteúdo real do curso, no entanto, pode ser formas de linguagem ou funções, como nos programas baseados em conteúdo” (p. 70). A autora também sugere que algumas *microskills*, como deduzir a *gist*³⁷, podem ser desenvolvidas com mais de uma habilidade linguística (por exemplo, ouvir e ler); portanto, os cursos de desenvolvimento de 'habilidades de aprendizagem' podem abranger mais de uma das

³⁵ Ouvir, falar, ler e escrever.

³⁶ Sub-habilidades ou micro-habilidades.

³⁷ Ideia centra, essência.

habilidades linguísticas, ao mesmo tempo ou separadamente. O desenvolvimento cognitivo de habilidades de linguagem é sugerido como sendo os resultados possíveis do planejamento baseado em habilidades (ROBINSON, 1991).

Enquanto o grupo de planejamentos situacionais, ainda segundo o autor, funciona em contextos específicos de uso da linguagem, as competências linguísticas (pronúncia, vocabulário, gramática, sociolinguística e discurso) se agrupam em tipos generalizados de comportamento, como ouvir a linguagem falada para a ideia principal, escrever parágrafos bem formados, apresentações orais eficazes, testes de linguagem falada, leitura de textos para ideias principais ou detalhes de apoio, e assim por diante. O objetivo principal dos planejamentos baseados em habilidades é aprender a habilidade específica do idioma. Um possível objetivo secundário é desenvolver uma competência mais geral na língua, aprendendo apenas incidentalmente qualquer informação que possa estar disponível durante a aplicação das habilidades linguísticas.

De acordo com Robinson (1991), este tipo de planejamento é utilizado em cursos de Inglês Instrumental, que pode se concentrar também em outro conjunto de habilidades intitulado "habilidades profissionais" ou "habilidades de comunicação". Nos quais "fazer uma apresentação oral", por exemplo, é dominar uma habilidade macroscópica, incluindo todos os seus elementos como o "controle de gestos e linguagem corporal, [o] uso efetivo de recursos visuais, bem como [a] fraseologia e terminologia e [ter a] pronúncia clara".

2.3.5 Planejamento procedimental ou baseado em tarefas

O planejamento procedimental está associado ao trabalho de Prabhu (1987), que avançou em relação aos princípios do ensino de línguas comunicativo (presente na abordagem comunicativa) em seu conhecido projeto experimental (o Projeto Bangalore), desenvolvendo, assim, a abordagem que ele denominou de abordagem comunicacional. Segundo White (1988), essa é uma abordagem de ensino de línguas que é centrada na aprendizagem, em vez de centrado no aluno, cujo planejamento não se concentra em qualquer conteúdo de linguagem pré-determinado, pois o tempo de aula é gasto em várias tarefas de solução de problemas, que visam promover a aquisição da linguagem.

De acordo com Prabhu (1987), a aquisição da linguagem ocorre quando a atenção dos aprendizes está no significado e não nas formas de linguagem. E isso é mais bem alcançado quando os alunos são solicitados a fazer uma série de atividades focadas no significado, que resultam em comunicação natural na sala de aula; a aprendizagem ideal ocorre quando a língua-alvo é ensinada através da comunicação e não simplesmente pela comunicação.

Prabhu (1987) argumenta que o ensino através da comunicação ocorre quando os alunos estão envolvidos em fazer um conjunto de tarefas. Sendo sua definição de tarefa como uma atividade que faz com que os alunos cheguem a um resultado a partir de informações fornecidas por meio de um processo de pensamento e que permita ao professor controlar esse processo.

Dito isso, Prabhu (1987) postulava que o planejamento procedimental consiste em algumas etapas como uma pré-tarefa, uma tarefa e um *feedback* (pós-tarefa). A tarefa e a pré-tarefa, segundo o autor, são duas atividades semelhantes e paralelas, pois exigem um processo de raciocínio semelhante e consistem em tipos de perguntas, situações, conjuntos de fatos semelhantes e assim por diante. A pré-tarefa, no entanto, esclarece o teórico, é uma atividade de classe inteira orientada pelo professor, que ajuda os alunos a superar as dificuldades com as quais podem se deparar enquanto realizam a tarefa. Assim, a pré-tarefa funciona como uma preparação para a tarefa que se segue. Essa fase serve também a outra função, segundo menciona Prabhu, a de proporcionar aos alunos extrovertidos uma oportunidade de aprender fazendo uma tentativa, e aprendizes introvertidos a oportunidade de aprender sem correr o risco de fracassar no público. Em outras palavras, é uma atividade de construção de confiança da qual todos os alunos podem se beneficiar.

Após a conclusão da pré-tarefa, Prabhu (1987) afirma que é hora de os alunos realizarem a tarefa individualmente. Eles podem realizar a tarefa em pares ou em grupos; no entanto, isso não é recomendado nem incentivado, alegando que é provável que resulte em fossilização. Na opinião do autor é necessário que o sistema interno dos alunos seja firmado por dados superiores; isto é, *input* (insumo) que vem de fontes nativas ou similares a nativas.

Finalmente, vem o terceiro componente do planejamento, conforme Prabhu (1987), que é o estágio de *feedback* (pós-tarefa). Nesta fase, o professor verifica o

trabalho dos alunos e dá-lhes algum retorno com base na sua precisão na execução da tarefa, não na sua precisão na produção de frases bem formadas.

Outro ponto que deve ser mencionado sobre as tarefas desse tipo de planejamento é que elas devem estar em um nível razoável de dificuldade, segundo prescreve Prabhu (1987). Em outras palavras, os alunos devem enfrentar algum desafio em fazer a tarefa. Se a tarefa for muito fácil, os alunos podem não levar a sério. E se, por outro lado, é muito difícil que eles relutem em tentar. Uma tarefa é razoavelmente desafiadora, segundo o autor, se aproximadamente metade dos alunos da turma tiver sucesso em fazer aproximadamente metade da tarefa. Essa, de fato, é a fórmula pela qual os professores podem classificar e sequenciar as tarefas das lições subsequentes, de acordo com o que afirma o teórico.

Krahnke (2007), por sua vez, descreve que um planejamento baseado em tarefas está mais próximo daquilo que estabelecem os estudiosos da abordagem comunicativa, que, por sua vez, também faz uso do planejamento baseado em tarefas (além do planejamento nocional-funcional), porém com um viés não focado na cognição (tarefas cognitivas, por assim dizer), como em Prabhu, mas em tarefas comunicativas que explicitam o uso de funções da linguagem. Segundo Krahnke (2007), no planejamento baseado em tarefas, o conteúdo do ensino é uma série de tarefas complexas e intencionais (tarefas comunicativas) que os alunos desejam ou precisam desempenhar com a linguagem que estão aprendendo. Por isso, o autor afirma que as tarefas são definidas como atividades com propósito diferente da aprendizagem de idiomas, mas, como em um planejamento baseado em conteúdo, o desempenho das tarefas é abordado de uma maneira que visa desenvolver a habilidade da LA.

Ainda, no planejamento baseado em tarefas (assim como no procedimental), a aprendizagem de idiomas está subordinada ao desempenho de tarefas. Krahnke (2007) afirma que o ensino de estruturas linguísticas ocorre apenas quando a necessidade surge no decorrer do desempenho da tarefa determinada. As tarefas, então, integram habilidades de linguagem (e outras) em configurações específicas de uso da linguagem, pois ensino baseado em tarefas tem o objetivo de ensinar os alunos a utilizarem os mais variados tipos de recursos para concluir alguma tarefa. Ou seja, os estudantes de línguas recorrem a uma variedade de funções, de formas de linguagem e habilidades, muitas vezes de forma individual e imprevisível, no preenchimento das tarefas.

Para Krahnke (2007), as tarefas que podem ser usadas (nesse tipo de planejamento, para a aprendizagem de idiomas) são, em geral, tarefas que os alunos realmente precisam realizar em qualquer situação de dia a dia. Exemplos disso são os alunos estarem se candidatando a um emprego, conversando com um assistente social ou um médico, obtendo informações sobre casas ou imóveis por telefone, preenchendo formulários burocráticos, coletando informações sobre pré-escolas para decidir para onde enviar uma criança, preparando um trabalho para um curso diverso, lendo um livro didático para outro curso, e assim por diante.

2.3.6 Planejamento baseado em gêneros textuais – Sequência Didática

Em um planejamento baseado em gêneros textuais o foco do ensino está em gêneros textuais orais ou escritos a serem produzidos na língua que se deseja aprender. Geralmente, esse tipo de planejamento é construído por meio de modulação (divisão e organização em módulos, ao invés de unidades ou conteúdos) e recebe o nome de *Sequência Didática* (SD) (DOLZ, *et.al.*, 2004).

Os planejamentos de ensino de língua (materna ou adicional) baseados em gêneros textuais são organizados em torno de textos que os alunos precisam e dos contextos sociais nos quais eles operarão (FEEZ, 2002; HYLAND, 2004). Um dos principais elementos desse tipo de planejamento é que seu conteúdo é “selecionado em relação às necessidades do aluno e aos contextos sociais que os alunos desejam acessar” (FEEZ, 2002). Desta forma, nos planejamentos baseados em gêneros discursivos, de acordo com Hyland (2006), a experiência anterior e o conhecimento em primeira mão de novas explorações são levados em consideração para o desenvolvimento do trabalho. O autor também sugere haver um ciclo de ensino-aprendizagem cujas etapas principais, seriam:

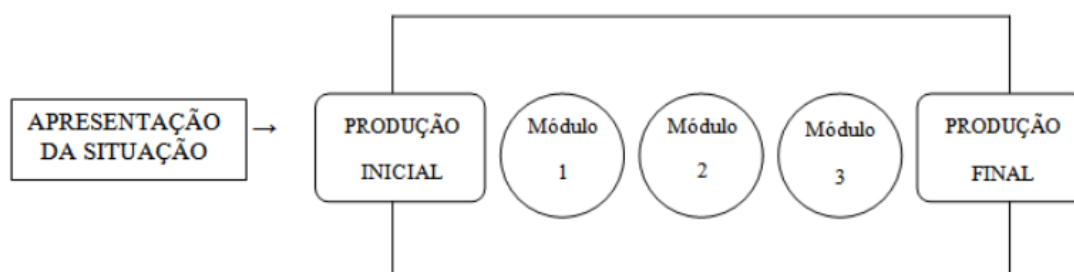
- Definir o contexto: para revelar os propósitos do gênero e as configurações nas quais ele é usado;
- Modelagem: análise do gênero para revelar seus estágios e principais características;
- Construção conjunta: produção do gênero guiada e apoiada pelo professor;
- Construção independente: escrita independente apenas monitorada pelo

professor.

De acordo com Flowerdew (2005), nesse tipo de planejamento, a linguagem é vista como um artefato funcional, e não formal, para ser usado como recurso para construção de significado e para atingir objetivos propositais. Logo, para a proposição do planejamento baseado em gêneros textuais, ou seja, uma SD, é preciso que se tenha o conhecimento de suas especificidades, já que Dolz *et.al.* (2004, p. 82-83, grifos dos autores) apontam que uma SD “é um conjunto de atividades organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e tem como sua principal finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação”.

Partindo destes princípios, Dolz, *et. al.* (2004, p. 83) consideram que o esquema basal para sua construção deve contar com a “*apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo N* [esse sinalizando que podem existir tantos módulos quanto o professor julgue necessário] e *produção final*”. Conforme fica sinalizado na figura 6 abaixo.

Figura 6: Modelo de Sequência Didática



Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83

A *apresentação da situação* é o ponto em que há uma descrição detalhada da tarefa de expressão escrita ou oral que os alunos precisam realizar, contando um texto inicial correspondente ao gênero a ser trabalhado. Dentro da apresentação da situação, segundo Dolz, *et. al.* (2004), há a exposição do projeto comunicativo aos alunos por parte do professor. Desta forma, de maneira direta, há o início da preparação para a primeira produção (produção inicial), sendo então um momento crucial para que os alunos construam uma representação da situação comunicativa e das atividades de linguagem que serão executadas. No primeiro momento, há a

proposição de um “projeto coletivo de produção de um gênero oral ou escrito” (Dolz, *et. al.*, 2004, p. 84), sobre o qual precisam ser respondidas perguntas como: “qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? Quem participará da produção?” (Dolz, *et. al.*, 2004, p. 84-85). No segundo momento, é contemplada a dimensão dos conteúdos para que a turma conceba a importância destes e que saibam com quais irão trabalhar. Isso, segundo os autores, tem por intenção prover os alunos de informações que serão necessárias para que possam conhecer o projeto de dizer visado e a aprendizagem a que o projeto comunicativo em questão está vinculado.

Por meio da *produção inicial*, o professor tem a possibilidade de mensurar o conhecimento linguístico prévio dos alunos, bem como as capacidades adquiridas na apresentação inicial, para que só então possa ser capaz de ajustar corretamente os exercícios e atividades previstas dentro da SD com relação às dificuldades e possibilidades reais da turma; define também as capacidades que os alunos precisam ainda desenvolver para dominar o gênero trabalhado.

No que diz respeito aos *módulos*, Dolz, *et. al.* (2004) consideram que esses são constituídos por diversos exercícios e atividades, sendo instrumentos indispensáveis para o domínio das características apresentadas acima, por isso sua quantidade varia de acordo com as necessidades dos alunos, seja de nível de letramento ou de domínio do idioma.

Em se tratando da *produção final*, Dolz, *et. al.* (2004) expõem que, nesse estágio, o aluno tem a chance de colocar em ação os fundamentos e os instrumentos elaborados de forma separada nos módulos e coloca em prática os conhecimentos que adquiriu durante o desenvolvimento da SD, e para o professor é o momento em que pode medir os progressos alcançados, servindo também para uma avaliação de cunho somativo, a qual incidirá sobre aspectos trabalhados durante a aplicação da SD.

Como todas as etapas de uma SD estão intensa e diretamente ligadas umas às outras, para que a primeira produção aconteça é necessário que os elementos da *apresentação da situação* sejam bem desenvolvidos. Desta forma, segundo Dolz, *et. al.* (2004), até os alunos com menos conhecimento, ou mais dificuldade, obtêm sucesso nessa segunda etapa, produzindo textos que correspondam à situação dada nas primeiras condições. Assim, há a definição do ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é

a essência da avaliação formativa e faz com que essa produção seja reguladora da SD proposta, visto que os alunos concretizam os elementos abordados na apresentação da situação e simultaneamente, descobrem o que possuem de conhecimentos já adquiridos sobre tal gênero de maneira geral. Assim, há um melhor delineamento da SD no que diz respeito aos aspectos comunicativos, por exemplo (DOLZ, *et. al.*, 2004).

Outro fator importante a ser considerado diz respeito à avaliação formativa, a qual já acontece na primeira produção e constitui momentos de observação por parte do professor, os quais, segundo os autores, dão a possibilidade de refinamento da SD, bem como sua modulação e adequação direcionada às necessidades e capacidades reais dos alunos. Assim, há a possibilidade de se avaliar de forma precisa quais as dificuldades encontradas e em que ponto os alunos se encontram em relação à temática como um todo.

Segundo Dolz, *et. al.* (2004) é possível tratar dos *módulos* de uma SD como um movimento de trabalho com “problemas que podem aparecer na primeira produção e dar aos alunos os instrumentos necessários para superá-los” (p. 87). Nessa mesma linha de pensamento, os autores entendem que a “modularidade é um princípio geral no uso das sequências didáticas”.

Dentro dessa perspectiva,

O procedimento (...) se inscreve numa perspectiva construtivista, interacionista e social que supõe a realização de atividades intencionais, estruturadas e intensivas que devem adaptar-se às necessidades particulares dos diferentes grupos de aprendizes (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 93).

Agregado a isso, os autores consideram relevante destacar que “o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem dos módulos de uma sequência didática não é aleatória” (p. 94) nem mesmo dissociada, o que significa dizer que dentro do itinerário traçado na SD, certos exercícios e atividades possuem uma base para a realização de outros, assim

as sequências didáticas apresentam uma grande variedade de atividades que devem ser selecionadas, adaptadas e transformadas em função das necessidades dos alunos, dos movimentos escolhidos para o trabalho, da história didática do grupo e da complementaridade em relação a outras situações de aprendizagem e expressão, propostas fora do contexto das sequências didáticas (DOLZ, *et. al.*, 2004, p. 93).

Dessa forma, é na avaliação da produção inicial – fundamentalmente – que o professor pode fazer adaptações na SD de acordo com a turma, um grupo de alunos

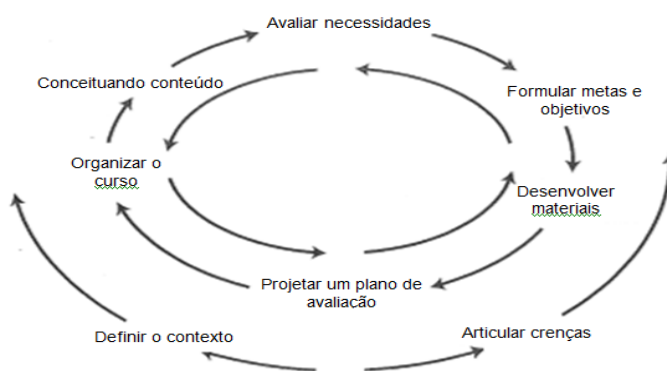
ou até mesmo de acordo com determinados alunos. Essa adaptação pode conter, por exemplo, produções de alunos ou sugestões de percurso para que o retorno aos alunos seja o melhor possível para a solução de problemas.

Nesse mesmo viés, os autores afirmam ainda que um levantamento avaliativo de forma subjetiva também é possível, por parte dos alunos. Assim, objetivos atingidos e observações sobre o próprio processo de aprendizagem, reflexão sobre o próprio comportamento enquanto produtor de textos e avaliação dos progressos realizados são pontos consideráveis de abordagem dentro de uma espécie de autoavaliação (DOLZ, *et. al.*, 2004). Em se tratando da avaliação do tipo somativa, os autores apontam que o que é de extrema importância é que, dentro dessa avaliação, o aluno encontre os elementos trabalhados – e por conseguinte, cobrados – no trabalho realizado em sala de aula, para que isso sirva como critério mínimo dentro dessa avaliação.

2.3.7 Planejamento Eclético – o *design* do professor

Para Graves (2000) o professor pode e deve ser o grande *designer* (desenvolvedor) do planejamento dentro de qualquer curso de LAd. Para tanto, a autora estabelece que o professor deva iniciar seu trabalho se perguntando “Quais são as necessidades dos meus alunos? Como posso acessar essas necessidades para que eu possa abordá-las?” (p. 3). Então, a autora apresenta um fluxograma (Figura 7) no qual os processos, para construção do planejamento de curso, são descritos por verbos como desenvolver, formular, acessar, etc.

Figura 7: Uma estrutura de processos de desenvolvimento de curso



Fonte: adaptado de GRAVES, 2000, p. 3.

A autora afirma ainda que não existe hierarquia ou sequência pré-determinada para a aplicação e materialização do fluxograma (apresentado na Figura 7) para o *design* do planejamento. Como *designer*, o professor pode, segundo a autora, começar em qualquer lugar do fluxograma, desde que faça sentido para ele, pois a ordem que fará sentido vai depender das crenças, bases teórico-metodológicas e entendimentos do professor. Da mesma forma, a autora afirma que, decidir por onde começar dependerá em como o professor vai problematizar seu contexto, isso é, como ele vai determinar os desafios que serão abordados dentro da sala de aula em que atua.

Para dar início ao trabalho com o fluxograma, Graves (2000) considera importante levar em conta os contextos institucionais e sociais, pois esses ajudam a determinar por onde começar o processo de planejamento; sendo esse essencialmente um processo reflexivo e responsivo, para o qual é preciso entender as opções disponíveis e fazer escolhas conscientes, visando responsabilidade com as consequências das escolhas feitas. Por conseguinte, a autora indica que sejam usados verbos de processos, como avaliar necessidades e desenvolver materiais, para retratar o design do curso como um processo de pensamento, em que os sujeitos desses verbos são os professores que se encarregam de desempenhar os processos, em vez de aceitarem o papel de recepcionista dos produtos.

Essa atuação como protagonista dos processos, não impede, de acordo com a autora, que haja a colaboração, tanto quanto possível e desejável, de alunos, outros professores e coordenadores nas escolas. De fato, essa colaboração é importante, porque um curso geralmente faz parte de um sistema maior de currículo e instituição. Até mesmo professores que ensinam dentro de diretrizes curriculares explícitas e rígidas, segundo a autora, podem ser agentes ativos nos cursos que ensinam, desde que tenham clareza sobre quais são os processos que desenvolvem, ou desejam desenvolver, e como podem assumir a responsabilidade por eles.

Graves (2000) afirma que planejar um curso e ensiná-lo compreende um sistema que os componentes estão inter-relacionados e cada um dos processos influencia e é influenciado pelo outro de alguma forma. Como exemplo prático no processo de planejamento, a autora afirma que, se o professor começar a formular metas e objetivos, precisará pensar no conteúdo que está ensinando e passará então a projetar um plano de avaliação, precisando então pensar os objetivos que está tentando atingir e avaliar. O que de acordo com a autora é uma trajetória bastante

diversa daquela que um professor faria se começasse a desenvolver materiais, nos quais precisaria pensar, primeiramente, sobre o que está tentando ensinar e com que finalidade, para só então começar a desenvolver os meios que seriam utilizados.

Graves (2000) traz também a teoria de Zeichner e Liston (1996) de que o professor reflexivo é aquele que examina, enquadra e tenta resolver os dilemas da prática em sala de aula; que está ciente de questões, os pressupostos e valores que ele ou ela traz para o ensino; que está atento ao contexto institucional e cultural em que ensina; que participa do desenvolvimento de currículo e está envolvido nos esforços de mudança de escola; que assume a responsabilidade por seu próprio desenvolvimento profissional. Então, a autora considera que o professor reflexivo é capaz de, ao fazer o *design* de um curso, examinar, enquadrar e tentar resolver os dilemas da prática em sala de aula, ao mesmo tempo em que tenta resolver o desafio do *design* do curso.

Por fim, a autora traz também a ideia de Schuman (1987) de que o bom ensino envolve o raciocínio pedagógico, que significa pensar em como transformar o conhecimento do assunto em algo que pode ser ensinado e aprendido, o que o autor chama de conhecimento pedagógico do conteúdo. No mesmo sentido, planejar um curso requer que os professores façam escolhas fundamentadas sobre cada um dos processos da estrutura, de modo que possam converter o que sabem sobre o ensino e a aprendizagem da linguagem em um plano de curso coerente.

Dito isso, finalizo aqui os tipos de planejamentos que norteiam minha prática e tornam possível tanto meu olhar sensível às demandas de sala de aula, quanto à materialização do PSE em uma análise retrospectiva de minha prática, elementos fundamentais para a construção desta pesquisa.

2.4 PLANO DE AULA

Os professores de línguas, que se reconhecem complexos ou não, podem se perguntar por que deveriam se incomodar em escrever planos de aula para cada lição, ou fazer alterações expressas em seus planejamentos, e qual o papel destas ferramentas na atuação do professor no curso de um período letivo.

Sabe-se que alguns professores escrevem planos de aula diários elaborados; outros fazem o plano de aula apenas dentro de suas cabeças (plano de aula tácito (RICHARDS; RENANDYA, 2000)). Professores em formação inicial, em alguns casos,

dizem que escrevem planos de aula diários apenas porque um supervisor, professor regente ou administrador escolar exige que o façam, sem entender ao certo porque estão fazendo (RICHARDS; RENANDYA, 2000). Mas, na maioria dos casos, os planos de aula, são vistos como especialmente importantes, sobretudo para professores de formação inicial, tanto para que esses possam aprender como organizar e estruturar uma aula, quanto para entender o valor desta ferramenta, iniciando um processo que um dia passará a ser algo tão trivial e automático que pode deixar de ter materialidade, já que depois de se formarem, muitos professores desistem de escrever planos de aula (RICHARDS; RENANDYA, 2000).

No entanto, poucos professores entram em uma sala de aula sem algum tipo de plano. Os planos de aula são registros sistemáticos dos pensamentos de um professor sobre o que será abordado durante a aula. Richards (1998) sugere que os planos de aula ajudam o professor a pensar sobre a lição com antecedência para "resolver problemas e dificuldades, para fornecer estrutura para uma aula, para fornecer um "mapa" para o professor seguir e para fornecer um registro do que foi ensinado" (p. 103). Um plano de aula pode também ajudar o professor a pensar sobre o conteúdo, materiais, sequenciamento, tempo, e atividades, assim como é um registro do que foi ensinado e pode ajudar um substituto a assumir sem problemas uma classe quando o professor não poderá comparecer (PURGASON, 2013).

Existem também razões internas e externas para planejar aulas (McCUTCHEON, 1980). Os professores planejam por motivos internos para se sentirem mais confiantes, para aprender o assunto importa melhor, para permitir que as aulas funcionem com mais tranquilidade e para antecipar problemas antes que eles aconteçam. Os professores planejam por razões externas, a fim de satisfazer as expectativas do diretor ou supervisor e orientar um professor substituto caso a classe precise de um.

O planejamento diário das aulas também beneficia os alunos, pois leva em consideração as diferentes origens, interesses, estilos de aprendizagem e habilidades dos alunos em uma classe.

Borges e Magno e Silva (2019), por sua vez, apontam para importância do plano de aula como mediador nas interações reflexivas entre as dimensões teóricas e práticas no processo de ensino de línguas em ação – inclusive disponibilizando um modelo como exemplo. Isso porque sugerem que um plano de aula bem elaborado, para uso na disciplina de estágio supervisionado, e alinhado a reflexões

desencadeadas por etapas previstas no modelo caótico para o desenvolvimento de professores (BORGES, 2016) teria potencial para suscitar mudanças significativas no sistema ensino, bem como contribuir para a emergência do professor complexo.

Desta forma, todos esses fatores que caracterizam o plano de aula, e as reflexões que trago neste tópico, me levaram a acreditar em seu papel como ferramenta que auxilia o trabalho do professor em atuação (para além da formação inicial/continuada). Já que esse aponta indícios do processo dinâmico que existe em sala de aula e que sem ele, o professor, certamente, teria mais dificuldade em perceber o dinamismo e as emergências do sistema ensino. Uma vez que, não teria elementos palpáveis para fazer uma análise retrospectiva e reflexiva de sua prática. Por conseguinte, poderia não conseguir (ou ter dificuldade em) dinamizar tanto seu planejamento quanto suas práticas.

Por fim, é preciso destacar que as pequenas mudanças, desvio de rotas, demandas ou emergências que acontecem momentaneamente em sala de aula afetam e atingem o plano de aula com muito mais frequência, facilidade e rapidez do que o planejamento, assim como ficam muito mais evidentes no plano de aula do que no planejamento.

Diante de tudo que foi exposto neste capítulo 2, considero ter trazido muito brevemente as principais teorias que embasam este trabalho, bem como minha prática enquanto professora de LAd, objeto desta pesquisa.

No próximo capítulo irei apresentar meus procedimentos e fundamentos metodológicos que fundamentaram e possibilitaram este trabalho, bem como o corpus e os materiais utilizados para a análise desenvolvida nesta pesquisa.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA DE PESQUISA

3.1 PESQUISA COMPLEXA

Trabalhos científicos dentro do que chamamos de Teoria da Complexidade – configurando-se, então, como pesquisa complexa – podem ser considerados, por vezes, incongruentes. Isso porque, de acordo com Larsen-Freeman (2011), enquanto é importante repensar metodologias de pesquisa que compreendam e busquem contribuir com a complexidade dos objetos de estudo das humanidades, não se deve rejeitar movimentos e modelos de pesquisas científicas já consagradas.

Um segundo ponto importante a ser considerado na pesquisa complexa é refletir sobre imprevisibilidade com que o pesquisador trabalha, afinal estamos trabalhando com sistemas complexos. Nesse sentido, entendo ser importante ter em vista que o que entra em ação são os sistemas de interligação e auto-organização (em coadaptação) e que – por conta do que é chamado pela teoria de imprevisibilidade – podem apresentar descontinuidades inesperadas (emergências e/ou atratores estranhos³⁸, por exemplo); podendo também manifestar modelos novos de comportamento (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

É importante sinalizar que a ideia de imprevisibilidade está ligada ao objeto de estudo na medida em que esse é um sistema caótico, que por sofrer interferências diversas (sejam do ambiente ou de acontecimentos internos dos seres) pode manifestar novas e novas emergências (como nesse caso, modificações vistas como necessárias nos planos de aula – discussão a ser desenvolvida na análise desta dissertação), por exemplo.

Ainda dentro da perspectiva da pesquisa complexa, é relevante pensar na necessidade de delimitação do objeto de estudo e de tudo o que será necessário para melhor compreendê-lo, uma vez que “é humanamente impossível estudar o todo de uma vez: ‘limites são requeridos se nós quisermos falar sobre sistemas complexos de uma maneira significativa [...]”³⁹ (LARSEN-FREEMAN, 2011, p. 60). Assim, em concordância com Larsen-Freeman (2011), é importante considerar *um todo funcional*

³⁸ Conceitos já discutidos no capítulo 1, subtópicos 1.2.1 e 1.2.2 respectivamente.

³⁹ “It is humanly impossible to study everything at once: ‘boundaries are still required if we want to talk about complex systems in a meaningful way [...]”. (LARSEN-FREEMAN, 2011).

que comporá as pesquisas complexas, sendo os agentes que se compreendem o todo complexo e que embasam, permeiam e/ou são o objeto de análise.

Com base no exposto, o presente capítulo tratará do sujeito-objeto desta pesquisa (tópico 3.2), passando para a caracterização metodológica (tópico 3.3.); em seguida, o capítulo abordará o contexto em que esta pesquisa foi desenvolvida (tópico 3.4), passando para a pergunta e os objetivos de pesquisa (tópico 3.5) e, finalmente, serão apresentados os procedimentos de pesquisa e a constituição do *corpus* (tópico 3.6). De antemão, ressalto que os materiais secundários de análise são compostos por planejamentos de ensino e por planos de aula, esses utilizados no percurso do estágio realizado como critério obrigatório e de avaliação parcial da disciplina de estágio supervisionado de um curso de licenciatura em letras de uma universidade estadual paranaense.

3.2 SUJEITO (PESQUISADOR)/OBJETO

No Paradigma da Complexidade, focalizando também as discussões de Edgar Morin, é possível identificar a presença de diversas reflexões sobre o pensar a ciência e, por conseguinte, pensar a pesquisa científica. O que implica pensar também a própria relação entre sujeito e objeto de pesquisa na produção dos saberes.

Isso porque, um dos grandes princípios dessa área do conhecimento é a ruptura com o dualismo tradicional entre sujeito-objeto. Nesse sentido, Morin (2005) trabalha com a ideia de que, dentro das ciências, o sujeito e o objeto estão interrelacionados totalmente, e essa ligação entre os dois pode ir para além do que é chamado de objetividade científica. Assim, de acordo com Morin (2005)

Ignorou-se que as teorias científicas não são o puro e simples reflexo das realidades objetivas, mas os coprodutos das estruturas do espírito humano e das condições socioculturais do conhecimento. (MORIN, 2005, p. 137)

Pensando nisso, fica clara a posição do Paradigma Complexo em pensar a relação entre sujeito e objeto em regime de interdependência para que ambos os elementos existam. O caso não é, apenas, considerar a eventual interferência da subjetividade sobre o objeto, mas sim de os dois (sujeito e objeto) só tomarem sentido se interligados.

Ainda mais: só existe objeto em relação a um sujeito (que observa, isola, define, pensa) e só há um sujeito em relação a um meio ambiente objetivo

(que lhe permite reconhecer-se, definir-se, pensar-se, etc, mas também existir). (MORIN, 2005, p. 41)

As reflexões expostas neste subtópico fazem sentido para a caracterização do objeto de pesquisa abordado neste estudo na medida em que, o sujeito e o objeto de pesquisa integram-se no mesmo elemento. Melhor dizendo, o sujeito-objeto de pesquisa é o professor complexo e a sua produção técnica em ação (nesse caso, eu enquanto professora complexa e o planejamento e planos de aula, esses últimos melhor caracterizados mais adiante).

É importante destacar que a opção pelo tema da presente pesquisa se fez em virtude de um importante fator: a pandemia de COVID-19. Isso porque, a intenção primeira para o desenvolvimento de um estudo nos moldes aqui propostos era, de forma resumida, o acompanhamento e observação de acadêmicos do 4º ano de um curso de Letras de uma universidade estadual do Paraná na disciplina de estágio do mesmo curso. Ou seja, a proposta estava voltada para um estudo empírico com diversos participantes.

No entanto, em decorrência da pandemia de COVID-19, a perspectiva desta pesquisa sofreu alterações. E, conforme o estudo apresentado, o foco do trabalho passou a ser a minha própria prática. Tal mudança de panorama não deixou de ter, em minha concepção, uma grande relevância tanto em minha formação enquanto professora e pesquisadora quanto para os estudos na área da Linguística Aplicada.

3.3 CARACTERIZAÇÃO METODOLÓGICA DA PESQUISA

Considerando os modelos de análise existentes e utilizados nos estudos da Linguística Aplicada, o presente trabalho segue, metodologicamente, uma abordagem qualitativa – Goldemberg (2001), Silveira e Córdova (2009) – de cunho bibliográfico – Macedo (1994); Lakatos e Marconi (2003); Paiva (2019) – e documental – Gil (2008) e Lüdke e André (1986).

A pesquisa de natureza qualitativa, de acordo com Goldemberg (2001, p. 43), está ligada e objetiva a “compreensão de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social”, buscando dar conta de “fenômenos complexos e das singularidades dos fenômenos que não podem ser identificados através de questionários padronizados”. Ainda, conforme apontam Silveira e Córdova (2009, p. 32), “a pesquisa qualitativa preocupa-se com aspectos

da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais”.

A pesquisa bibliográfica, por sua vez, pode ser definida como

[a] busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbete de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final). (MACEDO, 1994, p. 13).

Faz-se relevante salientar que, de acordo com Lakatos e Marconi (2003, p. 183), a “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Sobre esse aspecto, há de se considerar, ainda, que a pesquisa bibliográfica vai além da seleção, da leitura e da compilação de aparatos teóricos. É importante, e é organizar, comparar, resumir e avaliar possíveis lacunas ou equívocos que possam estar presentes na “coleção” de elementos abordados dentro da análise (PAIVA, 2019).

Por vezes, a pesquisa de cunho bibliográfico pode confundir-se com a pesquisa de cunho documental – ambas empregadas neste estudo – até porque, conforme Gil (2008, p. 45) “[a] pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica”. De acordo com o autor a diferença entre as duas está na natureza das fontes, já que “a pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico” sendo suas fontes “mais diversificadas” (GIL, 2008, p. 46). Isso quer dizer que, enquanto a pesquisa bibliográfica baseia-se em livros completos, capítulos de livros, artigos científicos, teses, trabalhos apresentados em congressos, por exemplo, a pesquisa documental ocupa-se de itens mais diversos.

Para finalizar este tópico, considero importante ressaltar, mesmo não se tratando de aparato metodológico por essência, algumas considerações sobre o percurso ideacional adotado nesta dissertação. Esse percurso parte dos pressupostos teóricos da Teoria da Complexidade (TC) (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008), da Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015) e do Planejamento Semiótico Ecológico (PSE) (BORGES, 2014). Tal percurso ideacional é encarado por mim quase como uma predisposição filosófica, para orientar meu processo de encaminhamento em

planejamento e conduta procedimental em sala de aula – e, também no desenvolvimento deste trabalho.

3.4 CONTEXTO DE PESQUISA

Conforme já estabelecido no tópico 3.2 deste capítulo, considero sujeito e objeto de pesquisa como interligados, formando uma simbiose científica. Essa caracterização se deve pelo fato de que eu, enquanto pesquisadora, sou o objeto de pesquisa por analisar a minha própria prática (enquanto professora-estagiária) e o que advém dela – sendo então, os planejamentos e planos de aula objetos secundários apresentados na análise. Logo, faz-se necessária uma melhor contextualização desta pesquisa.

A prática analisada neste trabalho se deu no contexto de estágio desenvolvido em um colégio estadual situado na cidade de Ponta Grossa-PR, no ano de 2019, para alunos do segundo ano de Ensino Médio. Estágio esse requerido como critério de avaliação parcial na disciplina de Estágio Curricular de um curso de Licenciatura em Letras em uma universidade estadual também situada em Ponta Grossa-PR.

Os documentos secundários de análise – planejamentos e planos de aula – foram desenvolvidos como atividades de estágio requeridas no contexto das demandas do colégio estagiado. O período de desenvolvimento (e coleta) dos planejamentos e dos planos de aula foi de 4 semanas (compreendendo o mês de setembro), tendo em vista que essa foi a duração do estágio desenvolvido.

3.5 PERGUNTA DE PESQUISA E OBJETIVOS

Conforme o já exposto até aqui neste capítulo, considero relevante expor o que levou à produção desta pesquisa. Assim, apresento agora a pergunta de pesquisa, a qual norteou a indicativa dos objetivos específicos bem como a justificativa para a concepção desta investigação: como se dá o percurso dinamizador de um professor complexo?

Como objetivos, buscando responder à pergunta de pesquisa, têm-se:

- Analisar as modificações contidas nos planos de aula, buscando caracterizá-las e entender como cada uma delas influenciou (ou não) na materialização do Planejamento Semiótico-ecológico.
- Identificar quais foram as fases para as quais o sistema ensino foi atraído.

A intenção, por tanto, é tomar o plano de aula como ferramenta de análise desse processo dinamizador, a fim de que seja possível visualizar, descrever e refletir sobre tal dinamismo. Entendendo também que esse instrumento possui papel facilitador do processo de reflexão e dinamização, possibilitando também a visualização dos espaços de fase.

3.5 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE E CONSTITUIÇÃO DO *CORPUS* – O TODO FUNCIONAL

Conforme sinalizado anteriormente, este estudo tem como um dos métodos de análise a pesquisa documental e, partindo disso, tomo este método como instrumento de dados. Isso porque, de acordo com Lüdke e André (1986, p. 38)

Embora pouco explorada não só na área de educação como em outras áreas de ação social, a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Nesse viés, a pesquisa documental pode ser considerada um bom aparato metodológico para a análise dos documentos apresentados neste estudo, tendo em vista que o *corpus* de análise é constituído por registros – planejamento de ensino e planos de aula – contendo informações que necessitam de análise qualitativa.

Em se tratando do *corpus* de análise mais especificamente, considero importante apresentar uma descrição mais detalhada de como esse se constitui: conta com 1 (um) Planejamento de Ensino (Planejamento Inicial, doravante PI); bem como com 15 (quinze) Planos de Aula (PA) dos quais os 8 (oito) primeiros são Planos de Aula Iniciais (PAI) e os outros 7 (sete) caracterizam a versão final dos PAIs que chamarei de Planos de Aula Modificados (PAM), assim distribuídos: PAI-1, PAI-2, PAI-3, PAI-4, PAI-5, PAI-6, PAI-7 e PAI-8 (parte integrante no PI); e PAM-2, PAM-3, PAM-4, PAM-5, PAM-6, PAM-7 e PAM-8.

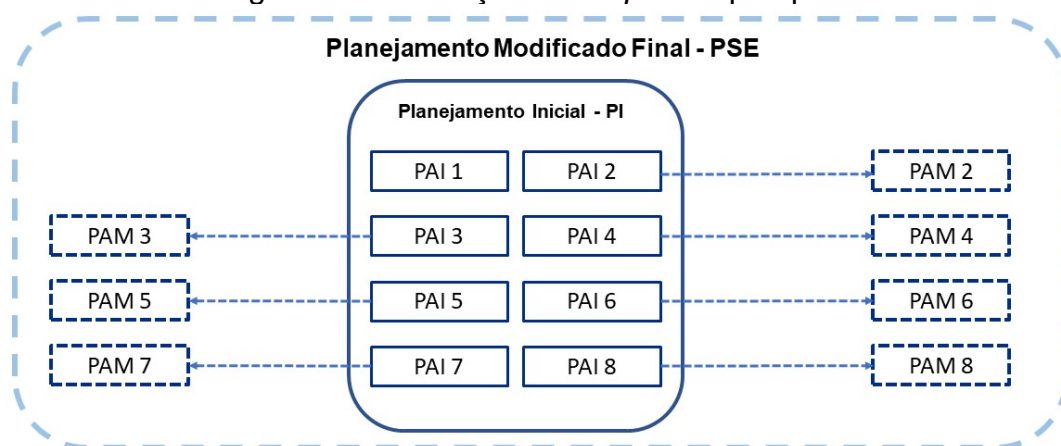
Em relação ao PI, considero importante ressaltar que esse, já sinalizado como meu ponto de partida, foi compreendido como um Planejamento Baseado em Gêneros, também chamado de Sequência Didática (SD). Isso porque, de acordo com as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE-PR) – documento vigente até o ano de 2019 – era recomendado o trabalho com Língua Inglesa utilizando o que é chamado de Abordagem Baseada em Gênero. Por essa razão, o modelo de

planejamento utilizado por acadêmicos dos cursos de licenciatura em Letras de universidade públicas do Paraná deveria ser a Sequência Didática (DOLZ et.al., 2004). Essas reflexões serão melhor desenvolvidas no capítulo de análise desta dissertação.

Ainda sobre o *corpus*, é relevante salientar que o primeiro plano de aula inicial – PAI 1 – não sofreu alterações, temática que será exposta no capítulo de análise desta dissertação (Capítulo 4, tópico 4.1). Para facilitar a compreensão e a correspondência numérica entre os planos não há PAM 1. Por isso os planos modificados começam a ser contados pelo PAM 2, que corresponde a modificação do PAI 2, primeiro plano de aula a ser descrito no capítulo 4, tópico 4.2.

A constituição do *corpus* pode ser mais bem compreendida na figura a seguir:

Figura 8: constituição do *corpus* de pesquisa.



Fonte: a autora.

Na Figura 8, pretende-se demonstrar que a constituição do *corpus* desta pesquisa parte do que chamo de Planejamento Inicial (PI), que tem como componentes os Planos de Aula Iniciais (PAIs). Esses deram origem ao que chamo de Planos de Aula Modificados (PAMs) que, por sua vez, são constituintes do Planejamento Modificado Final, que não foi escrito, mas foi analisado no tópico 4.3 da análise por se tratar da materialização do Planejamento Semiótico Ecológico, por isso uso (PSE) ao lado do nome Planejamento Modificado Final na figura.

Ainda é importante considerar que, a Complexidade não restringe ou proíbe que sejam criadas expectativas sobre o processo e seus desdobramentos, ou até mesmo sobre os resultados, apoiado em experiências passadas (LARSEN-FREEMAN, 2011). No entanto, é preciso dizer que TC faz a separação de explicação

e predição essencialmente, o que significa dizer que os comportamentos dos objetos analisados não podem ser completamente controlados e nem precisados. Isso pode nos levar a aprender muito com o dinamismo dos sistemas em análise.

A intenção da análise é lançar o olhar às mudanças e aos espaços e estados de fase, examinando quais foram. Isso porque, entende-se que cada planejamento é um espaço de estados, e cada estado é uma atividade. Dentro desse espaço existiram outros estados possíveis que não foram previstos, não considerados dado ao fato de não atenderem as emergências.

Dessa forma, no próximo capítulo será apresentada e desenvolvida a análise (Capítulo 4 – Análise e Discussão). Este capítulo é composto por três seções, sendo: (4.1) as condições iniciais: o planejamento baseado em gêneros; (4.2) planos de aula em ação e o olhar do professor complexo e (4.3) planejamento semiótico-ecológico: as experiências de uma vivência. Nestas seções serão demonstradas as condições iniciais, as fases para as quais o sistema ensino foi atraído pelas emergências do sistema aprendizagem, e será feita uma síntese do percurso de bifurcação do sistema ensino e a consequente materialização do Planejamento Semiótico-ecológico em ação, respectivamente.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE E DISCUSSÃO

Neste capítulo, faço a análise, discussão e reflexão sobre minha prática, enquanto professora estagiária em uma turma de segundo ano do ensino médio de uma escola da rede pública de ensino do Estado do Paraná⁴⁰. Durante este período surgiram questionamentos, que motivaram esta pesquisa, acerca do processo de planejar e replanejar que, dada minha formação como pesquisadora da área da complexidade e meu olhar sensível às emergências do sistema aprendizagem (alunos em sala de aula), aconteceu durante a minha docência nesta etapa prática da minha formação. Estes questionamentos consistiam em como o dinamismo do *professor complexo* (BORGES; MAGNO e SILVA, 2019) em sala de aula em ação pode ser observado via análise retrospectiva de uma sequência didática composta de oito planos de aulas em processo de produção e refacção no período de quatro meses, e como estes planos de aulas, enquanto instrumentos pedagógicos que compuseram e suportaram minha prática como professora complexa em formação, seriam capazes de refletir ou demonstrar o meu processo dinâmico de ensino (sistema ensino). Isso porque, enquanto me proponho a ser e me vejo como professora complexa levo em consideração, sempre que possível, as necessidades, emergências e contextos de aprendizagem de meus alunos. Bem como, tenho como foco tornar o processo de ensino e de aprendizagem mais democrático, receptivo e efetivo, alinhando o sistema ensino ao máximo às demandas e emergências do sistema aprendizagem.

Partindo dos pressupostos teóricos da Teoria da Complexidade (TC) (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008) e da Abordagem Complexa de Ensino e Aprendizagem de Línguas (ACEAL) (BORGES; PAIVA, 2011; BORGES, 2015) e do Planejamento Semiótico Ecológico (PSE) (BORGES, 2014) – oferecidos pela professora-formadora da disciplina de estágio supervisionado na instituição de minha formação e advindos de meu desenvolvimento enquanto pesquisadora (PORTELLA, 2019) – tracei meu percurso “ideacional” de pesquisa e reflexão. Trajetória que, quase como uma predisposição filosófica, orientou o processo de planejamento didático-pedagógico e conduta procedimental em sala de aula no âmbito dos objetivos do meu

⁴⁰ Toda a prática docente analisada neste capítulo foi desenvolvida como avaliação parcial da disciplina obrigatória Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português- Inglês de uma universidade do interior do estado do Paraná.

estudo; sendo que como afirma Borges (2014), essa trajetória, na perspectiva da complexidade, só pode ser vista materializada em um olhar retrospectivo ao fim do trabalho.

Disto isso, considero relevante destacar que o PSE, enquanto tipo de planejamento característico da ACEAL (BORGES,2014), foi sendo materializado, durante o trabalho em sala de aula, à medida que meu olhar ficava mais sensível às mudanças e emergências apresentadas pelos SCs – alunos, no contexto do sistema aprendizagem – que fizeram parte do período de desenvolvimento das aulas que ministrei e que deram origem aos planos e planejamentos ora analisados. Por esse motivo, posso dizer que os preceitos basilares do PSE podem ser percebidos durante o desenvolvimento da minha prática. Isso porque essa prática foi guiada primariamente pelos encaminhamentos e demandas do meu contexto de estágio e da escola na qual atuei (professora-formadora da disciplina de estágio, professora regente da turma, documentos oficiais). A partir disso, no desenvolvimento do (re)planejamento e regências das aulas, minha metodologia foi surgindo apoiada no meu olhar complexo (pelos estudos teóricos feitos anteriormente) e retrospectivo, sendo possível ver, ao final, a minha rota com SC no sistema ensino em coadaptação ao sistema aprendizagem e entender a professora complexa que emergiu, bem como o PSE na minha prática docente.

Vivenciar o PSE novamente⁴¹ me proporcionou a oportunidade de fazer uma reflexão retroativa mais profunda e consciente dos processos previstos em meu planejamento de aulas. Nesta pesquisa, como já enfatizado, parto de uma nova perspectiva em relação ao estudo de Portella (2019), a do plano de aula enquanto instrumento-suporte da minha prática, que poderia, ao ser analisado retrospectivamente, demonstrar a dinamicidade da coadaptação dos sistemas aprendizagem (sala de aula) e ensino (minha prática). Da mesma forma que avaliar, e conseqüentemente, adequar meus planos, aula a aula, às emergências de sala de aula, mesmo as mais sutis, que foram acontecendo no decorrer do período de estudo.

Além disso, esse exercício de estar aberta a dinamizar o sistema sala de aula, e ser dinamizada pelos alunos integrantes desse sistema, me concedeu a possibilidade de aprimorar meus métodos e técnicas de ensino, seja pela pesquisa epistemológica ou pela capacidade de acessar os conhecimentos que já detinha, para

⁴¹ Novamente porque já que o fiz, anteriormente a este trabalho, em minha prática pedagógica cuja análise deu origem a meu Trabalho de Conclusão de Curso (PORTELLA, 2019).

que pudesse realmente agir e reagir como uma professora complexa (BORGES; MAGNO e SILVA, 2019), mesmo que em formação. Isso significa dizer que todo o tempo me dispus a tentar entender as emergências de sala de aula como um SC, por já haver tido um percurso de pesquisa dentro da TC. Isso significa dizer que atuei em sala de aula compreendendo-a como um ambiente vivo e em constante mudança, cujas emergências precisavam ser levadas em consideração, bem como as adaptações e coadaptações de todos os SCs que fazem parte do SC sala de aula ou com ela interagem. O que significou também que fui capaz de usar o embasamento teórico e metodológico adquirido em minha formação inicial para não agir como uma professora guiada apenas pelo *praticismo*⁴², sem fundamentação teórica, mas sim consciente das minhas escolhas.

Durante toda a trajetória de minha prática como professora-estagiária pude aprofundar a minha compreensão do quão importante é o processo que envolve a escolha e/ou construção de um planejamento para o ensino de Língua Adicional (LAd); isso porque, diante de todo o estudo que fiz em minha formação inicial e para o desenvolvimento desta pesquisa, percebi como a escolha da abordagem de ensino de língua e do tipo de planejamento, juntamente com as decisões teórico-metodológicas, determinam os rumos que o ensino poderá ou não ter e sobre quais bases se construirá. Disso, pude compreender, depende como o professor irá conduzir sua prática docente e como irá lidar com os possíveis desvios de rota que possam se apresentar, fazendo com que se permita ou não a manifestação do caráter multifacetado do ensino de LAd, ao atender ou não às emergências apresentadas pelos alunos no desenvolvimento de uma aula.

Sendo assim, considero que essas escolhas, principalmente em termos da reflexão e produção de um planejamento, devem ser feitas tão conscientemente e com tanta informação teórico-metodológica quanto possível. Por esse motivo, quando apresento a fundamentação teórica nos capítulos 1 e 2, estou demonstrando no que se fundamentou meu arcabouço teórico para que eu fosse capaz de fazer escolhas conscientes e bem fundamentadas quando preparei meu planejamento inicial, e seus respectivos planos de aula iniciais, bem como para que fosse capaz de dar conta das emergências que pudessem acontecer quando fui para a sala de aula colocar meu

⁴² Recorro aqui ao sentido do termo usado por Pimenta (2002, p. 22) em que “bastaria a prática para a construção do saber docente”.

planejamento em ação, o que pretendo demonstrar como se deu nos próximos tópicos deste capítulo.

Destaco também, que cada um dos planos de aula, representa um espaço de fases, nos quais, cada atividade ou proposta equivale a uma fase possível, que, por todos os motivos que irei explicar neste capítulo de análise, fiz opções por uma ou outra fase – em minhas condições iniciais – ou fui levada de uma à outra fase por um atrator ou emergência durante o percurso.

Por fim, ressalto que mesmo, por mais experiente que o professor seja, como eu sou (já que detenho 20 anos de prática docente), e por mais que tente prever todos os possíveis fatores que contribuam para um planejamento abrangente o suficiente para contemplar as mais diversas necessidades que os alunos venham a ter, o planejamento, em ação, sempre estará suscetível ao inesperado, devendo estar aberto a modificações decorrentes da prática em sala de aula – que ficam mais evidentes nas possíveis adaptações feitas nos planos de aula. Faço essa reflexão, pois pude compreender, em meus estudos, que todo planejamento de ensino se constitui primariamente de um sistema morto (um pedaço de papel apenas com questões pensadas *a priori* ao seu uso real), tentando prever e descrever a ação a ser desenvolvida em um sistema vivo - a sala de aula.

Partindo dessa reflexão inicial, passarei a desenvolvê-la melhor na discussão que segue. No tópico 1, irei descrever e analisar as condições iniciais, que foram a parte desenvolvida para atender o que me foi determinado pela disciplina de estágio, pela professora regente da escola na qual estagiei e pelo que pude observar durante os 2 meses em que fiz as observações participativas (requisito também da disciplina de estágio). Tudo isso, em consonância com o que era determinado pelos documentos oficiais vigentes naquele momento e possível de ser feito dentro do espaço e tempo limitado pela escola e pelo curso/disciplina de formação que eu estava fazendo. No tópico 2, farei a análise dos planos de aula, comparando os iniciais com os modificados em virtude das emergências, mudanças e adaptações do SC que levaram com que eu fizesse desvios das rotas originalmente traçadas nas condições iniciais, o que demonstra quais as fases, dentro do meu espaço de fases, para as quais meu SC ensino foi atraído. No tópico 3, fecho minha análise e discussão demonstrando como todo esse percurso acabou por materializar o PSE em ação, mostrando como a minha atuação como professora complexa pode ser percebida pelo olhar retrospectivo

ora lançado por meio desta pesquisa; para isso, analisarei as implicações das modificações dos planos de aula para o planejamento de curso como um todo.

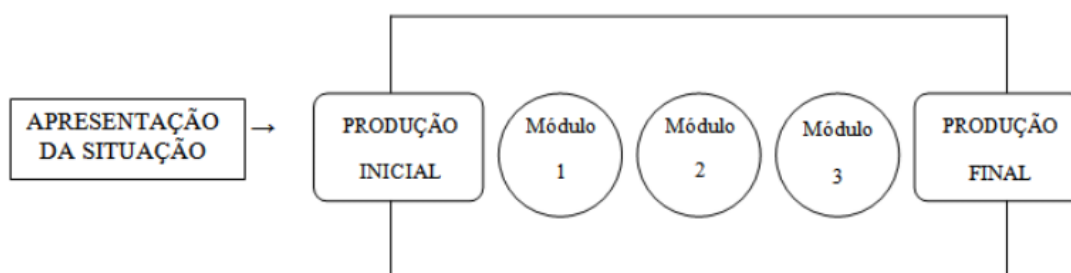
4.1 AS CONDIÇÕES INICIAIS: O PLANEJAMENTO BASEADO EM GÊNEROS

Início este tópico trazendo uma breve descrição de meu contexto, como professora-estagiária, e de minhas condições iniciais. Em seguida, analiso o planejamento inicial (PI) – modular – que produzi para minha prática uma vez que ele representa meu ponto de partida.

O trabalho com língua inglesa na Rede Estadual de Ensino Público do Estado do Paraná, até o ano de 2019, era pautado pelas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCEs) (PARANÁ, 2008), que recomendava, a meu ver e sem usar diretamente usar esta nomenclatura, a Abordagem Baseada em Gênero (ABG) de Ensino de Línguas. Nesse contexto, as DCEs listam ao final do documento os gêneros textuais estruturantes dos conteúdos a serem trabalhados, afirmando que “propõe-se que, nas aulas de Língua Estrangeira Moderna, o professor aborde os vários gêneros textuais [...]” (PARANÁ, 2008, p. 63). Por essa razão, o modelo de planejamento usado pelos estagiários, oriundos dos cursos de Letras, era a Sequência Didática (SD) (DOLZ *et.al.*, 2004).

Uma SD, segundo Dolz, *et. al.* (2004, p. 82), “é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Sendo assim, os autores estabelecem que a SD em sua estrutura básica deve contar com a apresentação da situação, produção inicial, módulo 1, módulo 2, módulo N (esse sinalizando que podem existir tantos módulos quanto o professor julgue necessário) e produção final. Conforme pode-se verificar na figura 9 abaixo.

Figura 9: Esquema da Sequência Didática



Fonte: Dolz, *et. al.* (2004, p. 83)

Tomando por base a estrutura de Dolz, *et. al.* (2004), acima reproduzida, é que produzi meu Planejamento Inicial (PI) (Apêndice A), conforme pode ser visto na figura 10, abaixo, que mostra a organização e divisão dos conteúdos dentro do modelo de SD disponibilizado pela professora orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa.

Figura 10: Excerto da organização modular de Conteúdos no Planejamento Inicial – Sequência Didática

Week no.	Title of week - each week should have a name that communicates the theme for that week.	Summary of the week - give brief details of what activities you are planning for each week. These can just be ideas for now.
Week 1	First class: Presenting the genre	The teacher is going to present the plan for the course. Then start with the genre “news” presentation to the students, showing its structure. The students are going to be, then, aware of what their final work is going to be about: producing a newspaper. (p. 88 and 90)
Week 1	Second class: Grammar review	The teachers are going to make a review about past tenses, using the examples and exercises from the book (p. 82- 83) and focusing on the students’ difficulties shown on the first version of the news.
Week 2	Third class: Exercises	The students are going to work on the exercises from the book, considering what they’ve been learning about the genre “news”. (p. 78 - 81)
Week 2	Fourth class: Writing news (first version)	The students are going to form groups of 2-3 to write the first version of their piece of news. The teacher is going to ask them to assume roles for the productions processes. (p. 89)
Week 3	Fifth class: Writing News (final version)	After the correction of the first version of the texts, the students are going to rewrite it under the teacher’s orientations.
Week 3	Sixth class: Online news	The students are going to publish their texts on an online platform.
Week 4	Seventh class: Rehearsal	The groups are going to have a rehearsal for the oral presentation of the final production. They are, also, going to work on an exercise from the book (p. 85).
Week 4	Eight class: Presentation	The students are going to present their texts for their school mates and teachers.

Fonte: a autora.

Nesta parte específica do planejamento (figura 10), fiz uma descrição resumida do que seria desenvolvido durante as 4 semanas⁴³ (com 2 aulas semanais) de intervenção que eu faria na escola da rede pública de ensino do estado do Paraná, local onde se deu meu estágio supervisionado.

O gênero textual que fundamentou o desenvolvimento da SD foi *notícia*. A escolha do gênero foi feita pela professora de inglês regente da turma na escola, seguindo seu planejamento feito no início do ano letivo, com base no livro didático adotado pela equipe de professores de língua inglesa do colégio, levando em consideração nos gêneros listados nas DCE's (PARANÁ, 2008, p. 83). Também por solicitação da professora regente, o referido livro didático deveria ser usado ao menos parcialmente motivo pelo qual ele não configura entre os elementos de análise deste estudo.

Para integrar o PI foram construídos 8 planos de aula iniciais (PAIs) (Apêndices B, C, D, E, F, G, H, I). Nesses planos eram feitas as descrições detalhadas da proposta inicial de desenvolvimento do trabalho, em sala de aula com o gênero textual pré-definido, seguindo os requisitos do gênero textual SD de acordo com Dolz, *et. al.* (2004, p. 82). Assim, a SD iniciava-se com uma introdução do gênero, seguindo no seu desenvolvimento e concluía-se com a apresentação da produção final. Ou seja, cada aula da semana descrita neste PI correspondia a um módulo de desenvolvimento do trabalho e teve seu detalhamento feito em um PAI (cf figura 11).

Figura 11: Divisão de Módulos e Planos de aula por semana

Planejamento Inicial (PI) – Sequência Didática		
SEMANA 1	Módulo 1 – PAI 1	Módulo 2 – PAI 2
SEMANA 2	Módulo 3 – PAI 3	Módulo 4 – PAI 4
SEMANA 3	Módulo 5 – PAI 5	Módulo 6 – PAI 6
SEMANA 4	Módulo 7 – PAI 7	Módulo 8 – PAI 8

Fonte: A autora

⁴³ Este período é determinado pelo regimento de estágio dos cursos de Letras da Universidade.

O desenvolvimento destes 8 PAIs foi feito tomando por base apenas aquilo que eu acreditava ser necessário ou útil, para os alunos, por minha experiência profissional, meu conhecimento sobre o gênero textual e pelas minhas impressões advindas dos 2 meses de observação participativa que fiz com a turma de alunos.

A seguir, trago um excerto do PAI 1 (figura 12) para análise uma discussão explicativa e reflexiva. Irei realizar, nesta sessão do capítulo 4, apenas reflexões sobre esse plano de aula porque ele não foi alterado, de fato, como os outros foram. Acho importante o início da análise com esse plano porque foi com ele que eu entrei em sala de aula para iniciar o trabalho. Por esse motivo, ele só poderia ter sofrido alterações se eu o fizesse retroativamente, a fim de adequá-lo completamente ao que aconteceu de fato na sala de aula. Entretanto, esse não é o objetivo neste momento, uma vez que meu foco é demonstrar como as demandas e emergências de sala de aula alteraram a trajetória do meu processo de planejamento ao darem ensejo a potenciais mudanças nos planos de ação que viriam a ser aplicados nas aulas subsequentes. Não construir um relato exato de como os fatos ocorreram em sala de aula e as mínimas mudanças motivadas de imediato pelas reações espontâneas e inesperadas dos alunos, quase que com em um diário de classe. Sendo assim, vou trazê-lo como originalmente o escrevi para compor a SD e fazer uma análise de como ele se estruturava, já que apenas esse plano realmente compôs minhas condições iniciais antes de dar início ao meu trabalho em sala.

Vale ressaltar que este plano de aula, de qualquer forma, não foi muito alterado durante sua aplicação em sala de aula, uma vez que por se tratar de uma aula dada em uma disciplina de estágio, eu estava sendo observada e avaliada pela professora regente da turma e pela professora supervisora de estágio. Então, procurei cumprir meu plano de aula o mais fielmente possível, fazendo pequenas alterações apenas para melhor condução da aula de acordo com a reação dos alunos ou para o que fosse imprescindível.

Figura 12: Excerto de Plano de Aula Inicial 1 (PAI 1) – Componente da Sequência Didática

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (Learning diagnosis)	
OPENING	5 min	<p>Warm-up: (Introduction to the class.) The teacher (T) starts talking about the topic to be developed during the next 4 weeks. For that, the T has to explain to the students (Ss) that they are going to study the genre of news. The reason is that they (in groups) are going to write their piece of news. Also, (all together) they are going to build an online newspaper at the end. The T is going to inform as well that the Ss need to find a topic (for the newspaper production activity) inside the school or on its surroundings, such as sports, culture, events, etc. The T is going to give the Ss a printed chronogram for them to have (Attachment 4) and T is going to explain how the work is going to be developed through the 8 classes of the course.</p>			<p>At first, the teacher has to check their understanding of the proposal for the writing activity for the month. Then check their previous knowledge about the genre. Last, the teacher is going to check if the students could understand the content presented during the class, and possible adaptations for the next lesson plan.</p>	
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Lecture		The T is going to start the class, by asking the Ss what they know about newspapers and the different types of news, and sections on them (to help the activity, in Attachment 1, there is a list of the different sections on a newspaper). Then, the T is going to show the Ss different examples (in English) of printed and online newspapers around the world in a PowerPoint presentation (Attachment 2).
	#2	15 min	Interaction with content	Lecture		The T is going to use a PowerPoint presentation (Attachment 3) to show the Ss the structure (elements) of a textual genre newspaper. During the presentation, the T is going to check with the Ss what they already know about the subject by asking them to guess what the elements are and how each one is developed. This would help promote their involvement with the presentation.
	#3	10 min	Interaction with content	Drill and practice		The T is going to ask the Ss to take the Alive High (AH) textbook and open it on Unit 5, p. 78. The Ss are going to use the text on this page to answer the questions on p. 79. The T then ask the Ss to look to exercise 1 on p. 79, and then the T helps them to do the exercise. Exercises 2 and 3 can be done if there is time left.
#4	8min	Interaction with content	Drill and practice/ Lecture	The T is going to ask the Ss to open the AH textbook on p. 88 now. On this page, the different types of newspaper headlines are going to be dealt with. So, the T is going to explain the exercise to the Ss and help them tell the difference between the types of headlines presented on the page. On p. 89 the T is going to show the Ss some reinforcement to the parts of the textual genre newspaper, for future references. For this, the T is going to read and help the Ss understand the content of the page.		

Fonte: a autora.

Na seção chamada *warm-up*, descrevo apenas como iniciei meu trabalho com a turma, já que essa etapa fica reservada para colocar os alunos no clima da aula. Assim, eu destinei a explicar aos alunos que iríamos conhecer um gênero textual, notícia, e que cada etapa de nosso trabalho era voltada para a produção autônoma deles de uma notícia, que seria publicada em uma plataforma *online* e, posteriormente, apresentada para a escola toda.

Na primeira atividade da aula, eu primeiramente chequei o conhecimento prévio dos alunos em relação ao gênero, em seguida já comecei a mostrar aos alunos exemplos do gênero textual, para que eles pudessem se familiarizar mais com o gênero e as diversas apresentações dele em jornais de formato impresso e *online*. O que é uma técnica característica da ABG na etapa chamada de “apresentação da situação” (DOLZ, *et. al.*, 2004)

Na segunda atividade, eu já passaria a mostrar aos alunos a estrutura do gênero textual e seus pré-requisitos. Nesta atividade, seria feita uma descrição e apresentação detalhada dos elementos necessários para que eles fossem capazes de mais tarde fazer a produção da primeira versão autônoma da notícia (produção inicial).

Como exercício de fixação de todo o conteúdo trabalhado anteriormente naquela aula (atividades 3 e 4), eu propus que os alunos utilizassem as atividades de apoio do livro didático usado na escola, pois o livro trazia uma série de atividade de identificação e reflexão sobre as partes de uma notícia e seus elementos essenciais.

Sendo assim, este PAI cumpria essencialmente apenas o que era determinado como ponto de partida para o trabalho com gêneros textuais dentro da ABG, que seria apenas a fase de apresentação do gênero. Conforme demonstro e sintetizo no quadro 1.

Quadro 1: Síntese do Plano de Aula Inicial 1 (PAI 1)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 1	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de trabalho; • Apresentação do gênero textual e seus elementos 				<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação da proposta de trabalho; • Apresentação do gênero textual e seus elementos.

Fonte: a autora

Dito isso, acho pertinente enfatizar novamente que um traço determinante dos 8 PAIs é que eles foram feitos antes do início de minha prática em sala de aula, então não só são baseados em uma turma de alunos ideais, como também não refletem mais do que uma impressão preliminar minha de como eram os alunos e de quais eram as necessidades deles. Destaco que apesar do conhecimento inicial que eu tinha sobre os alunos quando fiz esses planos de aula ser bastante superficial, esse já era muito maior e mais significativo do que a maioria das vezes tive a oportunidade de ter – quando meu planejamento era feito no início do ano letivo em outros contextos em que lecionei anteriormente a este estágio. Isso porque, no contexto da disciplina de estágio supervisionado, é de praxe na universidade em que fiz minha formação, exigir dos professores-estagiários 20 horas de observação participativa e um estudo do meio, afim de que os estagiários possam avaliar minimamente os conhecimentos dos alunos, seu contexto sociocultural e as condições de trabalho e infraestrutura da escola onde o trabalho será desenvolvido, dando condições de que a fase de planejamento de ensino já considere todos esses fatores. Já no contexto profissional em que atuei, não houve tanto tempo hábil para que eu fizesse estudos do meio ou qualquer observação dos alunos e aulas a eles ministradas antes do meu momento de planejamento.

Essa oportunidade de ter tantas informações prévias pode ter feito com que meus processos de planejamento já tenham sido um pouco mais personalizados para minha sala de aula e às necessidades e emergências dos meus alunos, do que normalmente seria possível de ser feito em outros contextos de atuação. Isso também pode ter feito com que a quantidade de necessidades de adaptação nestes planos, dadas às características da turma, fosse razoavelmente menor do que em outros contextos que eu lecionei.

Outro fator que pode ter contribuído para que um menor número de adaptações fosse feito a estes planos de aula e conseqüentemente o planejamento acabasse por não sofrer transformações muito drásticas é o curto e rígido espaço de tempo em que este trabalho de estágio tem que ser desenvolvido em sala de aula com os alunos. Em contextos em que sou eu mesma a professora regente da turma, tendo a ter mais liberdade e tempo para atender mais e melhor as necessidades emergentes dos meus alunos.

Ressalto, por fim, que o planejamento e seus respectivos planos de aula levaram em consideração apenas o sistema morto e ideal que eu criei para que

pudesse organizar o PI e todos os planos que o compunham. Então, a dinamicidade ainda estava por acontecer quando o planejamento fosse posto em prática, quando houvesse novas condições iniciais e quando as emergências dos alunos começassem a aparecer.

Sendo assim, no próximo tópico, passo a fazer a análise do planejamento em ação, das mudanças, adaptações e adequações nos PAIs (que deram origem aos PAMs), suas origens e seus desdobramentos em relação ao PI.

4.2 PLANOS DE AULA EM AÇÃO E O OLHAR DO PROFESSOR COMPLEXO

Neste tópico, trago uma análise detalhada e comparativa das mudanças que ocorreram dos PAIs, para os PAMs que foram planos de aula adaptados e modificados pelas percepções que eu tive via um olhar sensível para perceber as emergências da minha turma de alunos em cada aula que antecedia aquela que teria seu plano modificado ou adaptado por algum motivo.

Esta etapa contará com apenas 7 PAMs, pois o primeiro PAI não foi modificado, já que foi colocado em prática na primeira aula da primeira semana de planejamento. Isso não significa dizer que nada ocorreu diferente do descrito no PAI 1 ou que não foram necessárias adaptações e modificações no que havia sido pensado anteriormente. No entanto, nesse plano de aula as emergências de sala de aula acabaram sendo pontuais, sua resolução foi rápida, e não foram em grande volume ou número, tendo sido “acomodadas” dentro dos limites da própria aula e da flexibilidade que existe em qualquer plano e muito mais ainda quando se tem como base teórica da prática docente a TC (LARSEN-FREEMAN; CAMERON, 2008).

Para iniciar a análise das modificações dos planos de aula, trago então a comparação entre os PAI 2 e PAM 2 (Apêndices C e J). Durante a aula com o PAI 1 pude perceber que emergiu de muitos alunos a dificuldade e insegurança sobre a língua inglesa em um nível muito mais profundo do que aquele que eu consegui inferir em meu período de observações. Assim, ficou claro que o PAI 2 iria precisar de mudanças em sua constituição e até mesmo na proposta de trabalho com os conteúdos que precisavam ser propostos, o que iria dar origem ao PAM 2.

A partir disso, pode-se verificar, ao ler o excerto do PAI 2 (figura 13), que quando fiz minha SD e escrevi esse plano, eu considerava que a análise linguística do gênero que estava sendo desenvolvido seria muito rápida e fácil de ser conduzida

para os alunos. Isso porque ficava essencialmente nos limites da gramática indutiva, sem uso de metalinguagem ou ensino de regras gramaticais, e voltada para análise da linguagem usada no gênero textual, a fim de apenas ajudar os alunos a entender a forma de uma notícia e a linguagem mais adequada para ser usada nela, o que estaria em consonância com a proposta da abordagem baseada em gêneros.

Este PAI 2 foi organizado e pensado com base na informação da professora regente da turma de que o domínio de estruturas gramaticais e de vocabulário da língua inglesa do grupo era, majoritariamente, bastante razoável (fato que acabou se mostrando irreal diante das perguntas e dinâmicas feitas por mim na primeira aula).

Figura 13: Excerto Plano de Aula Inicial 2 (PAI 2) – Atividade 1 e 2

<p>The T is going to start the work with the language focus part, using only pieces of news. First, the T is going to project and give the Ss copies of a text – a piece of newspaper (Attachment 1) – then she is going to ask for the Ss to read it and then identify the most common verb form in it (by observing similarities at the end of the verbs “ed”). As they answer, the T and the Ss will highlight each verb in the text (in the projection and copies). Then, the T is going to ask the Ss if they know why it is the most common verb form in the text. If the Ss do not provide any answers, the T will help them out by giving some hints for them to understand that the news talks about a fact that had happened before.</p>
<p>For this activity, the T is going to ask the Ss to identify again which verb form is the 2nd most common in the text. As they answer, the T and Ss are going to highlight (in the projection and copies) (Attachment 2) the verb in the text. Now (as they are going to see the “ing” form being repeated) the T is going to ask them if they can notice the difference between the situations where they find the previous verb form and this one now - the goal here is to make them see that in news reports there is the need to set a scenery or talk about situations as they develop, so this verb form happen.</p>

Fonte: a autora.

Contudo, o que era para ser apenas uma rápida revisão, uma ativação de um conhecimento previamente trabalhado de forma dedutiva em sala, ou mesmo apenas uma análise de adequação a forma linguística característica de um gênero discursivo, acabou tendo que ser repensado e adaptado para ser muito mais uma aula voltada para a explicação e explicitação de regras e formas gramaticais, com uso de metalinguagem e de tabelas de formas verbais nominais (cf. figura 14). Desta maneira como o que era para ser análise linguística passou a ter caráter de gramática contextualizada. O que é muito mais próximo das técnicas de uma abordagem tradicional, do que da forma de trabalho prevista na abordagem baseada em gêneros.

A referida modificação foi motivada pela percepção que tive na primeira aula, ao fazer algumas perguntas aos alunos sobre o entendimento deles do que estava escrito nas notícias que eu trouxe como exemplo, na leitura dos textos que compuseram os exercícios em aula e em perguntas que um grande grupo de alunos

me fez ao final da primeira aula. Especialmente esse último fato serviu como alerta de que os alunos não só tinham um conhecimento linguístico muito aquém do que se imaginava, mas que também uma grande maioria da turma tinha interesse em saber mais sobre como usar a estrutura gramatical (verbos no passado) e ter um maior entendimento sobre os tempos verbais que eram utilizados para a escrita de uma notícia de jornal.

Figura 14: Excerto Plano de Aula Modificado 2 (PAM 2) – Atividade 1 e 2

The T is going to start the work with the language focus part, that is, “the past tenses” (simple and continuous). First, the T is going to project and give the Ss copies of a text – a piece of newspaper about facts that happened in the past (Attachment 1) – asking for the Ss to read it and then identify the most common verb tense in it (simple past – only regular verbs are shown to make the identification easier for the Ss since the ed termination is always the same in this kind of verbs). As they answer it, T and Ss will highlight the verbs in the text (in the projection and copies). Then, the T is going to ask the Ss if they know what tense it is, and why it is the most common verb form in the text. If the Ss do not provide any answers, the T will help them out by explaining that the news normally uses the past tense form to talk about a fact that had happened before the time when the piece is written and that the time on the news is both identified and finished, which is a characteristic of past simple tenses. The T is also going to highlight that in this text they see only the regular verbs in the past, but some verbs are not regular and that they can find a list of irregular verbs at the end of their textbook (Alive high) on p. 204. It is important to focus on grammar here, because the Ss demonstrated difficulties and questions in the class before about the past tenses, since they have seen them before, but could not understand how to use them properly.

For this next activity, the T is going to ask the Ss to read again the piece of news and identify which verb tense is the 2nd most common in the text. As they answer, the T and Ss are going to highlight (in the projection and copies) (Attachment 2) the verb in the text. Now, they are going to see that the tense is past continuous form because there is the “ing” termination at the end of the verbs, so the T is going to ask them what is happening in the news to make the structure necessary (e.g. scenery is being established), if they do not provide any response, the T is going to remind them that we use this tense to talk about situations that are happening/developing in the past or to establish scenery to the main fact. All these concepts have to be very clear for them because they are going to use these tenses in their independent productions and demonstrated a lot of insecurities to do so in the class before.

Fonte: a autora.

Como pode ser percebido ao comparar o excerto do PAI 2 e o excerto do PAM 2, houve um aumento considerável do foco na gramática dedutiva (com isso um enorme afastamento da proposta de análise linguística do gênero textual). O que demonstra que eu fiz modificações ao plano que pudessem dar conta ao máximo das emergências dos alunos, mas ao mesmo tempo que fugissem o mínimo possível do que era a exigência da DCE e da professora regente de trabalhar com a abordagem baseada em gêneros – na qual existe uma consciência de adequação linguística, porém não se admite um trabalho com regras explícitas de gramática ou foco na forma/função gramatical. Para que isso fosse possível, fiz uma utilização mesclada de

abordagem gramatical e baseada em gêneros, pois expliquei regras explícitas e falei de forma, mas mantive a reflexão sobre adequação linguística ao gênero textual.

Vale destacar porém, que eu só tive que partir de forma tão direta para um ensino de gramática em moldes tradicionais por questão de tempo, já que fica evidente que a turma precisaria de muito mais de um mês para produzir de forma autônoma um gênero textual como a notícia de jornal, se estivessem realmente adquirindo conhecimento gramatical de forma indutiva como a abordagem baseada em gêneros propõe, ou seja, chegar a uma ponto de entendimento do funcionamento da língua que não envolvesse regras explícitas (gramática dedutiva), demandaria um número muito maior de módulos do que os possíveis de serem feitos em 8 aulas. Eu, enquanto professora-estagiária, não dispunha desse tempo e atendi as emergências da sala de aula usando meus conhecimentos de outras teorias, como a abordagem gramatical por exemplo, que oferecem recursos compatíveis às minhas limitações. Porém uma professora regente na escola (com sua turma), possivelmente, disporia de mais tempo e flexibilidade de planejamento para suprir deficiências, necessidades ou demandas de aprendizagem sem um desvio de rota tão drástico como foi o meu.

Ressalto também que a escolha pelo desenvolvimento do trabalho com estruturas e formas gramaticais antes mesmo da primeira produção, momento considerado pela literatura da área como mais apropriado, está ligado tanto a exigência da professora regente da turma quanto ao tópico (verbos no passado) quanto ao fato de eu saber que precisaria de um encaminhamento que oportunizasse aos alunos o máximo de condições para produzir o gênero dentro do curto espaço de tempo das 4 semanas de regência (em que eu estaria à frente do trabalho com a turma). Também por esses motivos é que não respeitei a ordem canônica da ABG, de só promover um trabalho de análise linguística a partir da produção inicial dos alunos.

Para que essa comparação de mudanças entre o PAI 2 e o PAM 2 fique mais clara, sintetizo no quadro 2 abaixo, as atividades que eu havia programado inicialmente, dentro da perspectiva da ABG, e as atividade que de fato levei para a sala de aula após adequação motivada pelas emergências dos alunos. Também demonstro que o PAM 2 foi feito baseado na perspectiva da abordagem tradicional e não mais da ABG.

Quadro 2: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 2 (PAI 2) e Plano de Aula Modificado 2 (PAM 2)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 2	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Análise Linguística do gênero textual (gramática indutiva) 	<ul style="list-style-type: none"> explicitação e explicação de regras e formas gramaticais 	PAM 2	Abordagem tradicional	<ul style="list-style-type: none"> Trabalho com gramática contextualizada (gramática dedutiva); Explicação de regras e formas gramaticais; Explicação das funções do tempo verbal passado; Exercícios de fixação.

Fonte: a autora.

No PAI 3, a proposta inicial que fiz era de utilizar apenas o LD escolhido pela escola, para atender à solicitação da professora regente, como é possível verificar nas figuras 15, 16 e 17 (também na Figura 10 do excerto do Planejamento). Na atividade 1 (figura 15), eu iria usar apenas o LD para mostrar aos alunos os elementos básicos necessários para escrever cada parte de uma notícia em diversos contextos, pois esse continha informações básicas, que poderiam servir como um resumo para os alunos usarem de guia posteriormente. Na atividade 2 (figura 16), a proposta do LD era analisar e identificar as características do gênero e fazer a interpretação de texto, para saber se os alunos estavam conseguindo entender o que estava sendo dito, servindo como uma boa revisão e me dando parâmetros para me certificar de que os alunos haviam entendido o que tinha sido explicado e trabalhado com eles até ali. Na atividade 3 (figura 17), a proposta era utilizar os exercícios do livro para a prática e fixação do conteúdo visto nas páginas anteriores e assim seria possível, mais uma vez, avaliar se eles conseguiram entender a explicação dada no início da aula.

Figura 15: Excerto Plano de Aula Inicial 3 (PAI 3) – Atividade 1

The T is going to ask the Ss to open their books on p.78 and take a look at all the parts of the News reports and the basics of how to write them. The T is going to read and explain each part, then, also solve the possible questions the Ss may have.

Fonte: a autora.

Figura 16: Excerto Plano de Aula Inicial 3 (PAI 3) – Atividade 2

The T is going to ask the Ss to open their books on page 80 and ask one of the students to read the first text (if none of them volunteer, the T is going to read it). The same is going to be done with the other 2 texts on pages 80 and 81 (if the students still don't volunteer the T is going to ask someone to read). After reading each text, the T is going to help the students understand the texts. Then the Ss are going to do the activities with the T on page 81(exercises 2, 3, and 4).

Fonte: a autora.

Figura 17: Excerto Plano de Aula Inicial 3 (PAI 3) – Atividade 3

The T is going to ask the Ss to open their books on page 86, and then explain to the Ss that they have to analyze the headlines and straplines identifying their characteristics (exercise 1).

Fonte: a autora.

Este PAI 3 continha basicamente apenas atividades integrantes LD, então posso afirmar que por ser um LD que está de acordo com o PNLD, suas bases teóricas respeitam as determinações documentais de trabalhar com a abordagem baseada em gêneros como seu ponto de partida, assim posso afirmar que meu trabalho estava planejado para estar dentro dos preceitos teóricos da ABG.

As emergências de sala de aula que motivaram a modificação deste PAI dando origem ao PAM 3 foram sobretudo ligadas a uma dificuldade dos alunos de entenderem como iriam estruturar e desenvolver sua primeira escrita autônoma na aula que seguiria a esta. Os alunos ao final da aula 2, após terem sido instruídos por mim para que já formassem seus grupos de trabalho pois na outra semana (aula 4) iriam começar a fazer sua primeira produção autônoma do gênero textual, manifestaram sua inquietude profunda e dificuldade de entender como eles poderiam já partir para esta etapa se ainda se sentiam tão inseguros quanto à forma que deveriam seguir para que pudessem elaborar suas próprias produções. Neste momento, questionei se eles nunca tinham trabalhado com o gênero textual notícia em língua materna, pois a informação que eu dispunha até aquele momento era que eles teriam trabalhado com o gênero em aulas de Português. Após eles me assegurarem que nunca haviam feito qualquer produção desse gênero, percebi que realmente não poderia usar apenas o LD para fazer este momento preparatório para a primeira produção, já que o livro não tratava da estrutura do gênero e seus elementos constituintes com a profundidade que os alunos estavam de alguma maneira solicitando a mim. Levando em consideração todas essas fragilidades e emergências relatada pelos alunos, também me preocupei com o fato de que o LD

não poderia sair da escola e eles acabariam sem um material de estudo para se prepararem para o momento de produção autônoma.

Sendo assim, para a criação do PAM 3, mais especificamente na atividade 1 (Figura 18), decidi mais uma vez preparar um material didático que eu considerava mais adequado para este momento, incluindo nele uma maior quantidade de detalhes e que poderia ser distribuído para os alunos colarem em seus cadernos. Para que a criação desse material fosse possível, recorri às estratégias de escrita da Abordagem Instrumental (*English for Specific Purposes - ESP*) que eu conhecia e preparei um resumo de forma objetiva e instrumentalizada com os pontos e instruções principais que os alunos deveriam lembrar para poder escrever uma notícia de forma eficaz. Para o momento da aula, me preparei para explicar cada um dos pontos desse *handout* que eu havia feito.

Figura 18: Excerto Plano de Aula Modificado 3 (PAM 3) – Atividade 1

<p>The T is going to give the Ss a <i>handout</i>, (Attachment 1) with News Report genre structure parts and how to write each of them. The T is going to read and explain each part, asking the Ss to give some examples about the news they are planning to write or from something they have seen before, to make them ready to use these guidelines when their writing process starts, then, also solve the possible questions the Ss may have. For that, some strategies and specific vocabulary can be presented.</p>

Fonte: a autora.

Na figura 18, acima, também é possível ver como descrevi a atividade 1 que criei para fazer a apresentação da estrutura das partes e instruções de escrita da notícia de jornal. Bem como, ao comparar este excerto como o da atividade 1 do PAI 3 (figura 5), é possível perceber a drástica mudança de procedimentos que existiu neste referido plano. Isso porque o que era apenas uma atividade curta de leitura de uma página do LD com breves explicações (PAI 1, atividade 1, figura 17), passou a ser atividade que não só contava com uma explicação mais detalhada de um material mais extenso, feito especialmente para atender as dúvidas dos alunos, como também que contava com a participação dos alunos dando exemplos do que eles pretendiam escrever em suas produções independentes.

Na reformulação da atividade 2 (figura 19), não só a estratégia de trabalho sofreu alteração, mas também houve a inclusão de um momento em que chamo a atenção dos alunos para um quadro no LD que traz algumas *chunks* de linguagem que poderiam ajudá-los a iniciar frases em suas produções.

Figura 19: Excerto Plano de Aula Modificado 3 (PAM 3) – Atividade 2

The T is going to ask the Ss to open their books on page 80 and ask one of the students to read the first text (if none of them volunteer, the T is going to read it). The same is going to be done with the other 2 texts on pages 80 and 81 (if the students still don't volunteer the T is going to ask someone to read). After reading each text, the T is going to help the students understand the texts. Then the Ss are going to do the activities with the T on page 81(exercises 2, 3, and 4). In the end, the T is going to call the Ss' attention to the box "useful language" on the corner of page 81, because it presents some vocabulary and chunks that may help the Ss to write their piece.

Fonte: a autora.

Esse quadro, do LD, não estava no PAI 3 porque a abordagem baseada em gêneros não prevê o uso da técnica de *chunks* para ensinar frases prontas que podem ser modificadas ou completadas para serem colocadas em diversos lugares durante a produção independente. Sendo assim, a presença de um quadro que utiliza este tipo de ferramenta indica a influência da abordagem lexical; mesmo que de forma discreta, este fato não passou despercebido por mim quando fiz a reformulação do plano de aula, pois em virtude das emergências dos alunos nas aulas anteriores, tive minha atenção despertada para perceber que uma estratégia desse tipo poderia vir a ser de grande ajuda para atendê-los, já que eles deixaram bem claro que gostariam que eu os ajudasse de forma mais contundente e com mais elementos a entender o que e como fariam sua primeira produção independente.

Diferentemente das atividades anteriores que apresentaram variações grandes em proposta e desenvolvimento em relação às pertencentes ao planejamento original, a atividade 3 do PAM 3 (figura 21) conservou sua característica de atividade de fixação e análise linguística do gênero discursivo, porém a inovação motivada pelos alunos foi eu ter incluído um momento em que eles não iriam apenas ser meros observadores de duas das partes iniciais da notícia, a manchete/título e subtítulo, mas iriam fazer eles mesmos uma manchete para a futura notícia que eles iriam escrever.

Figura 20: Excerto Plano de Aula Modificado 3 (PAM 3) – Atividade 3

The T is going to ask the Ss to open their books on page 86, and then explain to the Ss that they have to analyze the headlines and straplines identifying their characteristics (exercise 1). To stimulate the Ss, the teacher is going to ask them to write the headlines of their news report, always helping them with eventual grammar or vocabulary issues.

Fonte: a autora.

A inserção de uma nova atividade no PAM 3, a atividade 4 (figura 21), tinha o intuito de oferecer aos alunos a possibilidade de conhecer, e entender, diferentes tipos

de manchetes, e de fazer uma revisão de fechamento da aula. Sendo então uma oportunidade para reforçar as ideias e conceitos envolvidos em cada uma das partes típicas de uma notícia de jornal. Com isso, tentei também garantir que mesmo que os alunos perdessem o material que eu entreguei a eles na atividade 1, conseguiriam achar no LD um guia para lembrar das partes de uma notícia e suas características, mesmo que resumidamente. Esta atividade seria uma tentativa de garantir mais uma vez que a emergência dos alunos por terem as partes e os requisitos básicos do gênero para que eles pudessem fazer sua produção independente, afinal, o LD, mesmo não estando com eles o tempo todo, sempre seria uma fonte de consulta na escola.

Figura 21: Excerto Plano de Aula Modificado 3 (PAM 3) – Atividade 4

<p>The T is going to ask the Ss to open the AH textbook on p. 88 now. There the different types of newspaper headlines are going to be dealt with. So, the T is going to help them to tell the difference between the types of headlines presented on the page and also to tell what kind of headlines their ones are. On p. 89 the T is going to review the parts of the textual genre newspaper, for future references and reinforcement.</p>

Fonte: a autora.

Vale destacar também que, com as modificações feitas neste PAM 3, o tempo destinado à leitura e interpretação dos textos do LD acabou tendo que ser reduzido, a fim de dar espaço para as novas atividades e direcionamentos. Sendo assim, para manter, e fazer com os alunos, as atividades de leitura (que eram exigência da professora regente), considero que intrinsecamente, incluí neste PAM 3 estratégias de leitura características do *ESP*, sobretudo *skimming* e *scanning*, para ajudar os alunos a ler os textos e fazer os exercícios com mais agilidade, angariando tempo para novas atividade e a pequena revisão da atividade 4, sem precisar deixar de fazer o que me foi solicitado.

A fim de tornar mais clara a visualização das características dos planos de aula e as modificações que foram feitas do PAI 3 no PAM 3, trago o quadro 3 abaixo com uma síntese comparativa entre os planos. Nesse descrevo resumidamente as atividades de ambos os planos, a emergência que motivou as mudanças e as abordagens que deram aparato para a minha prática visando atender as emergências.

Quadro 3: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 3 (PAI 3) e Plano de Aula Modificado 3 (PAM 3)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 3 Abordagem baseado em gêneros		Atividade #1: <ul style="list-style-type: none"> • uso do LD • partes do gênero • início da primeira escrita do gênero 	<ul style="list-style-type: none"> • dificuldades de elaboração das produções do gênero. 	PAM 3	Abordagem instrumental	Atividade #1: <ul style="list-style-type: none"> • apresentação das partes do gênero • estratégias de escrita de cada parte
		Atividade #2: <ul style="list-style-type: none"> • uso do LD • características próprias do gênero • interpretação de texto 			Abordagem Lexical e Abordagem instrumental	Atividade #2: <ul style="list-style-type: none"> • uso de LD • leitura instrumentalizada de textos • reflexão sobre <i>chunks</i> para produção de frases
		Atividade #3: <ul style="list-style-type: none"> • uso do LD • ler e analisar os tipos e as características das manchetes 			Abordagem baseado em gêneros	Atividade #3: <ul style="list-style-type: none"> • uso do LD • ler e analisar os tipos e as características das manchetes
					Abordagem instrumental e Abordagem baseado em gêneros	Atividade #4: <ul style="list-style-type: none"> • uso do LD • revisão das partes do gênero estudadas • exercício de análise do gênero (fixação)

Fonte: a autora.

Ao final da segunda semana de aulas, o PAI 4 (figura 22) previa apenas que os alunos iriam iniciar sua primeira produção independente do gênero notícia. Para tanto, esse plano de aula que compunha o PI (figura 10) pressupunha um trabalho guiado puramente pela autodeterminação dos alunos em dividirem suas tarefas dentro do grupo de trabalho e iniciarem a produção. Seria levada em consideração o que os alunos já sabiam tanto sobre o gênero quando sobre a adequação lexical necessária para a produção independente, na qual os alunos seriam capazes, em uma aula, de escrever praticamente toda uma primeira versão independente da notícia.

Mais uma vez, eu esperava, quando fiz minha SD, que os alunos tivessem condições iniciais suficientes para desenvolver de forma autônoma muito mais do que de fato eles acabaram se mostrando capazes. Esse momento de planejamento foi baseado, como já mencionei antes, nas informações que eu obtive durante as observações e com a professora regente da turma, a partir disso, acabei considerando que eles tinham um nível linguístico muito superior do que na verdade eles demonstraram durante todo o trajeto de duas semanas de aulas. Assim, essa

dissonância entre expectativa e realidade, foi a primeira emergência da turma que eu pude perceber.

Figura 22: Excerto Plano de Aula Inicial 4 (PAI 4) – Atividades 1,2 e 3

Once the groups are formed, the T is going to raffle the section theme (attachment 1) for each of the groups. Then, the T is going to reinforce that each news report has to have its photo and it has to be subtitled properly.
The T is going to pass in the groups and guarantee that the students are brainstorming on what to do for their sections. Also, if they are organizing and dividing properly the work to be done. The T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them with them.
This moment in the class is going to be dedicated to the first draft of their section. The T is going to guarantee that the students are working effectively.

Fonte: a autora.

É possível verificar na figura 22 acima, observando o que é descrito nas três atividades do excerto do PAI 4, que nesta etapa do trabalho, meu papel de professora seria de observadora, e fiscal de que eles realmente estavam fazendo o que estaria sendo proposto. Eu somente teria um papel mais ativo, eventualmente, quando surgisse alguma dúvida que precisasse ser esclarecida no decorrer do trabalho. Isso, entretanto, não foi possível de acontecer uma vez que modificações, que deram origem ao PAM 4, se fizeram necessárias e acabaram por serem colocadas em ação, como é possível verificar a seguir.

Figura 23: Excerto Plano de Aula Modificado 4 (PAM 4) – Atividade 1

Once the groups are formed, the T is going to ask the groups to choose the section's themes (attachment 1) that each of them is going to work with (according to the previous agreements that the class has made). Then, the T is going to remind the Ss of the essential information, elements, and structure that each theme requires to be written, and then attach to the classroom wall a panel with this information ¹ (attachment 2). After that, the T is going to reinforce that each news report has to have its photo and it has to be subtitled properly. ¹ The T has to remind the Ss that this panel is part of the joint effort to help them remember how to structure and write their first independent production of the genre.

Fonte: a autora.

Logo na atividade 1 (figura 23) já é possível perceber um grande número de mudanças motivadas pelas demandas e emergências dos alunos. A primeira delas foi o fato de, devido ao trabalho feito na aula anterior, eles mesmos já terem escolhido que grupo iria trabalhar com cada uma das seções temáticas do jornal e como os grupos iriam se organizar para cumprir as etapas necessárias para escrita e ilustração da notícia, assim, o que seria um sorteio, acabou sendo apenas uma confirmação da

escolha. Eles fizeram essas escolhas porque estavam motivados a escrever sobre um fato ou acontecimento que chamou a atenção deles dentro da escola em algum momento prévio ou contemporâneo ao início de nosso trabalho com o gênero, por isso sortear os temas para os grupos não fazia mais sentido. Eu notando que eles já tinham ideias do que gostariam de escrever, deixei com que o fizessem. Porém, isso não era uma mudança de trajetória tão acentuada quanto a que fiz a seguir. Muitos alunos comentaram comigo, ao final da aula anterior, que ainda existia uma certa dificuldade para eles lembrarem todas as etapas necessárias para a escrita da notícia de acordo com as características das sessões que tínhamos em nosso jornal. Também me chamaram a atenção para o fato de que muitos alunos estavam ausentes na aula em que expliquei o passo a passo da escrita. Por esses dois motivos, nessa atividade 1 ao invés de simplesmente fiscalizar o engajamento deles com a escrita (como na atividade 1 do PAI 4), segui por um caminho bem diverso. Pensando na necessidade de revisar os elementos essenciais e o passo a passo da escrita de uma notícia elaborei um painel (Apêndice L) com essas informações, afixei na parede da sala e, rapidamente, repassei o conteúdo oralmente com eles, o que denota uma influência de preceitos característicos da Abordagem Instrumental (*ESP*) mais uma vez, já que instrumentaliza os modos da produção textual.

Na atividade 2, do PAM 4 (figura 24), eles já formariam os grupos e passariam a escrever de forma independente. No entanto as inúmeras perguntas sobre palavras comuns na escrita de notícias, que os alunos sempre me faziam, e a dificuldade que notei que os alunos tinham com vocabulário em geral, fizeram com que eu pensasse em uma alternativa para dar conta, pelo menos um pouco, dessa demanda. Assim, produzi dois outros painéis (Apêndice L) com algum vocabulário que pudesse ajudá-los como fonte de consulta e deixei um grande espaço em branco para incluir eventuais palavras que eles me perguntassem, o que acabou acontecendo tanto, que preenchemos o painel. Essa nova rota, tem um perceptível desvio quanto a abordagem a norteia, pois, listas e palavras não são características da ABG, mas sim das Abordagens Tradicional e Audiolingual.

Figura 24: Excerto Plano de Aula Modificado 4 (PAM 4) – Atividade 2

The T is going to ask the Ss to start drafting their piece. Then she is going to walk around the class, talking to each group, to guarantee that the students are brainstorming on what they have to do in their news report sections. Also, the Ts will check if they are organizing and dividing properly the work to be done, and if they have any questions about the structure and language required, she will help them out with some lexical content².

²According to the teacher's previous assessment of the group of students, the T chose to offer the class two panels (attachment #2) with useful vocabulary for independent news production. These panels can be enriched with words that students may ask the T during the period of independent production that is going to begin in this class.

Fonte: a autora.

Sabendo e tendo percebido que regras e estruturas gramáticas eram uma demanda constante desses alunos, resolvi prever um momento na atividade 3 (figura 25) para explicar e solicitar que fosse registrado pelos alunos aquilo que fosse pedido em aula pelos grupos no momento da escrita. Novamente isso não está em consonância com o método e as técnicas da ABG, assim como não estavam os painéis da atividade anteriores, mas o desvio de rota acabou por ser mais uma vez inevitável já que eu tinha como objetivo ajudar a desenvolver o aparato linguístico dos alunos (mesmo que minimamente e em um curtíssimo espaço de tempo) e não forçar a todo custo o uso de uma abordagem apenas porque regras superiores a mim estariam me instruindo a segui-la. Assim acabei lançando mão novamente de técnicas características da Abordagem Lexical, com as *chunks*, e do Método da Gramática e Tradução (Abordagem Tradicional) com as explicações de regras gramaticais.

Figura 25: Excerto Plano de Aula Modificado 4 (PAM 4) – Atividade 3

This moment in the class is going to be dedicated to the first draft of the Ss news report section. The teacher is going to guarantee that the students are working effectively. Besides that, she is going to help the students with any sentences they may not know how to write, providing some chunks or explaining some grammar points³, according to the Ss needs.

³ The T may ask the Ss to copy, on their notebooks, some grammar rules that she may be asked by the groups during the independent writing time, in order to help them all.

Fonte: a autora.

Dito isso, podemos verificar na figura 25 acima que esta atividade foi o momento em que eles realmente passaram a escrever sua primeira produção independente em seus grupos de trabalho. O que era única parte esperada para esse momento, de acordo com o PI (figura 10).

No quadro-síntese abaixo (quadro 4) pode-se verificar a trajetória que foi desenvolvida, bem como verificar a grande quantidade de modificações que foram motivadas pelas emergências desse grupo de alunos.

Quadro 4: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 4 (PAI 4) e Plano de Aula Modificado 4 (PAM 4)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 4	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Primeira produção autônoma apenas com supervisão e eventual cooperação por parte da professora 	<ul style="list-style-type: none"> Necessidade de mais trabalho com estrutura do gênero; Necessidade formação de um banco de palavras; Necessidade de sentenças e regras para formação de sentenças. 	PAM 4	Abordagem instrumental e Abordagem baseado em gêneros	Atividade #1: <ul style="list-style-type: none"> Revisão dos elementos essenciais de cada tipo de notícia e seu passo a passo de escrita.
					Abordagem Tradicional e Abordagem Audiolingual	Atividade #2: <ul style="list-style-type: none"> Uso e organização de banco de palavras
					Abordagem baseado em gêneros e Abordagem Lexical e Abordagem Tradicional	Atividade #3: <ul style="list-style-type: none"> Produção da primeira versão da notícia pelos grupos Trabalho com <i>chunks</i> necessárias para a produção Explicação de regras gramaticais necessárias para a produção

Fonte: a autora.

Ao iniciar a terceira semana de trabalhos, seria chegada a hora de devolver a correção da primeira versão para que eles pudessem refletir sobre as inadequações que cometeram na primeira versão, além de completarem possíveis informações que estiverem incompletas ou ininteligíveis. Apenas depois de feita essa reflexão é que seria possível passar para a escrita de uma versão final da notícia. Meu papel, de acordo com o que havia sido planejado no PI, seria apenas ajudá-los a chegar nesse estágio e supervisionar se eles estariam mesmo fazendo aquilo que era solicitado. Isso estava descrito de forma bastante sucinta em meu PAI 5, atividade 1, conforme pode ser verificado no excerto abaixo (figura 26).

Figura 26: Excerto Plano de Aula Inicial 5 (PAI 5) – Atividade1

Once the groups are formed, the T is going to pass in each of the groups and check what the students have already produced, helping them to improve the writing of their first version of their sections. The T is also going to check if they are organized enough for final production and if the group has divided properly the work to be done. The T is going to check with each of the groups if they have any questions, and help them, in case affirmative.

Fonte: a autora.

Após a leitura da primeira versão dos textos, ficou evidente que eu precisaria reformular o PAI 5. O PAM 5 (figura 27) advém então, primeiramente, de uma necessidade de abrir um espaço para falar de forma geral com a turma sobre alguns equívocos que foram comuns a praticamente todos os grupos, como algumas estruturas frasais, tempos verbais e expressões idiomáticas que acabaram sendo traduzidas para a língua inglesa de forma incorreta. Em seguida, seria necessário conversar com cada grupo sobre a melhor forma de aprimorar os textos produzidos. No entanto, teria que fazer isso de forma que todos mantivessem o engajamento com o trabalho enquanto eu ajudava cada grupo a refletir a melhor forma de adequar a linguagem e corrigir erros, para só então poder estimulá-los a produzirem versões mais completas e com mais conteúdos, já que uma das características mais marcantes que todos os textos tiveram foi estarem muito sucintos e com informações importantes, interessantes e até mesmo imprescindíveis faltando.

Figura 27: Excerto Plano de Aula Modificado 5 (PAM 5) – Atividade 1

Once the groups are formed, the T is going to go to each of the groups and give back the first version the Ss wrote, and then she is going to talk to the whole class about some inadequacies and mistakes that were committed by them all, explaining why and how to fix these. To do that she is going to explain some grammar rules and talk about some idioms. Only then she going to give the necessary feedback on what the groups have already produced in their first version. Then, she is going to help them improve the writing for the second version of their section. The T is also going to check if the Ss have understood what they need to do and are well organized for the final production phase. Then, she is going to check with each of the groups if they have any questions and help them with the eventual issues. If necessary, the T is going to review the structure of the news pieces, of each group, and the tenses and vocabulary necessary for proper writing. As the next step is already publishing on the online platform, the Ss have to be as ready and organized as possible.

While the T is going from group to group, the Ss are going to be instructed to produce their second version of the news, so the T can help them with eventual issues of the writing process.

Fonte: a autora.

Para tanto, adotei a estratégia de rodízio de grupos (figura 27), sendo que cada vez que passava por um dos grupos dava a eles uma tarefa específica para cumprir no aprimoramento dos textos. Assim como instigava os alunos a pensar e relembra-los de estruturas gramaticais e lexicais que eu já havia explicado antes ou das partes essenciais que cada um deles precisava incluir em suas produções para que elas pudessem, minimamente que fosse, cumprir os requisitos que estavam sendo trabalhados.

Ao final dessa aula, o novo plano era que uma versão relativamente completa do texto deveria estar encaminhada. No entanto o plano de fazer dessa, segunda, a última versão do texto e a aula seguinte ser apenas para transferência dos textos para a plataforma *online*, teria que ser abandonado. Isso porque, já no início dessa aula 5, os alunos já tinham sinalizado muitas dificuldades em transpor tudo que eles gostariam de escrever para o papel. Outros vinham me sinalizando dificuldades em fazer com que seus colegas de grupo participassem, o que fez com que eu tivesse que chamar alguns para conversar e entender por que haviam perdido o interesse de produzir o gênero, o que acabou também por atrasar a produção de alguns grupos.

O caminho percorrido na refacção do PAI 5, suas motivações, demandas e emergências, e a conseqüente materialização do PAM 5 fica explicitado, de forma sintática, no quadro 5 a seguir, no qual descrevo também quais foram as abordagens que propiciaram aparato teórico para as novas práticas que eu usei em sala de aula para dar conta das emergências que motivaram este plano modificado.

Quadro 5: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 5 (PAI 5) e Plano de Aula Modificado 5 (PAM 5)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 5	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Revisão da primeira versão e produção da segunda versão 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de escrita, falta de vocabulário, inadequação linguística; Dificuldade em conseguir escrever tudo que o gênero requeria; 	PAM 5	Abordagem baseado em gêneros e Abordagem Lexical e Abordagem Tradicional	<ul style="list-style-type: none"> Revisão gramatical e adequação linguística; Ampliação de ideias mal desenvolvidas; Adequação e desenvolvimento da forma do gênero; Preparação para a versão final.

Fonte: a autora.

No início da aula 6 era planejado (PI, figura 10) que os alunos apenas passassem seus textos para a plataforma *online* criada por mim para emular um jornal

online, como aqueles que vimos no início de nossos trabalhos com o gênero notícia. Isso estava descrito no PAI 6 (figura 28). Porém, todas as dificuldades nas produções independentes, primeira e segunda versões, que os alunos tiveram, fizeram com que uma versão final com ajustes tivesse que ser produzida nessa aula 6. Esse fato foi uma das motivações que acarretou a necessidade de produzir o PAM 6 (figura 29), pois tive que incluir nesse plano o percurso de chegar com os alunos a uma possível versão final de suas notícias. Toda via, em virtude do tempo que dispúnhamos e da necessidade de ter uma aula para ensaio das apresentações orais dos textos, antes deles de fato apresentarem, me senti na obrigação de manter o momento para eles passarem os textos para a plataforma ainda na aula 6. Isso fez com que alguns grupos produzissem suas versões finais do texto diretamente *online*, sob minha supervisão.

Figura 28: Excerto Plano de Aula Inicial 6 (PAI 6) – Atividade1

The T is going to ask the students to write their final version of their newspaper section on the website created for their online newspaper. While the Ss are working on the computer, the T is going to help them and check if everybody is involved in the processes.

Fonte: a autora.

Figura 29: Excerto Plano de Aula Modificado 6 (PAM 6) – Atividade 1

The T is going to check if the Ss finished the second version of their text according to the instructions and suggestions that were given in the class before. Once this is done, the T is going to ask the students to write their final version of their newspaper section on the website created for their online newspaper (attachment #1), publishing the final version of their news report with the images they selected. While the Ss are working on the computer, the T is going to help them with eventual issues and check if everybody is involved in the processes.

Fonte: a autora.

Mais uma vez, o fato do trabalho do professor-estagiário ser limitado por um tempo rígido para terminar foi um fator que desfavoreceu a dinamicidade do sistema e minha tentativa de atender as demandas e emergências da sala de aula. Entretanto, para que fosse possível manter partes importantes para os alunos, como o ensaio da apresentação, e não ter que incluir mais uma aula no tempo de estágio, trabalhei com os grupos um a um, atendendo as necessidades específicas de cada um deles dentro

das suas variadas demandas. Para isso, usei sobretudo técnicas de tradução (Abordagem Tradicional).

Como é possível visualizar no quadro-síntese abaixo (quadro 6) a principal emergência que motivou a mudança do PAI 6 e criação do PAM 6 foi ainda a dificuldade dos alunos de conseguirem escrever em língua inglesa o gênero textual trabalhado, tanto por falta de conhecimento prévio do gênero quando de língua. Isso, somado ao tempo escasso de duração do curso, gerou um efeito cascata, ou seja, as necessidades de adequação dos planos anteriores refletiram em diminuição do tempo de produção da atividade planejada no PAI 6 – publicação da versão final *online*.

Quadro 6: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 6 (PAI 6) e Plano de Aula Modificado 6 (PAM 6)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 6	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Escrever a versão final da notícia na plataforma <i>online</i> desenvolvida para o trabalho com o gênero. 	<ul style="list-style-type: none"> Dificuldades de uso e adequação linguística; Dificuldades em seguir os requisitos básicos do gênero; Tempo escasso e sem possibilidade de ampliação para acomodação das necessidades de aprendizagem 	PAM 6	Abordagem Tradicional e Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Correções gramaticais e lexicais finais necessárias; Adequações finais as características do gênero; Escrita da versão final; Escrita da versão final da notícia na plataforma <i>online</i> desenvolvida para o trabalho com o gênero.

Fonte: a autora.

Para a última semana de aula, e fechamento dos trabalhos, ficou reservado a parte da prática oral do gênero textual, por meio da apresentação das notícias do jornal *online* escrito pelos alunos.

O PAI 7 (figura 30) previa o ensaio da apresentação dos textos escritos pelos alunos, com o objetivo de encorajar os alunos a falarem e suprir eventuais dúvidas que eles pudessem ter em como fazer esta transposição do gênero escrito para o oral. Na figura 30, é possível perceber na descrição da atividade que o que eu havia elaborado para essa aula não era um trabalho pautado por práticas repetitivas de pronúncia. Era na verdade um exercício para proporcionar um senso de segurança para que os alunos não se sentissem acuados, e não ficassem tão nervosos para apresentar suas produções aos alunos da escola – pois essa era a finalização planejada para o trabalho que desenvolvi com eles (PI – figura 10). Além disso, vale

destacar que essa aula tinha como objetivo ajudá-los a pensar em uma apresentação espontânea, não o treino de uma leitura do gênero escrito produzido nas aulas. O que acabou se mostrando impossível de ser feito, primeiro porque os alunos não tinham a habilidade oral desenvolvida, segundo porque não era possível com o tempo que eu tinha trabalhar no desenvolvimento desta habilidade como e o quanto era necessário e por fim porque a mera leitura do texto escrito acabou revelando-se um desafio.

Figura 30: Excerto Plano de Aula Inicial 7 (PAI 7) – Atividade 1

Once the groups are formed, the T is going to pass in each one of the groups to help them improve the speaking presentation of their news report. The T is also going to check if they are organized and divided properly to get the presentation done (make sure that every S has a part in the presentation). The T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them.

Fonte: a autora.

Dito isso, o que realmente veio a acontecer em sala, motivado inteiramente pelas inúmeras manifestações dos alunos, foi baseado no PAM 7 (figura 31). Esse plano foi desenvolvido completamente voltado para as necessidades e inseguranças demonstradas pelos alunos. Desde que a proposta de apresentação para colegas de outras turmas foi mostrada a eles no cronograma de trabalho, integrante do PAI 1 (ver Apêndice B), na primeira aula, eles vinham recorrentemente expressando medo e relatando dificuldades. Além disso, eu pude perceber em vários momentos de leitura que ocorreram, dos textos do LD ou de pedaços dos textos deles, que poucos tinham alguma habilidade oral desenvolvida, as dificuldades sempre foram muitas e muito aparentes.

Assim sendo, a proposta que fiz no PAM 7 (figura 31) era composta essencialmente por estratégias características da abordagem Audiolingual, uma vez que foram desenvolvidos exercícios de repetições copiando um falante modelo, nesse caso eu enquanto professora, a fim de que os alunos conseguissem automatizar a pronúncia de palavras e da entonação desejada. Busquei nesta abordagem a técnica que considerei que seria mais eficaz para aquele momento. Isso pois de todo meu arcabouço teórico, que neste caso compunha meu espaço de fases, considero que essa seria a melhor forma de ajudar os alunos a aprenderem pronúncia e entonação rapidamente.

Figura 31: Excerto Plano de Aula Modificado 7 (PAM 7) – Atividade 1

Once the groups are formed, the T is going to pass in each one of the groups to check if they are organized and divided properly to get the presentation done (make sure that every S has a part in the presentation). Then, the T is going to teach them how to pronounce the sentences on their piece of news. For that, she is going to read for the group once, very slowly, emphasizing the words she may consider harder to pronounce or unknown to the students (according to her perception during the writing processes), then she is going to ask for each S in the group read the piece, helping them on eventual difficulties by asking them to repeat after her until all the members of the group seem to be confident on how to read their part. She is going to do that for each one of the students in each group presentation of their news report. After all this work is done, the T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them.

Fonte: a autora.

Esta etapa do trabalho com certeza foi uma das mais desafiadoras, pois os alunos não só tinham muita vergonha de falar, mas também muita dificuldade. Aparentemente os trabalhos em sala, em todos os anos do ensino básico deles, pouco ou nada estimulou que eles falassem inglês de forma espontânea. Nem mesmo trouxe a eles a ideia de que não há problema algum em falar inglês com sotaque brasileiro, o que fazia com que eles sentissem vergonha da pronúncia que tinham, como muitos me revelaram. Por esses motivos, o bloqueio que muitos deles manifestaram para produção oral acabou por dar forma o trabalho que foi desenvolvido, como pode ser visto no quadro-síntese abaixo (quadro 7).

Quadro 7: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 7 (PAI 7) e Plano de Aula Modificado 7 (PAM 7)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 7	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio para apresentação do gênero textual notícia publicado em plataforma <i>online</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Subdesenvolvimento da habilidade oral; Dificuldades produzir e reproduzir oralmente textos; Tempo escasso e sem possibilidade de ampliação para acomodação das necessidades de aprendizagem; Impedimento dos alunos em engajar-se em produções e reproduções de gêneros textuais orais por medo e vergonha. 	PAM 7	Abordagem Audiolingual	<ul style="list-style-type: none"> Ensaio da leitura dos textos produzidos e postados pelos alunos em plataforma <i>online</i>; Foco na pronúncia de palavras desconhecidas e na entonação da leitura dos textos para apresentação oral; Repetições para que os alunos memorizassem a pronúncia de palavras e adquirissem segurança para fazerem a apresentação.

Fonte: a autora.

Desde o início do trabalho (PI, figura 10) eu havia planejado que o encerramento das atividades, do curso que eu propus nas minhas 8 aulas de regência, seria a apresentação da produção final dos alunos, o jornal *online*. A ideia inicial era que essa apresentação fosse feita para outras turmas da escola, ou até mesmo a escola toda, como descrito no PAI 8 (figura 32). Nesses moldes, a proposta era que cada grupo iria à frente do auditório da escola e com a notícia do grupo na plataforma *online* sendo projetada no telão, cada um dos integrantes do grupo faria uma parte da apresentação de sua seção.

Figura 32: Excerto Plano de Aula Inicial 8 (PAI 8) – Atividade1

The T is going to ask the students (group by group) to present (in English) in front of the school their newspaper section that is published on the website created for their online newspaper (attachment #1). The order of the presentations is going to be determined by the order of sections on the website. The news reports are going to be projected for the whole school to see.

Fonte: a autora.

No entanto, em atendimento a solicitação de todos os grupos de trabalho, essa apresentação (leitura do texto da plataforma *online*) acabou sendo feita apenas para os outros grupos da mesma turma. Esse pedido dos grupos com certeza estava ligado sobretudo a uma certa timidez que é característica de adolescentes, pois temos que lembrar que a faixa etária dos alunos era de 15 a 17 anos. Porém, o que me fez mudar o PAI 8 (figura 32) e fazer o PAM 8 (figura 33) foi, acima de tudo, a enorme dificuldade que os alunos manifestaram em confiar na qualidade de suas apresentações, já desde a aula 7 (PAM 7) quando a atividade de ensaio foi realizada. Não considero que toda essa insegurança que eles demonstraram tivesse alguma relação, racional, com os ensaios ou mesmo com o desempenho das leituras que eles estavam fazendo na aula anterior. Até porque, obviamente, durante os ensaios, e menos ainda nas apresentações, eu não estava exigindo deles uma pronúncia “perfeita”, nos moldes dos preceitos da Abordagem Audiolingual – na qual só é aceitável como parâmetro a pronúncia do falante nativo – isso seria um absurdo sem propósito. Além disso, em minha avaliação a grande maioria dos alunos não estava tendo problemas com o desenvolvimento da leitura ao final dos ensaios.

De qualquer forma, o fato de eu ter feito uso das técnicas de repetição características da Abordagem Audiolingual, por considerar que seria a estratégia mais adequada para rapidamente ajudar os alunos, em minha opinião surtiu muitos efeitos positivos, quando ao final da aula 7 as leituras estavam bonitas e fluidas. Sendo assim, eu tinha em mente de que poderia ter baixado o nível de insegurança dos alunos. Fato que não ocorreu, mesmo eles conseguindo fazer apresentações absolutamente satisfatórias, já desde os ensaios.

Assim, de alguma maneira eles não se sentiam preparados para fazer uma fala, mesmo que ensaiada, em frente a outras pessoas, e trouxeram essa demanda para mim, solicitando o cancelamento das apresentações, o que não fiz, claramente. Então, por esse motivo, refiz meu PAI 8, e incluí em meu novo plano (PAM 8, figura 33), continuar a dar assistência aos grupos que desejassem, ao início de cada apresentação, fazendo uma rápida revisão da pronúncia de algumas palavras que eles ainda tivessem dúvida. Essa prática acabou acontecendo com todos os 7 grupos da sala.

Figura 33: Excerto Plano de Aula Modificado 8 (PAM 8) – Atividade 1

<p>The T is going to ask the students (group by group) to present (in English) in front of the class their newspaper section that is published on the website created for their online newspaper (attachment #1)¹. The order of the presentations is going to be determined by the order of sections on the website. The news reports are going to be projected for the whole class to see. The Ss are going to be evaluated for their development and participation in the production of the news.</p> <p>¹Any last-minute question or issue will be answered and/or solved by the T before the presentations.</p>

Fonte: a autora.

No quadro-síntese a seguir (quadro 8), demonstro essa mudança que faço para atender, da melhor forma possível, as demandas dos alunos quanto às apresentações finais.

Quadro 8: Síntese comparativa Plano de Aula Inicial 8 (PAI 8) e Plano de Aula Modificado 8 (PAM 8)

Plano de Aula Inicial (PAI)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Previstas	Emergências em sala de aula	Plano de Aula Modificado (PAM)	Abordagem de Ensino de Línguas	Atividades Executadas
PAI 8	Abordagem baseado em gêneros	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação das notícias na publicadas na plataforma <i>online</i> para os alunos de toda a escola. 	<ul style="list-style-type: none"> • Insegurança para fazer a leitura, em voz alta, dos textos produzidos em frente aos alunos de toda a escola. 	PAM 8	Abordagem Audiolingual	<ul style="list-style-type: none"> • Ensaio rápido com cada grupo antes da apresentação para relembrar pronúncia e entonação; • Apresentação da produção final do gênero, com leitura em voz alta, para os outros grupos, da sala apenas.

Fonte: a autora.

Ao fim desta etapa de análise, e diante de todo o exposto, acredito ter conseguido demonstrar todo o processo de adaptação, modificação e adequação que ocorreu durante as 4 semanas de aula nos quais os 7 PAMs foram colocados em ação. Bem como, eu explico quais as emergências e atratores estranhos que motivaram esta dinamicidade que é demonstrada e as teorias que embasaram minhas escolhas por seguir para uma fase ou outra dentro do espaço de fases que eu dispunha.

Feito isso, é possível perceber quais seriam os desdobramentos destas mudanças para o PI, acompanhar a trajetória desenvolvida e como se configuraria o Planejamento Modificado Final (PMF), caso tivesse sido de fato sistematizado por algum motivo. por meio de um olhar retrospectivo dá forma ao percurso percorrido pela minha prática e será demonstrada, no próximo tópico, por uma figura que desenvolvi para ilustrar a materialização do Planejamento Semiótico Ecológico (PSE) (BORGES, 2014).

No próximo tópico, tecerei algumas considerações acerca da materialização do PSE dentro de todo esse processo de planejamento e replanejamento que se configurou dentro de minha prática dinâmica.

4.3 PLANEJAMENTO SEMIÓTICO-ECOLÓGICO: AS EXPERIÊNCIAS DE UMA VIVÊNCIA

Considerando que um dos objetivos deste trabalho é apresentar e discutir minha experiência e/ou vivência do Planejamento Semiótico Ecológico (PSE) (BORGES, 2014) materializado pelas emergências da sala de aula em ação,

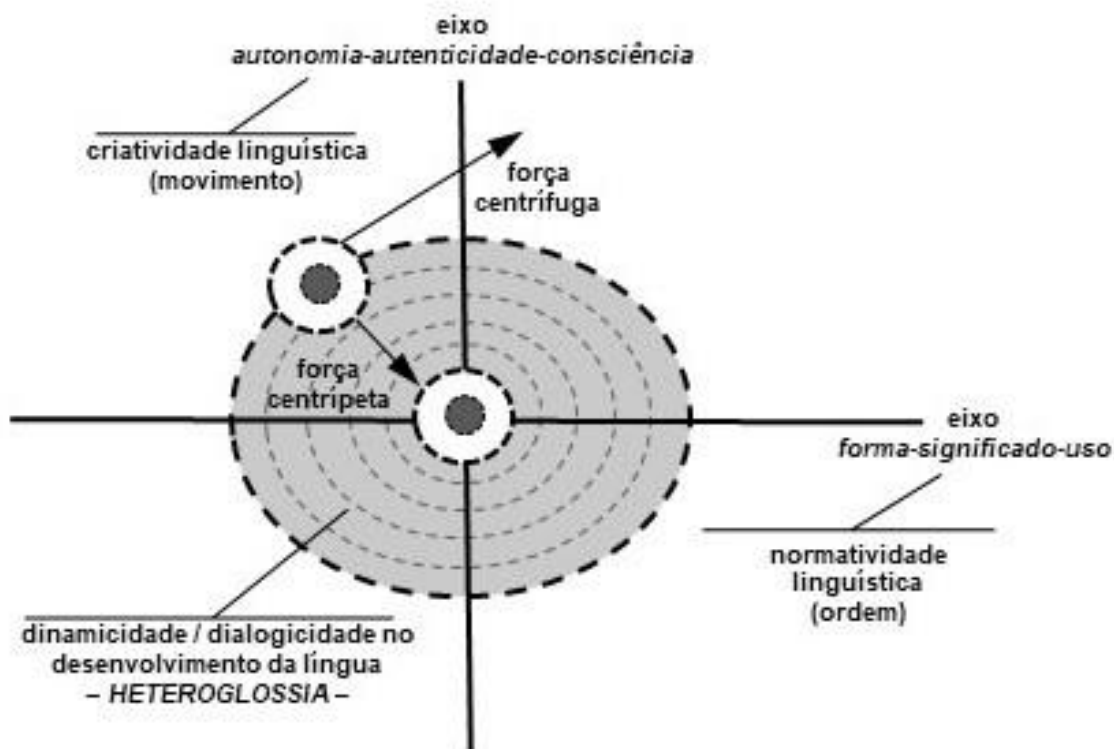
utilizando os planos de aula como ferramenta de análise para isso. As discussões e análises feitas até esse momento, neste capítulo, foram importantes para a definição do ponto de partida (condições iniciais – tópicos 4.1, 4.2 desde capítulo) previsto para a materialização do PSE.

As condições iniciais, da/para a dinamização feita por mim, como professora complexa (BORGES; SILVA, 2019), do Sistema ensino, do PSE em ação, são o Planejamento Inicial (PI) e os Planos de Aula Iniciais (PAIs). Lembrando que estes dois elementos de análise foram desenvolvidos por mim seguindo as recomendações que recebi na disciplina de Estágio Supervisionado de Língua Inglesa do curso de Licenciatura em Letras Português – Inglês de uma Universidade Estadual do interior do Paraná, bem como levava em consideração aquilo que eu acreditava ser necessário ou útil, por minha experiência profissional, meu conhecimento sobre o gênero textual e pelas minhas impressões advindas dos 2 meses de observação participativa que fiz com a turma de alunos.

Partindo da condição inicial reconhecida (planejamento baseado em gêneros textuais), passo a descrever e discutir (nos parágrafos que seguem) o meu olhar (retrospectivo) de pesquisadora sobre as formas como o PSE foi emergindo durante o estágio na escola. Essa emergência se configura na necessidade de adaptações às ações previstas pelas condições iniciais, já que a cada dia de aula novas condições iniciais emergem no SC que é a sala de aula em ação.

Para isso, primeiramente retomo a figura de Borges (2014, p.53) (figura 34) para resgatar o conceito de que no PSE existem os dois eixos, o da normatividade linguística e o da criatividade linguística (eixos bakhtinianos da dinamicidade da linguagem em uso), sempre agindo nas trajetórias do sistema que, no caso da vivência desta pesquisa, é o próprio PSE em ação – dinamizado por mim durante o curso. Como as condições iniciais para o desenvolvimento das aulas foi estabelecido como sendo obrigatoriamente o (tópico 4.1) planejamento baseado em gêneros – Sequência Didática (SD), o eixo do PSE em evidência (para o início do desenvolvimento do curso) era o da criatividade, dada a natureza dos preceitos que regem a Abordagem baseada em Gêneros serem voltados ao desenvolvimento criativo das habilidades linguísticas e não pautados por conjuntos de regras e normas gramaticais.

Figura 34: O SC planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas



Fonte: Borges (2014, p. 53)

Na sequência, trarei a análise da minha trajetória entre os dois eixos do PSE em ação durante o desenvolvimento das aulas, mostrando que parto do eixo da criatividade, indo para o eixo da normatividade algumas vezes e voltando ao eixo inicial de forma constante e dinâmica, dependendo das emergências de sala de aula. Ao final da análise, trarei a figura 9 reformulada por mim visando contemplar todos os tipos de planejamentos, cujas características em menor ou maior grau, surgiram no decorrer do mês letivo em virtude das emergências que o sistema teve; evidenciando, ainda, de forma gráfica (via setas) as rotas que a dinamização da prática, via modificação dos planos de aula por mim, ofereceu para a materialização e vivência do PSE.

Dentro dos estudos e reflexões que fiz, pode-se perceber que diferentes métodos/abordagens, conseqüentemente planejamentos de ensino de LAd, foram empregados em diversos momentos. Ressalto que o fato de isso acontecer é a demonstração de que vejo minha prática e minha sala de aula como um SC, uma vez que, se assim não o fizesse, executaria (sem muitas modificações ou até sem qualquer modificação) todos os procedimentos que demonstrei no Planejamento Inicial (PI) que se tratava de uma Sequência Didática, que é o planejamento

característico da ABG (conforme Figura 10 e Apêndice A). Nesse sentido, iniciaria o curso no eixo da criatividade linguística, continuaria nele sem desvios e terminaria o curso nesse mesmo eixo, tendo uma rota previsível e linear. Porém, olhar para a sala de aula, em ação, conseguir perceber e compreender as suas inúmeras e diferentes possibilidades, oportunidades, necessidades, demandas e sobretudo emergências, escolher diferentes princípios e combiná-los de maneira vantajosa em prol de manter em dinamicidade os sistemas ensino e aprendizagem, de forma harmoniosa, exige alta proficiência teórica-metodológica, experiência relacionada ao campo de atuação e, principalmente, um olhar e pensamento complexos.

Todavia, mesmo que o professor seja altamente proficiente, não há critérios objetivos nos quais confiar, sendo então um trabalho árduo, de qualquer forma, que vai muito além da dicotomia usual de que uma teoria está certa e todas as outras erradas. Fazer um trabalho pautado pela ACEAL (e pelo PSE) é estar ciente de que todos os estudos já feitos na área de ensino e aprendizagem de línguas podem vir a contribuir com a atuação do professor para que ele possa dar conta de alguma das emergências que ocorrem em sala de aula a todo momento, e por isso, não pode ser descartada ou desconsiderada.

Vale lembrar que, conforme Larsen-Freeman e Cameron (2008), o professor no paradigma da complexidade tem que ser capaz de promover a coadaptação entre sistemas relacionados, o que, nesse caso, significa adaptar o planejamento do professor, suas vivências, sua experiência e seus conhecimentos às demandas e necessidades dos alunos, que também tem suas vivências, experiências. Acima de tudo esse aluno precisa que o professor seja sensível para perceber aquilo que ele precisa para atingir seus objetivos e não sabe, bem como para guiá-lo rumo ao seu objetivo quando ele não souber o caminho que deve trilhar.

Borges e Magno e Silva (2019) apontam que o professor complexo deve ser capaz de perceber padrões emergentes de estabilidade, e variabilidade em torno da estabilidade, à medida que vários subsistemas linguísticos em sala de aula evoluem e se auto-organizam. Isso quer dizer que estão falando, mais uma vez, do desafio que é ter que se adaptar constantemente, refletir sobre sua prática e estar atento às mudanças e/ou estabilidades que acontecem em seu sistema sala de aula, para que possa movimentá-lo quando ele estiver parado e atender suas demandas a medida em que as emergências acontecem, isso o faz dinamizador.

Para isso, as autoras ainda afirmam que o professor deve perceber os pontos de mudança ou transição quando o sistema muda de um comportamento para outro, momento em que um atrator promove uma mudança no estado de fases, cria uma nova condição inicial ou sofre uma bifurcação. Ou seja, tudo que acontece dentro e fora de sala de aula pode alterar o sistema e isso deve ser percebido pelo professor o máximo possível (pelo que posso compreender), para que seu planejamento e sua prática docente acompanhem as demandas e os momentos que o sistema aprendizado vivencia.

É claro que o trabalho de um professor, como afirma van Lier (1996, p.7), é facilitado e guiado por “pacotes auxiliares” como estruturas curriculares produzidas por agências de ensino ou parâmetros estabelecidos pelas políticas educacionais e documentos oficiais da educação, séries de LD e/ou livros de recursos de estratégias e técnicas (manuais para professores) ou mesmo pelos limites impostos por uma disciplina de formação de professores – como aconteceu na prática analisada nesta pesquisa. Esses “pacotes auxiliares”, como ele chama, exercem influência sobre o que é realmente feito na sala de aula, às vezes a ponto de parecerem mais obstáculos do que facilitadores, como alguns eu descrevi neste trabalho (a dificuldade dos alunos com um conteúdo ou outro, a questão de tempo pré-estabelecido, a grande quantidade de obstáculos para que a produção do gênero pudesse ser concluída) e outros tantos que presenciei em todos os cursos nos quais eu já atuei em meus anos de prática.

Vivenciar o PSE é, todos os dias, buscar entender os SC que compõem as salas de aula, em uma análise reflexiva e constante. Por isso, mesmo que se tenha um planejamento inicial (como foi o caso deste trabalho) – o qual sempre existirá para que se possa dar início ao trabalho –, na prática outras necessidades podem e devem emergir, e por isso, frequentemente preceitos teóricos tendem a ser combinados, conforme já alegam pesquisadores da área como Richards; Rodgers (2014) e Krahnke (2007).

Também, é preciso levar em conta as escolhas para a constante (re)construção e adaptação dos planos de aula e conseqüentemente o planejamento; bem como o perfil dos alunos, suas demandas e necessidades, uma vez que diferentes experiências devem ser fornecidas “para que os diversos tipos de alunos possam caminhar em direção ao mesmo objetivo comunicativo e de aprendizado a seu próprio modo” (KRAHNKE, 2007, p. 11). Assim, o plano “deve ser negociável

durante o uso e depois, mas restrições serão necessárias como suporte para alguns alunos” (p. 3), o que significa dizer que o professor tem que ter consciência do processo que está desenvolvendo e lançar mão constantemente do seu “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1987) para fazer as adequações necessárias em seu plano e planejamento, a fim de que tenha consciência das escolhas e do percurso que está fazendo.

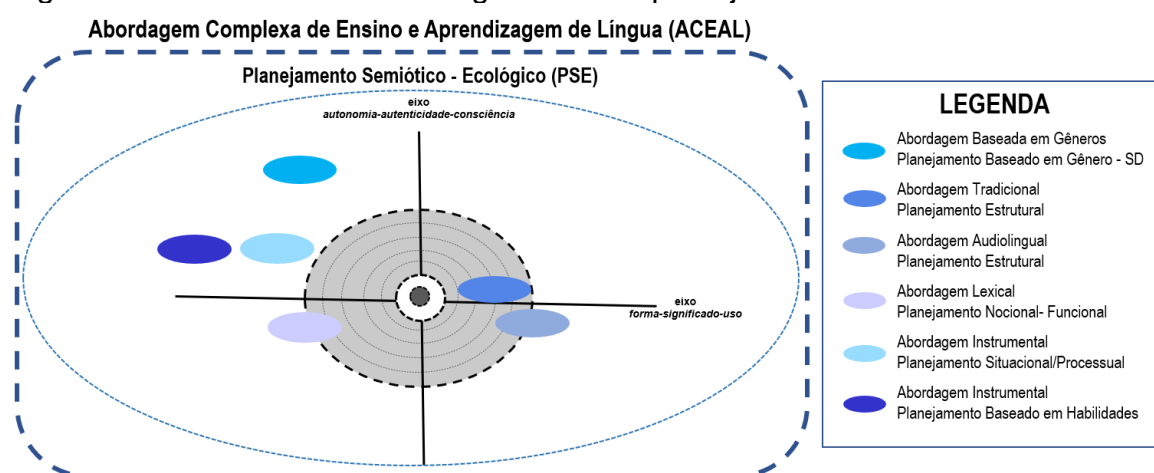
Conforme mencionei anteriormente em minha fundamentação teórica, o PSE não pode ser adotado como condição inicial, ou seja, não pode ser usado como aquele planejamento que se opta para dar início a um trabalho em sala. Isso porque ele se constrói em ação (já que é um SC), e para percebê-lo precisamos fazer uma análise retroativa da prática docente e observar o que emergiu durante o percurso, fazendo com que surgisse a necessidade do uso e da integração de diferentes os métodos/abordagens e por consequência elementos de seus respectivos tipos de planejamentos. A partir disso, é possível perceber como quais bases teóricas o PSE se materializou e qual foi a rota percorrida. Então o PSE é um sistema dinâmico (semiótico e ecológico) que visa acolher e deixar fluir a dinamicidade de outros sistemas dinâmicos a ele aninhados como o ensino, a aprendizagem e sala de aula, mas que também é dinamizado por todos esses sistemas.

Destaco, no entanto, que, todos os processos de facção e refacção de planos de aula, da materialização do PSE e a dinamização dos SCs como um todo se dão dentro do espaço de fase do SC. Esse representa o espaço em que um SC, à medida que existe mudança e adaptação ao longo do tempo, pode se movimentar. Ou seja, toda a dinamização é relativamente limitada a esse espaço de fases cuja quantidade de fases possíveis é determinada por uma série de fatores intrínsecos e extrínsecos a sala de aula, por exemplo a sensibilidade do professor às emergências dos alunos, o arcabouço teórico que ele dispõe em sua formação (inicial e continuada), as condições socioeconômicas da escola, o tempo de curso, entre outros tantos que possam representar um atrator dentro desse SC.

Para finalizar esta análise, trago a Figura 35 que é uma tentativa de ilustrar todo o trabalho desenvolvido até aqui. A figura em questão é uma adaptação da Figura do PSE em Borges (2014, p. 53) em que está centralizada nos dois eixos da dinamicidade da linguagem discutidos por Bakhtin e van Lier. A adaptação trazida é para que fique claro como se organizam e se relacionam os/as diversos/as métodos/abordagens e tipos de planejamentos em relação aos eixos da

forma/normatividade e da autonomia/autenticidade (criatividade). Na figura em questão, eu coloco como esses/as métodos, abordagens e tipos de planejamentos (que eu trouxe nesta dissertação) se posicionariam espacialmente no contexto da minha vivência do PSE. Destaco que as linhas externas que representam o PSE e a ACEAL são tracejadas para indicar seu contínuo movimento e seu caráter vivo, e que as coloquei por fora de tudo, não porque esses estão alheias, mas porque abraçam e abarcam o todo, recebendo e fazendo uso de todos os conceitos, teorias e elementos dos métodos, abordagens e planejamentos que se fizerem necessários dentro dos inúmeros contextos possíveis de sala de aula.

Figura 35: Os métodos e abordagens e seus planejamentos no PSE e na ACEAL



Fonte: Adaptação de Borges (2014, p 53) – incluindo diferentes tipos de métodos, abordagens e planejamentos.

Como mencionei anteriormente neste tópico (e pode ser verificado no tópico 4.2 desta análise), o trabalho iniciou-se (ponto de partida – PAI 1) já no eixo da criatividade, pois a Abordagem baseada em gêneros (ABG) não é pautada pela normatividade, já que é estimulada a produção de textos com função comunicativa social, concebe o aluno como criador, sua concepção de linguagem é como interação e concepção de aprendizagem é sociointeracionista. Por isso, pode-se verificar na Figura 35 que a ABG está localizada distante do eixo da normatividade. Bem como foi nos moldes da Sequência Didática (Planejamento Baseado em Gêneros) que foi elaborado o planejamento inicial (PI – Apêndice A; figura 10) e nele que características de outros tipos de planejamentos decorrentes das

A primeira abordagem a ser utilizada para atender emergências do sistema aprendizado foi a Abordagem Tradicional (ou Abordagem Gramática Tradução). Essa

é uma abordagem totalmente do eixo da normatividade, já que sua concepção de linguagem é como expressão do pensamento e a concepção de aprendizagem é behaviorista. Tudo isso acaba contribuindo também para que essa abordagem seja malvista e rejeitada como um caminho possível pela maioria dos professores na atualidade, dado sua origem muito antiga e seu trabalho intenso com gramática e listas de palavras acompanhadas de traduções. Como no meu caso, a escolha foi motivada pela demanda de sala de aula, da demonstração de dificuldade do próprio sistema de aprendizagem, não vejo qualquer problema em usá-la em alguns momentos pontuais e de maneira fundamentada. É possível rever seu uso e aplicação em meus PAMs de forma sucinta nos quadros 2, 4, 5 e 6. Os traços de seu planejamento característico, o estrutural, deixou suas marcas em meus planos de aula sobretudo no momento de organizar os conteúdos e as atividades de fixação, ou nos momentos em que pensei o *layout* dos materiais de apoio que eu faria para o trabalho em sala.

A Abordagem Instrumental em um primeiro momento foi usada para atender a emergência do fim específico da escrita de um texto cujos parâmetros precisavam ser dominados e/ou registrados pelos alunos de forma mais instrumentalizada, rápida e de fácil acesso. Em outros momentos lancei mão dos fundamentos desta abordagem para oportunizar a possibilidade de uma leitura mais fácil e rápida de textos integrantes do livro didático que poderiam ajudá-los a compreender melhor como iriam fazer suas produções independentes depois. Por essa razão, ora lancei mão dos elementos do planejamento situacional/processual, ora do planejamento baseado em habilidades para compor a mudança em meus planos de aula (PAMs 3 e 4 – quadros 3 e 4). Sua aproximação com o eixo da linguagem criativa pode ser fundamentada pela concepção de linguagem como interação que é adotada por essa abordagem.

Outra abordagem que usada por mim com frequência para dar conta das emergências do sistema de aprendizagem foi a Abordagem Lexical. Sua aproximação com o eixo da normatividade se dá por conceber a linguagem como instrumento de comunicação, no entanto não é considerada pelos estudiosos como uma abordagem gramatical, por isso sofre um pouco de influência da força centrífuga e ganha um certo caráter criativo também, já que não se fundamenta no ensino de gramática dedutiva e sim de noções e funções comunicativas da linguagem, as *chunks*. Essa combinação de palavras sintagmáticas, peça fundamental da Abordagem Lexical, foi que me levou a usá-la para atender a emergência dos alunos por frases típicas do gênero notícia

que eles pudessem usar sempre que quisessem sem que eu tivesse que explicar toda a gramática que fundamentaria aquela determinada escolha ordenada de palavras. O planejamento típico desta abordagem – nocional-funcional, contribuiu com a adaptação dos planos de aula (PAMs 3, 4 e 5 – quadros 3, 4 e 5) e possibilitaram meu trabalho em sala.

A Abordagem Audiolingual é classicamente ligada ao desenvolvimento da oralidade, sobretudo via repetição e automação de hábitos, já que concebe o aprendizado nos moldes behavioristas. Como sua concepção de linguagem vê a língua como instrumento de comunicação e essa abordagem está fortemente ligada a normas e padrões, especialmente de pronúncia, está no eixo da normatividade. O planejamento estrutural, também, organiza as práticas dessa abordagem, sendo focado no desenvolvimento da habilidade de fala. Os elementos que utilizei deste planejamento em meus PAMs 7 e 8 foram destinados ao treinamento de pronúncia de palavras e frases que os alunos não conheciam e tinham dificuldades. A emergência da sala de aula era obter segurança para falar em língua inglesa (cf. quadros 7 e 8), então nada melhor do que o uso de técnicas de automatização para conseguirem essa segurança no pouquíssimo tempo que dispúnhamos.

O entrelaçamento de mais de um tipo de planejamento por conta da utilização concomitante de mais de uma abordagem para o desenvolvimento dos PAMs, denota a impossibilidade e ineficiência de usar apenas um método/abordagem para o *design* das aulas. É evidente que devemos lembrar que, na prática, assim como afirma Krahnke (2007), os diferentes tipos de planejamento raramente ocorrem independentemente uns dos outros, pois, segundo o autor, quase todos os currículos, ou cursos, de ensino de línguas são compostos por combinações de dois ou mais dos tipos de planejamentos definidos aqui – demonstro, inclusive, neste trabalho, que é praticamente impossível usar apenas um, por mais preso e determinista que seja um currículo ou plano de curso. O autor ainda complementa que, para a maioria dos cursos ou currículos, um tipo de planejamento geralmente domina; isto é, enquanto outros tipos de conteúdo podem ser combinados com o tipo dominante, a maior parte do conteúdo reflete um tipo de planejamento, que é aquele característico do/a método e/ou abordagem de ensino de LAd com o qual será desenvolvido o trabalho. Fato que este trabalho demonstrou proceder, sobretudo quando me propus a vivenciar o PSE, enquanto professora dinamizadora complexa, consegui, via análise retrospectiva dos planos de aula, perceber a materialização de variadas combinações de tipos de

planejamento motivados pela necessidade de atender as demandas e emergências do sistema aprendizagem. Nesse sentido, foi mostrado aqui que desde que o professor consiga observar e atentar-se para as emergências do SC, ele poderá vir a usar e combinar vários tipos de métodos/abordagens e seus planejamentos num mesmo curso, tendo assim a materialização do PSE em ação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como ponto de partida a inquietação que eu, como professora de língua inglesa prática e depois em formação inicial, sempre tive sobre como entender melhor os processos de ensino-aprendizagem, e as possíveis adaptações que poderiam ser feitas no sistema ensino para que esse pudesse servir melhor as necessidades e demandas do sistema aprendizagem. Desta forma, decidi olhar minha para minha própria prática e, com a ajuda da teoria complexa, investigar as interações e possibilidades que existiam para dinamizar essa relação professor-sala de aula.

Para o desenvolvimento deste estudo tomei como pergunta de pesquisa o seguinte questionamento: como se dá o percurso dinamizador de um professor complexo? Na busca por respostas, elenquei os seguintes objetivos: analisar as modificações contidas nos planos de aula, buscando caracterizá-los e entender como cada um influenciou (ou não) na materialização do Planejamento Semiótico-ecológico; e identificar quais foram as fases para as quais o sistema ensino foi atraído. Ainda em estado de busca, produzi 4 capítulos – além da introdução e destas considerações – que retomarei de forma breve a seguir.

No capítulo 1 intitulado “Complexidade no ensino de língua adicional” discuti as bases teóricas da Complexidade que influenciaram minha formação como professora-pesquisadora complexa e por consequência esta dissertação. Já no capítulo 2 intitulado “O professor complexo e o planejar das aulas” trouxe alguns aspectos teóricos sobre o professor complexo (BORGES; MAGNO e SILVA, 2019), o planejamento semiótico ecológico de ensino de línguas (BORGES, 2014), os principais tipos de planejamentos de ensino de língua adicional e alguns apontamentos sobre a natureza do plano de aula.

Dentro do capítulo 3 – “Metodologia de pesquisa” – trouxe os aspectos metodológicos norteadores deste estudo, além do *corpus* constituído para análise contemplando Planejamento Inicial (PI) e seus 15 planos de aula (PAIs e PAMs respectivamente). E, finalmente, no capítulo 4 apresentei a análise e discussão do meu *corpus* de análise e teci minhas considerações acerca do processo de planejar e replanejar que deu origem a esse trabalho, bem como a materialização do PSE.

Tomando como base o apresentado, passo agora para algumas considerações a respeito desta pesquisa.

As discussões aqui propostas, sob meu ponto de vista, apontaram a necessidade de discussões mais profundadas integrando os principais aspectos e elementos do sistema de ensino, em especial o plano de aula. Já que fica evidenciada sua potencialidade como ferramenta facilitadora dos processos de dinamização promovidos na emergência do professor complexo. Isso porque, o plano de aula pode tornar mais evidentes e compreensíveis para o professor complexo, com seu olhar sensível, as emergências de sala de aula.

A intenção, por tanto, é tomar o plano de aula como ferramenta de análise desse processo dinamizador, a fim de que seja possível visualizar, descrever e refletir sobre tal dinamismo. Entendendo também que esse instrumento possui papel facilitador do processo de reflexão e dinamização, possibilitando também a visualização dos espaços de fase.

Fica evidenciado também que esta relação, entre professor complexo dinamizador e a ferramenta plano de aula, merece mais atenção e pesquisa, já que até o presente momento, há indícios de que ainda não foi suficientemente pesquisado na LA, sobretudo dentro dos estudos da Complexidade. Sendo assim, fica a necessidade de dar continuidade nas pesquisas neste âmbito, tanto por seu poder revelador quanto por seu poder transformador, seja no campo da educação básica, quanto no de formação de professores.

Dentro das reflexões que trago neste trabalho, considero importante salientar que a Complexidade foi o caminho que eu escolhi para dar conta das inquietações e questões que surgiram durante minha atuação em sala de aula anteriormente a este estudo. Ainda, entendo que a Complexidade tornou meu olhar mais sensível a tais questões e a outras que surgem no decorrer da minha prática.

Nesse sentido, vejo que uma das contribuições mais relevantes deste trabalho seja mostrar ao professor (mesmo que ele não seja da área da Complexidade) que ele pode iniciar seu trabalho com o que tem em mãos, para então fazer adequações e modificações no decorrer do percurso a medida em que elas se tornem necessárias. Este estudo também mostra ao professor que essa conduta deve sempre pautar-se em suas percepções de emergências, necessidades e demandas da sala de aula (sistema aprendizagem), bem como em teorias de ensino-aprendizagem (integrantes do arcabouço teórico da formação inicial/continuada do professor). Tal percepção parte da minha interpretação do professor como agente dinamizador, do sistema ensino (planejamento e plano de aula) e por perceber que o sistema ensino e o

sistema aprendizagem enquanto sistemas que estão em constante interação. Digo isso como estudiosa da área da complexidade, mas também como professora em exercício e pesquisadora da área de ensino-aprendizagem de forma geral.

Ainda, entendo que uma considerável contribuição deste estudo para o pesquisador da complexidade é a demonstração da viabilidade da transposição da teoria na prática, já que em meu percurso parti de um vasto aparato teórico, em seguida lançando mão dele e buscando nele possibilidades para dar conta das emergências da prática pedagógica. Posteriormente podendo fazer uma análise retrospectiva da materialização deste aparato em minha atuação real em sala de aula.

Finalizando as considerações, entendo que as discussões propostas nesta dissertação não têm a intenção de esgotar a temática. Do contrário, a intenção é divulgar esta pesquisa para que outros possam usá-la em seus estudos e para possa contribuir para a formação inicial e continuada de professores de língua adicional. Bem como dar continuidade neste trabalho em outras que desenvolverei.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, M. (VOLOCHÍNOV). **Marxismo e filosofia da linguagem**. 13. ed. Trad. M. Lahud; Y. F. Vieira. São Paulo: Hucitec, 2012.
- BERTALANFFY, L. V. Teoria geral dos sistemas. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009 [1968].
- BORGES, E. F. V. Por uma pedagogia complexa de línguas adicionais. *In*: FINARDI, K. R.; SANT'ANA, C e AMORIM, G. B. (Org.) **Linguística aplicada na contemporaneidade: temáticas e desafios**. Campinas - SP: Pontes Editores, p. 195-227, 2021.
- BORGES, E. F. V. Complexity Approach to Language Teaching and Learning: Moving from Theory to Potential Practice. *In*: GITSAKI, C. ALEXIOU, T. **Current Trends in Second/Foreign Language Teaching and Teacher Education: Research Perspectives**. Cambridge Scholars Publishing, p. 140-163, 2015.
- BORGES, E. F. V. Paradigm shift in language teaching and language teacher education. **The ESpecialist**, 35(1), p. 42-59, 2014a.
- BORGES, E. F. V. Planejamento semiótico-ecológico de ensino de línguas. **Revista Contexturas**, 23, p.39-61, 2014b.
- BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, 13(2), p.397-414, 2010.
- BORGES, E. F. V. PAIVA, V. L. M. O. Por uma abordagem complexa de ensino de línguas. **Linguagem e Ensino**, Pelotas - v. 14, n. 2, jul./dez, p. 337-356, 2011.
- BORGES, E. F. V., MAGNO e SILVA, W. M. The emergence of the additional language teacher/ adviser under the complexity paradigm." **D.E.L.T.A.**, vol.35(3), 2019.
- DUBIN, F., OLSHTAIN, E. **Course design: developing programs and materials for language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et. al. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução e Organização de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.
- ELLIS, R. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. **TESOL Quarterly**, Vol. 27, No. 1 Spring, p. 91-113,1993.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed.-São Paulo: Atlas, 2008.
- GRAVES, K. **Designing language courses: a guide for teachers**. Canada: Heinle & Heinle Publishers, 2000.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Record, 2011.

HALLIDAY, M. A. K. **An introduction to functional grammar**. 3rd Ed. Revised by Christian M. I. M. Matthiessen. London: Hodder Arnold, 2004.

KHAHNKE, K. **Approaches to syllabus design for foreign language teaching**. 2 ed. New Jersey: Prentice – Hall, 2007.

LARSEN-FREEMAN, D. From unity to diversity: to diversity within unity. **English Teaching Forum**, p. 22-27, 2012.

LARSEN-FREEMAN, D. A complexity theory approach to second language development/acquisition. *In*: ATKINSON, D. **Alternative approaches to second language acquisition**. 1. ed. Nova Iorque: Routledge, 2011.

LARSEN-FREEMAN, D., & CAMERON, L. **Complex systems and applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

LARSEN-FREEMAN, D. Chaos/Complexity Science and second language acquisition. **Applied Linguistics**, 18(2), p.141-165, 1997.

LARSEN-FREEMAN, D. From unity to diversity: Twenty-five years of language-teaching methodology. **English Teaching Forum**, p. 28-38, 1987.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, N. D. **Iniciação à pesquisa bibliográfica: guia do estudante para a fundamentação do trabalho de pesquisa**. São Paulo, SP: Edições Loyola, 1994.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MCCUTCHEON, G. **How do elementary school teachers plan?** The nature of planning and influences on it. *Elementary School Journal*, 81, p. 4-23. 1981.

MENEZES, V. Second language acquisition: Reconciling theories. **Open Journal of Applied Sciences**, 3(7), p. 404-412, 2013.

MORIN, E. **Ciência com consciência**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2005.

PAIVA, V. M. O. **Manual de pesquisa em estudos linguísticos**. São Paulo: Parábola, 2019.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, 24/2, p. 161-176, 1990.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. *In*: GHEDIN, E.; PIMENTA, S. G. (Org). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2ª ed., São Paulo: Cortez, p. 17-52, 2002.

PORTELLA, B.M. **Vivenciando o Planejamento Semiótico-Ecológico de ensino de língua em um curso de língua inglesa da UEPG**. Monografia – Departamento de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Ponta Grossa, 142 f., 2019.

PURGASON, B. K. **Teaching English as a second or foreign language**. 4th edition. National Geographic Learning & Cengage Learning. Boston. USA, 2013.

RICHARDS, J. **Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education**. Cambridge, England: Cambridge University Press, 1998.

RICHARDS, J.C., RENANDYA, W. A. **Methodology in Language Teaching: An Anthology of Current Practice**. Cambridge University, 2002.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. S. Method: approach, design, and procedure. **TESOL Quarterly**, 16(2), p. 153-168, 1982.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. 3 ed. U.S.A.: Cambridge University Press, 2014.

SADE, L. A. R. **Identidade e aprendizagem de inglês sob a ótica do caos e dos sistemas complexos**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica. *In*: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

THELEN, E.; L. SMITH. **A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action**. Cambridge, MA: The MIT Press, 1994.

van LIER, L. The semiotics and ecology of language learning: Perception, voice, identity, and democracy. **Utbildning and Demokrati**, v. 13, n. 03, p. 79-103, 2004.

van LIER, L. From input to affordance: social-interactive learning from an ecological perspective. *In*: LANTOLF, J. P. (Ed.) **Sociocultural theory and second language learning**. Oxford: Oxford University Press, p. 245-285, 2000.

van LIER, L. **Interaction in the language curriculum: awareness, autonomy and authenticity**. London: Longman, 1997.

WENDEL, J. N. Notes on the Ecology of Language. **Academic Journal**, v. 5, p. 51-76, 2005.

APÊNDICE A – PLANEJAMENTO INICIAL (PI) – SEQUÊNCIA DIDÁTICA

4-week Course Design Syllabus

Course Design template

This template has been designed to help you plan and share your learning designs.

Draft course title	News Papers
Number of weeks	4
Number of hours per week	2
Total study time	8 classes
Target learners (eg academic level)	2 nd Grade High School
Requirements / pre-requisites for learners	Past Tense Verbs
Educator(s)	Bhianca Moro

Design notes: Thinking about your learners

Who is this course for? What skills and knowledge will they already have? What are they hoping to learn? Try creating some pen portraits of who you think will be doing your course and consider these when you are designing.

<p>What are the aims of this course? Who are the learners? Who is this course aimed at?</p> <p>This course aims to develop the student's ability to work with the news genre, improve their writing and speaking skills and review the use of past tenses. The learners are average teenagers in the 2nd grade of High School in a Public School, to whom this course is aimed at.</p>
--

<p>School: Escola Pública do Paraná School Teacher: Professora Regente Textbook: Alive High Student Teachers: Bhianca Moro</p>	<p>Class: 2.A Month: September Unit: 5</p>
---	---

<p>What are the learning outcomes for this course? List about 4 or 5 course learning outcomes. Use action verbs so that learners can easily see when they have learned or achieved the outcome for example: 'solve', 'evaluate', 'analyse'. Make sure you only use one verb per outcome, and that you keep the sentence structure. Avoid unnecessary jargon; if necessary, use more than one sentence to ensure clarity.</p>
1. Understand the organization of the genre "news".
2. Develop the ability of writing the genre "news".
3. Improve speaking skills.
4. Practice the use of the past tenses in real life situations.
5. Develop investigative skills and creativity.

Journey Planner

This at-a-glance view describes the course in terms of the tools and resources that will be used and their primary pedagogic purpose.

<p>Content and experience: What topics, themes and learning outcomes will be covered? How will these be presented and what step types will learners engage with them?</p> <p>Slides presentation - to introduce the form of the genre and review the tenses; newspapers images - as examples, online platform - writing development, didactic book - guidance and practice.</p>
<p>Communication and collaboration: How will learners communicate and collaborate? What materials and tools will be used? Will educators and mentors be used to support collaborative activity?</p> <p>Students are going to work in groups and use all the materials mentioned in the topic above as support. Teachers are going to provide all the extra support and the materials apart from the book and the computers.</p>
<p>Guidance and support: How will learners be guided and supported through the course? What materials and tools will be used? Will educators and mentors be used to support students?</p>

Introducing the genre (using slides presentation and examples), doing exercises about it (from the book) and reviewing grammar (past tense). The students will be assisted by the teachers during the writing process and on their final presentation.
Reflection and demonstration: How will learners reflect on and monitor progress against personal aims and course outcomes? What is the assessment strategy?
They are going to reflect mainly during the rewriting processes and the presentation rehearsal, with the teachers help and support.

Week by week planning

Design notes: Week 1 is crucial for getting learners engaged with the course and the content. In Week 1 the learner should :

- get to know the educator/s and the course structure
- try some of the common features eg do a short quiz, get involved in a social activity
- set themselves some challenges and goals
- begin to prioritise where they might put their effort

Each week should have an obvious goal and the week’s activities should feel coherent. It is a good idea to end each week with a summary of the week that encourages reflection on what’s been learnt and/or a preview of the following week.

Week 2	Third class: Exercises	The students are going to work on the exercises from the book, considering what they’ve been learning about the genre “news”. (p. 78 - 81)
Week 2	Fourth class: Writing news (first version)	The students are going to form groups of 2-3 to write the first version of their piece of news. The teacher is going to ask them to assume roles for the productions processes. (p. 89)
Week 3	Fifth class: Writing News (Final version)	After the correction of the first version of the texts, the students are going to rewrite it under the teacher’s orientations.
Week 3	Sixth class: Online news	The students are going to publish their texts on an online platform.
Week 4	Seventh class: Rehearsal	The groups are going to have a rehearsal for the oral presentation of the final production. They are, also, going to work on an exercise from the book (p. 85).
Week 4	Eight class: Presentation	The students are going to present their texts for their school mates and teachers.

Week no.	Title of week - each week should have a name that communicates the theme for that week.	Summary of the week - give brief details of what activities you are planning for each week. These can just be ideas for now.
Week 1	First class: Presenting the genre	The teacher is going to present the plan for the course. Then start with the genre “news” presentation to the students, showing its structure. The students are going to be, then, aware of what their final work is going to be about: producing a newspaper. (p. 88 and 90)
Week 1	Second class: Grammar review	The teachers are going to make a review about past tenses, using the examples and exercises from the book (p. 82- 83) and focusing on the students’ difficulties shown on the first version of the news.

Source:

https://www.uib.no/sites/w3.uib.no/files/attachments/kursplanlegging_ma_fl.pdf

**APÊNDICE B – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 1 (PAI 1)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 1/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: Newspaper	Grade: 2 nd A	Date: September 3 rd , 2019	Hour: 11-11:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	-------------------------------	---------------------------------	---	-------------------------

Learning objective(s): To familiarize myself with the genre of news and its elements		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Newspapers, past simple	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): To make the structure of the genre clear	Learning conception(s): Sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): Metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): Sociocultural	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (Learning diagnosis)
OPENING	5 min	Warm-up: (Introduction to the class.) The teacher (T) starts talking about the topic to be developed during the next 4 weeks. For that, the T has to explain to the students (Ss) that they are going to study the genre of news. The reason is that they (in groups) are going to write their piece of news. Also, (all together) they are going to build an online newspaper at the end. The T is going to inform as well that the Ss need to find a topic (for the newspaper production activity) inside the school or on its surroundings, such as sports, culture, events, etc. The T is going to give the Ss a printed chronogram for them to have (Attachment 4) and T is going to explain how the work is going to be developed through the 8 classes of the course.				At first, the teacher has to check their understanding of the proposal for the writing activity for the month. Then check their previous knowledge about the genre. Last, the teacher is going to check if the students could understand the content presented during the class, and possible adaptations for the next lesson plan.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Lecture	The T is going to start the class, by asking the Ss what they know about newspapers and the different types of news, and sections on them (to help the activity, in Attachment 1, there is a list of the different sections on a newspaper). Then, the T is going to show the Ss different examples (in English) of printed and online newspapers around the world in a PowerPoint presentation (Attachment 2).	
	#2	15 min	Interaction with content	Lecture	The T is going to use a PowerPoint presentation (Attachment 3) to show the Ss the structure (elements) of a textual genre newspaper. During the presentation, the T is going to check with the Ss what they already know about the subject by asking them to guess what the elements are and how each one is developed. This would help promote their involvement with the presentation.	
	#3	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to take the Alive High (AH) textbook and open it on Unit 5, p. 78. The Ss are going to use the text on this page to answer the questions on p. 79. The T then ask the Ss to look to exercise 1 on p. 79, and then the T helps them to do the exercise. Exercises 2 and 3 can be done if there is time left.	
#4	8min	Interaction with content	Drill and practice/ Lecture	The T is going to ask the Ss to open the AH textbook on p. 88 now. On this page, the different types of newspaper headlines are going to be dealt with. So, the T is going to explain the exercise to the Ss and help them tell the difference between the types of headlines presented on the page. On p. 89 the T is going to show the Ss some reinforcement to the parts of the textual genre newspaper, for future references. For this, the T is going to read and help the Ss understand the content of the page.		

Extra Activity(ies): Exercises 2 and 3 of p. 79 in the AH textbook.		
CLOSING	2 min	To finish the class the T is going to ask the Ss if they have any questions about the work proposal and say her goodbyes.
Materials and resources needed: projector, blackboard, didactic book, chalk, and computer.		
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. <i>Upload it to EDMODO (in your space).</i>		

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.
Newspaper Article Format. Disponível em <https://www.historyisfun.org/pdf/tea-overboard/Newspaper_Article_Format.pdf> Acesso em: 14 ago. 2019.

Attachment(s):

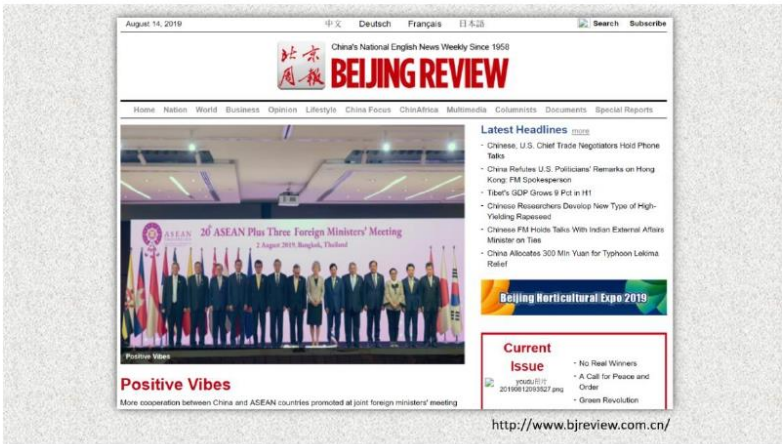
Attachment 1:

- Local news;
- International news
- Business and economy;
- Sports;
- Politics;
- Environment;
- Classifieds;
- Interviews;
- Opinion columns;
- Entertainment;
- Art and culture;
- Events;
- Television guide;
- Society

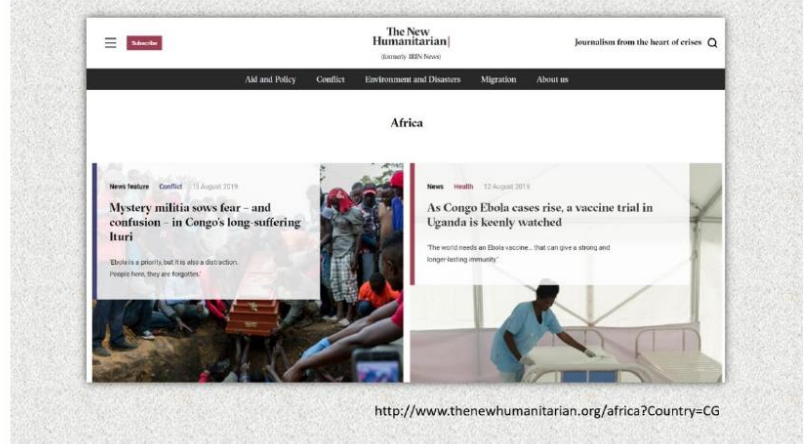
Attachment 2:



(Fonte: <https://metro.co.uk/2016/11/10/how-newspapers-around-the-world-reacted-to-donald-trumps-election-win-6248941/>)



<http://www.bjreview.com.cn/>



<http://www.thenewhumanitarian.org/africa?Country=CG>

DW Made for minds.

TOP STORIES MEDIA CENTER TV RADIO LEARN GERMAN

GERMANY BREAKT WORLD BUSINESS SCIENCE ENVIRONMENT CULTURE SPORTS

TOP STORIES

US markets sink, sparking fears of recession

Stock markets in the United States have dropped sharply after the Treasury yield curve temporarily inverted for the first time in 13 years. The news signals growing investor concerns of a recession. [Go to article](#)

PERSPECTIVES MOST READ

<https://www.dw.com/en/top-stories/s-9097>

7:32pm Wednesday, August 14th, 2019

news.com.au

National World Lifestyle Travel Entertainment Technology Finance Sport

21 updates ago

WORLD ECONOMY

Recession fears after Wall St bloodbath

There are ominous signs for the world's economy after a horrific day on Wall St that saw the Dow Jones suffer one of its biggest drops on record.

SPORTS LIFE

The Rock heartbroken by cricket tragedy

One of the world's most famous actors has been left heartbroken but inspired by the personal stories of Test greats Glenn McGrath and Andrew Strauss.

WORLD ECONOMY

Multiple cops shot by active gunman

Several Philadelphia police officers have been injured after an active gunman fired at them in an ongoing shooting.

JUSTIN

Police officers shot in Philadelphia

Italian man in Melbourne cannabis bust

UK's Labour aiming to halt no-deal Brexit

Man tried to strip woman in California police

Copper falls as Chinese factory output hit

FEATURES

<https://www.news.com.au/>

Search

HOME NEWS OPINION LIFE PEOPLE BOOKS

Wednesday, August 14, 2019 8 pages left | Sign in | Subscribe

Mexico News Daily

Ex-secretary ordered to provide 'a jewel' that could implicate her successor

Judge wants to see certified document showing Rosario Robles informed her successor about the \$-billion-peso fraud

MOST POPULAR

- 1 Growing hostility against Mexicans in US, atmosphere of intolerance...
- 2 More power outages in Baja California Sur; emergency declared for third time
- 3 Government to give Pan American Games athletes 200 million pesos
- 4 Abortive landings up 84% due to heavy traffic at Mexico City airport
- 5 Mexico City march turns violent; over 500 protest police abuse of minor

Higher taxes on junk food, cigarettes, alcohol urged to

Uber launches its Jump electric bicycle rentals in Mexico City

Chapultepec named best park; additional 105 hectares to be open space

<https://mexiconewsdaily.com/>

Section California Entertainment & Arts Sports Food Climate & Environment Opinion | Place an Ad

GO UNLIMITED!

AUG 14, 2019

Los Angeles Times

NEWS LOCALS ANGELES HOUSING PROPERTY PODCASTS AUDIO BRANDS

TOP NEWS

Rifle used in deadly Riverside shooting was untraceable 'ghost gun,' sources say

Stocks drop sharply on recession fears. The Dow falls about 800 points

Trump de-funds a pesticide linked to developmental disorders. California will ban it

As California's recycling industry struggles, consumers

OPINION

Opinion: Ho-hum. Another day, another horrible policy from our racist and sexist president

Opinion: Andrew Yang on gun violence, the decline of the American worker and 'freedom dividends'

Op-Ed: Social Security isn't in crisis. It just needs a tune-up

WOMEN 20' PODCAST

<https://latimes.com>

The screenshot shows the English version of the Folha de S. Paulo website. The top navigation bar includes 'MENU', 'FOLHA DE S. PAULO', 'ENGLISH VERSION', 'LOGIN', and 'SEARCH'. Below the navigation bar, there are category links: 'opinion', 'brazil', 'world', 'business', 'são paulo', 'science & health', 'sports', 'culture', 'travel', 'ombudsman', and 'editorial project'. The main content area features two articles:

- Article 1:** "Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro". The sub-headline reads: "In São Paulo, the protests accused Bolsonaro of attempting to create a dictatorship".
- Article 2:** "Court Overturns Secrecy of Shareholder Assets in Odebrecht Bankruptcy Filing". The sub-headline reads: "Judicial recovery process originally declared that the files involving Odebrechts 21 companies were secret".

The URL at the bottom of the screenshot is <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/>.

Attachment 3:



A typical newspaper article contains **four** (4) parts:

- ✓ **Headline:** This is a short, attention-getting statement about the event;

The example shows a news article snippet from 'world asia'. The headline is "Satellite images show China's military massing near Hong Kong border". Below the headline is a sub-headline: "A satellite photo has revealed a worrying threat, right on the border with Hong Kong. It indicates Beijing is losing patience."

<https://www.news.com.au/world/asia/satellite-images-show-chinas-military-massing-near-hong-kong-border/news-story/644f59d58191dddec73c672990873c0>

- ✓ Byline: This tells who wrote the story;

A good heart is colour-blind

11-year-old author teaches how to overcome racism

MICHELLE HENRY
Toronto Sun

James Valitckha is no stranger to the soul-piercing sting of racist remarks. One of only two black kids attending an affluent elementary school in a predominantly white Ottawa neigh-

and details how children can learn to overcome racism. Released in a limited number of local bookstores this week, the young author waved it proudly about the Dominion ballroom at the Sheraton Centre yesterday during the Toronto kickoff of Black History Month in Canada.

contribution that people of African origin have made since the very beginning of this country," she said. "To have Black History Month in Toronto right now is of critical importance because it's one of the pro-active things to address some of the issues that affect us all right now.

<http://newspaperarticleyear6.weebly.com/uploads/1/4/9/3/14930552/6190744.jpg>
71404888381

- ✓ Lead paragraph: This has ALL of the who, what, when, where, why and how in it. A writer must find the answers to these questions and write them into the opening sentence(s) of the article.

Satellite photos show what appear to be Chinese armoured personnel carriers and other military vehicles across the border from Hong Kong.

<https://www.news.com.au/world/asia/satellite-images-show-chinas-military-massing-near-hong-kong-border/news-story/644f59d58191dddec873c672990873cd>

- ✓ Explanation: After the lead paragraph has been written, the writer must decide what other facts or details the reader might want to know. The writer must make sure that he/she has enough information to answer any important questions a reader might have after reading the headline and the lead paragraph.

Attachment 4

Chronogram

- *September, 3rd* - **First class:** Presenting the genre
- *September, 4th* - **Second class:** Grammar Review
- *September, 10th* - **Third class:** Exercises
- *September, 11th* - **Fourth class:** Writing news (first version)
- *September, 17th* - **Fifth class:** Writing News (final version)
- *September, 18th* - **Sixth class:** Online news
- *September, 24th* - **Seventh class:** Rehearsal
- *September, 25th* - **Eight class:** Presentation

**APÊNDICE C – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 2 (PAI 2)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 2/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 4 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	---	-----------------------

Learning objective(s): To review the tenses in the past simple and past continuous		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Newspapers, past tenses	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): To make the structure of the newspaper genre clear	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metagenetic	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (Learning diagnosis)
OPENING	5 min	Warm-up: The T starts the class by asking the Ss to remember the last class topics – which are: the structure of a newspaper, and types of news.				Check the previous knowledge of the students about the past simple and the past continuous. Check if the students were able to understand why and how to use the structure in the news.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to start the work with the language focus part, using only pieces of news. First, the T is going to project and give the Ss copies of a text – a piece of newspaper (Attachment 1) – then she is going to ask for the Ss to read it and then identify the most common verb form in it (by observing similarities at the end of the verbs “ed”). As they answer, the T and the Ss will highlight each verb in the text (in the projection and copies). Then, the T is going to ask the Ss if they know why it is the most common verb form in the text. If the Ss do not provide any answers, the T will help them out by giving some hints for them to understand that the news talks about a fact that had happened before.	
	#2	10 min	Interaction with content	Drill and practice	For this activity, the T is going to ask the Ss to identify again which verb form is the 2nd most common in the text. As they answer, the T and Ss are going to highlight (in the projection and copies) (Attachment 2) the verb in the text. Now (as they are going to see the “ing” form being repeated) the T is going to ask them if they can notice the difference between the situations where they find the previous verb form and this one now - the goal here is to make them see that in news reports there is the need to set a scenery or talk about situations as they develop, so this verb form happen.	
	#3	15 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to take the Alive High textbook and open it on p. 82 and 83. The Ts and the Ss are going to work on exercises 1 and 2, all together, orally. Any questions the Ss may have will be explained to them by the T.	
Extra Activity(ies): Game: The T is going to divide the class into 4 groups and then hand each group an envelope containing pieces of paper that form a news story (attachment 3). Each group must use the pieces to reconstruct the news, the group that can recreate the original news will win the game.						
CLOSING	5 min	Tell the Ss that next class they need to form a workgroup of 2 or 3 people.				

Materials and resources needed: projector, blackboard, paper, ink, didactic book, chalk, and computer.

AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/>

Attachment(s):

Attachment 1/2:

FOLHA DE S.PAULO
ENGLISH VERSION

'Black Mirror' Leads Wave of Productions Being Filmed in São Paulo

Netflix show debuts fifth season as among increasing number of shows being filmed in State of São Paulo



GUSTAVO FIORATTI

A+

SÃO PAULO The capital of São Paulo will be the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', scheduled to debut June 5 on Netflix. Anyone who wants to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, must keep an eye out for the last episode.

The filmmakers of the series - which has individual stories that can be seen in any order - were in São Paulo in March and April of last year. They recorded in several locations, among them the headquarters of Folha, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.



Source: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml> - consulted in 08/30/2019 - 7p.m.

Attachment 1/2 :

'Black Mirror' Led Wave of Productions Filmed in São Paulo

Netflix's show fifth season **was** among increasing number of shows **were being filmed** in State of São Paulo recently

By GUSTAVO FIORATTI

SÃO PAULO

The capital of São Paulo **was** the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', which **debuted** last June on Netflix. Anyone who **wanted** to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, **had** to keep an eye out for the last episode of the season.

The filmmakers of the series - which **had** individual stories that **could** be seen in any order - **were working** in São Paulo in March and April of last year. They **recorded** in several locations, among them the headquarters of **Folha**, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.

The Santa Iphigenia viaduct, the avenues of the United Nations and Chucri Zaidan, the Helicopter of the Copan building, the Louvre—both architectural landmarks of the center—a hotel and the D.O.M. restaurant are among the places where the series **was filmed**.

Why São Paulo? Netflix **was being** mysterious about the choice until its release. In the last Rio2C, a series of audio-visual debates **held** at the end of April, "Black Mirror" creator Charlie Brooker **dodged** questions about the processes of producing the series in the city. For him it **would** spoil the series to reveal any information about it.

Between 2016 and last year, the number of foreign productions in São Paulo more than **doubled**. **There were** 6 three years ago, which **rose** to 10 in 2017, and then to 18 in the last year. In 2019, seven foreign productions have already **stepped** onto Paulista concrete.

Recently, according to Lais Bodanzky, director of SPcine, the city **was competing** with other cities for a series with actor Keanu Reeves. "We **were negotiating** with them almost daily," said Bodanzky, without revealing the content of the series or the landscape profile that **would** interest Reeves.

Adapted from : <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml>>

Attachment 1/2 :

'Black Mirror' Leded Wave of Productions Filmed in São Paulo

**Netflix's show fifth season was among increasing number of shows were being
filmed in State of São Paulo recently**

By GUSTAVO FIORATTI

SÃO PAULO

The capital of São Paulo was the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', which debuted last June on Netflix. Anyone who wanted to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, had to keep an eye out for the last episode of the season.

The filmmakers of the series - which had individual stories that could be seen in any order – were working in São Paulo in March and April of last year. They recorded in several locations, among them the headquarters of **Folha**, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.

The Santa Iphigenia viaduct, the avenues of the United Nations and Chucri Zaidan, the Helicopter of the Copan building, the Louvre—both architectural landmarks of the center—a hotel and the D.O.M. restaurant are among the places where the series was filmed.

Why São Paulo? Netflix was being mysterious about the choice until its release. In the last Rio2C, a series of audio-visual debates held at the end of April, "Black Mirror" creator Charlie Brooker dodged questions about the processes of producing the series in the city. For him it would spoil the series to reveal any information about it.

Between 2016 and last year, the number of foreign productions in São Paulo more than doubled. There were 6 three years ago, which rose to 10 in 2017, and then to 18 in the last year. In 2019, seven foreign productions have already stepped onto Paulista concrete.

Recently, according to Lais Bodanzky, director of SPcine, the city was competing with other cities for a series with actor Keanu Reeves. "We were negotiating with them almost daily," said Bodanzky, without revealing the content of the series or the landscape profile that would interest Reeves.

Adapted from: <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml>>

Attachment 3:

Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro

In São Paulo, the protests were accusing Bolsonaro of attempting to create a dictatorship

Thousands of people took to the streets late Tuesday to protest President Jair Bolsonaro's education policy and cuts in the area in a protest organized by the student movement and central trade unions. There were demonstrations in Sao Paulo, Rio de Janeiro, Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, and Recife, among other cities.

According to the National Student Union (UNE), protests happened in 204 cities, squares, and university campuses and attracted 900,000 people across the country. At the May 15 protest, UNE had identified protest events in about 220 cities.

Demonstrators were criticizing the Future-se program, which encourages private funding by federal universities. In an act in São Paulo, a banner read: "Terminator or Future-deceiver."

This is the third wave of acts against Bolsonaro's education policy taking several cities.

In Sao Paulo, the protest somewhat deflated on a cold and rainy afternoon; people also were protesting Social Security reform and other governmental flags. The demonstration did not spare the president from calling the protestors "idiots." Opposition politicians were accusing him of trying to "implant a dictatorship" in Brazil.

Groups of public students were chanting, "I'm a student, I won't give up Social Security and education" and "Worker, I'm on your side, our future will not be privatized."

The protesters walked from Candelária to the Petrobras building, about 1 km away, where they defended the valorization of the state company. Around 7 pm, rain accompanied by strong gusts of wind was pushing people to disperse.

BRASILIA

In Brasilia, the guidelines were the same: against cuts in education, the Future-se project, and the pension reform.

Organizers estimated that 10,000 people participated. Among them, two thousand indigenous people who are camped in the city. The federal police estimated 4,000 participants.

Adapted from: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>

**APÊNDICE D – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 3 (PAI 3)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 3/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: Newspaper	Grade: 2 nd A	Date: September 10 th , 2019	Hour: 11-11:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	-------------------------------	---------------------------------	--	-------------------------

Learning objective(s): Understanding better the structure and language used in the genre.	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Newspapers	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): promote a better understanding of the genre	Learning conception(s): Sociointeracionism
Language skill(s): Writing	Language competence(s): Metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): Sociocultural
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5 min	Warm-up: The teacher (T) is going to ask the students what the contents of the last classes were, to promote a quick review of what the students have seen up until now. Once she got this feedback, she can explain what this class is going to be (exercises from Alive High 2 Textbook).				At first, the teachers have to check if the students remember what was done in the class before and if they understood properly the topics. Then the teachers are going to check the students' background knowledge about what is been worked on this time. Last the teachers are going to check if the students could understand the content presented during the class, and
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Lecture	The T is going to ask the Ss to open their books on p.78 and take a look at all the parts of the News reports and the basics of how to write them. The T is going to read and explain each part, then, also solve the possible questions the Ss may have.	
	#2	15 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to open their books on page 80 and ask one of the students to read the first text (if none of them volunteer, the T is going to read it). The same is going to be done with the other 2 texts on pages 80 and 81 (if the students still don't volunteer the T is going to ask someone to read). After reading each text, the T is going to help the students understand the texts. Then the Ss are going to do the activities with the T on page 81(exercises 2, 3, and 4).	
	#3	15 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to open their books on page 86, and then explain to the Ss that they have to analyze the headlines and straplines identifying their characteristics (exercise 1).	
		Extra Activity(ies): Game: The T is going to divide the class into 4 groups and then hand in, to each group, an envelope containing pieces of paper that form a news story (attachment 1). The T is going to read the news first. Each group must use the pieces to reconstruct the news, the group that can recreate the original news is going to win the game.				
CLOSING	5 min	Remind the students that they have to form groups to start the writing process, in the next class.				

			possible adaptations for the next lesson plan.
Materials and resources needed: projector, blackboard, didactic book, chalk, and computer.			
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).			

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high**: Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.
<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/>

Attachment 1 :

Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro

In São Paulo, the protests were accusing Bolsonaro of attempting to create a dictatorship

Thousands of people took to the streets late Tuesday to protest President Jair Bolsonaro's education policy and cuts in the area in a protest organized by the student movement and central trade unions. There were demonstrations in Sao Paulo, Rio de Janeiro, Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, and Recife, among other cities.

According to the National Student Union (UNE), protests happened in 204 cities, squares, and university campuses and attracted 900,000 people across the country. At the May 15 protest, UNE had identified protest events in about 220 cities.

Demonstrators were criticizing the Future-se program, which encourages private funding by federal universities. In an act in São Paulo, a banner read: "Terminator or Future-deceiver."

This is the third wave of acts against Bolsonaro's education policy taking several cities.

In Sao Paulo, the protest somewhat deflated on a cold and rainy afternoon; people also were protesting Social Security reform and other governmental flags. The demonstration did not spare the president from calling the protestors "idiots." Opposition politicians were accusing him of trying to "implant a dictatorship" in Brazil.

Groups of public students were chanting, "I'm a student, I won't give up Social Security and education" and "Worker, I'm on your side, our future will not be privatized."

The protesters walked from Candelária to the Petrobras building, about 1 km away, where they defended the valorization of the state company. Around 7 pm, rain accompanied by strong gusts of wind was pushing people to disperse.

BRASILIA

In Brasilia, the guidelines were the same: against cuts in education, the Future-se project, and the pension reform.

Organizers estimated that 10,000 people participated. Among them, two thousand indigenous people who are camped in the city. The federal police estimated 4,000 participants.

Adapted from: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>

**APÊNDICE E – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 4 (PAI 4)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 4/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 11 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): To review the tenses in the past simple and past continuous	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): To write the first version of the news report	Learning conception(s): sociointeracionism
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5 min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work, reminding them that each group has to be composed of 2 or 3 students and that each group is going to work with a topic.				Check if the students understood properly the structure of the news report passed up to now. Check if the students understood the grammar and language studied up to now. Check if the students can start writing by themselves.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Drill and practice	Once the groups are formed, the T is going to raffle the section theme (attachment 1) for each of the groups. Then, the T is going to reinforce that each news report has to have its photo and it has to be subtitled properly.	
	#2	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to pass in the groups and guarantee that the students are brainstorming on what to do for their sections. Also, if they are organizing and dividing properly the work to be done. The T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them with them.	
	#3	20 min	Interaction with content	Drill and practice	This moment in the class is going to be dedicated to the first draft of their section. The T is going to guarantee that the students are working effectively.	
CLOSING	5 min	The T is going to ask students to hand in the first version of their news report. And she is also going to tell them that the news has to be as complete as possible, but doesn't have to be fully done.				

Materials and resources needed: blackboard, paper, ink, didactic book, chalk.

AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).

Reference(s): MENEZES, Vera. *Alive high*: Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Attachment(s):

Attachment1:

- 1-Environment
- 2- Arts and culture
- 3- Entertainment
- 4- Sports
- 5- Science and Education
- 6- The School
- 7- Interview

**APÊNDICE F – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 5 (PAI 5)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 5/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 17 th , 2019	Hour: 11-11:40am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-------------------------

Learning objective(s): To review the first version of the news report and write the second version		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): To write the second version of the news report	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work again				Check if the students understood properly the structure of the news report passed up to now. Check if the students understood the grammar and language studied up to now. Check if the students can start writing by themselves.
D E V E L O P M E N T	#1	25 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	Once the groups are formed, the T is going to pass in each of the groups and check what the students have already produced, helping them to improve the writing of their first version of their sections. The T is also going to check if they are organized enough for final production and if the group has divided properly the work to be done. The T is going to check with each of the groups if they have any questions, and help them, in case affirmative.	
	CLOSING	5 min	The T is going to remind the students that they have to hand in the final version of their news report next class. And also that the news has to have images that can be passed to the computer because in the next class the students are going to publish their news on the digital platform.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk.						
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).						

Reference(s): MENEZES, Vera. *Alive high*: Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

**APÊNDICE G – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 6 (PAI 6)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 6/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 18 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): produce the final version of the news report on a digital platform	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): help students write their news report	Learning conception(s): sociointeracionism
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (learning diagnosis)	
OPENING	5min	Warm-up: The Ts are going to ask the students to form their groups of work again			Check if the students were able to write the genre and complete the work they were instructed to do.	
D E V E L O P M E N T	#1	Activities: 35 min	Activity Type: Problem-solving and critical thinking	Learning Activity: Real-world project		Description: The T is going to ask the students to write their final version of their newspaper section on the website created for their online newspaper. While the Ss are working on the computer, the T is going to help them and check if everybody is involved in the processes.
	CLOSING	5 min	The T is going to remind the Ss that next class they are going to rehearse their presentation of the news they wrote.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk, computer, cables, cameras, and cellphones.						
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODQ (in your space).						

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

**APÊNDICE H – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 7 (PAI 7)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 7/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 26 th , 2019	Hour: 11-11:40am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-------------------------

Learning objective(s): to practice the news report presentation		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Speaking abilities	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): to help with the speaking presentation	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing/Speaking	Language competence(s): metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	8 min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work again. Then the T is going to ask the Ss to take their textbook to practice some pronunciation ("s" sounds) using the exercise in the Alive high textbook (p. 85).			Check if the students understood properly how to make an oral presentation of a news report. Check if the students can make an oral presentation by themselves.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:	
#1	37 min	interaction with content	Student presentation	Once the groups are formed, the T is going to pass in each one of the groups to help them improve the speaking presentation of their news report. The T is also going to check if they are organized and divided properly to get the presentation done (make sure that every S has a part in the presentation). The T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them.	
CLOSING	5 min	The T is going to remind the students that they have to be prepared and organized to make their final presentation of their section of the newspaper to the whole school in the next class.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk.					
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).					

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

**APÊNDICE I – COMPONENTE DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA - PLANO DE AULA
INICIAL 8 (PAI 8)**

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 8/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 26 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): news report presentation		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Speaking abilities	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): to help with the speaking presentation	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing/Speaking	Language competence(s): metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work again				Check if the students were able to talk about their productions and complete the work they were instructed to do.
D E V E L O P M E N T	#1	35 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	The T is going to ask the students (group by group) to present (in English) in front of the school their newspaper section that is published on the website created for their online newspaper (attachment #1). The order of the presentations is going to be determined by the order of sections on the website. The news reports are going to be projected for the whole school to see.	
	CLOSING	10 min	The T is going to ask for the students' feedback on the last month of classes with her and say goodbye because the classes she has to teach are over.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk, computer, cables, cellphones, projector.						
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODQ (in your space).						

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Attachment #1 <http://institutonews2019.blogspot.com> – digital platform (Blogspot) for the newspaper.



APÊNDICE J – PLANO DE AULA MODIFICADO 2 (PAM 2)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora regente

Lesson Plan – MODULE 2/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 4 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	---	-----------------------

Learning objective(s): To review the tenses in the past simple and past continuous		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Newspapers, past simple and continuous	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): To make the grammar structure of the newspaper genre clear	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metagenetic /grammatical	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: (x) deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach and Grammatical Translation Method	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME:	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment:
	(50 min)					(learning diagnosis)
OPENING	5 min	Warm-up: The T is going to start the class by asking the Ss to remember the last class topics – which are: the structure of a newspaper, and types of news.				
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to start the work with the language focus part, that is, “the past tenses” (simple and continuous). First, the T is going to project and give the Ss copies of a text – a piece of newspaper about facts that happened in the past (Attachment 1) – asking for the Ss to read it and then identify the most common verb tense in it (simple past – only regular verbs are shown to make the identification easier for the Ss since the ed termination is always the same in this kind of verbs). As they answer it, T and Ss will highlight the verbs in the text (in the projection and copies). Then, the T is going to ask the Ss if they know what tense it is, and why it is the most common verb form in the text. If the Ss do not provide any answers, the T will help them out by explaining that the news normally uses the past tense form to talk about a fact that had happened before the time when the piece is written and that the time on the news is both identified and finished, which is a characteristic of past simple tenses. The T is also going to highlight that in this text they see only the regular verbs in the past, but some verbs are not regular and that they can find a list of irregular verbs at the end of their textbook (Alive high) on p. 204. It is important to focus on grammar here, because the Ss demonstrated difficulties and questions in the class before about the past tenses, since they have seen them before, but could not understand how to use them properly.	Check the previous knowledge of the students about the past simple and the past continuous. Check if the students were able to understand why and how to use the structure in the news.
	#2	10 min	Interaction with content	Drill and practice	For this next activity, the T is going to ask the Ss to read again the piece of news and identify which verb tense is the 2nd most common in the text. As they answer, the T and Ss are going to highlight (in the projection and copies) (Attachment 2) the verb in the text. Now, they are going to see that the tense is past continuous form because there is the “ing” termination at the end of the verbs, so the T is going to ask them what is happening in the news to make the structure necessary (e.g. scenery is being established), if they do not provide any response, the T is going to remind them that we use this tense to talk about situations that	

				are happening/developing in the past or to establish scenery to the main fact. All these concepts have to be very clear for them because they are going to use these tenses in their independent productions and demonstrated a lot of insecurities to do so in the class before.
#3	15 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to take the Alive High textbook and open it on p. 82 and 83. The Ts and the Ss are going to work on exercises 1 and 2, all together, orally. Any questions the Ss may have will be explained to them by the T.
Extra Activity(ies): Game: The T is going to divide the class into 4 groups and then hand each group an envelope containing pieces of paper that form a news story(attachment 3). Each group must use the pieces to reconstruct the news, the group that can recreate the original news will win the game.				
CLOSING	5 min	Tell the Ss that next class they need to have a group of 4 formed to get the writing process started.		
Materials and resources needed: projector, blackboard, paper, ink, didactic book, chalk, and computer.				
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).				

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/>

Attachment(s):

Attachment 1/2 :

FOLHA DE S.PAULO
ENGLISH VERSION

'Black Mirror' Leads Wave of Productions Being Filmed in São Paulo

Netflix show debuts fifth season is among increasing number of shows being filmed in State of São Paulo



GUSTAVO HORATTI

SÃO PAULO The capital of São Paulo will be the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', scheduled to debut June 5 on Netflix. Anyone who wants to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, must keep an eye out for the last episode.

The filmmakers of the series - which has individual stories that can be seen in any order - were in São Paulo in March and April of last year. They recorded in several locations, among them the headquarters of Folha, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.



Source: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml> - consulted in 08/30/2019 - 7p.m.

Attachment 1/2 :

'Black Mirror' Led Wave of Productions Filmed in São Paulo

Netflix's show fifth season was among increasing number of shows were being filmed in State of São Paulo recently

By GUSTAVO FIORATTI

SÃO PAULO

The capital of São Paulo was the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', which debuted last June on Netflix. Anyone who wanted to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, had to keep an eye out for the last episode of the season.

The filmmakers of the series - which had individual stories that could be seen in any order - were working in São Paulo in March and April of last year. They recorded in several locations, among them the headquarters of **Folha**, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.

The Santa Iphigenia viaduct, the avenues of the United Nations and Chucri Zaidan, the Helicopter of the Copan building, the Louvre—both architectural landmarks of the center—a hotel and the D.O.M. restaurant are among the places where the series was filmed.

Why São Paulo? Netflix was being mysterious about the choice until its release. In the last Rio2C, a series of audio-visual debates held at the end of April, "Black Mirror" creator Charlie Brooker dodged questions about the processes of producing the series in the city. For him it would spoil the series to reveal any information about it.

Between 2016 and last year, the number of foreign productions in São Paulo more than doubled. There were 6 three years ago, which rose to 10 in 2017, and then to 18 in the last year. In 2019, seven foreign productions have already stepped onto Paulista concrete.

Recently, according to Lais Bodanzky, director of SPcine, the city **was competing** with other cities for a series with actor Keanu Reeves. "We **were negotiating** with them almost daily," said Bodanzky, without revealing the content of the series or the landscape profile that **would** interest Reeves.

Adapted from : <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml>>

Attachment 1/2 :

'Black Mirror' Leded Wave of Productions Filmed in São Paulo

**Netflix's show fifth season was among increasing number of shows were being
filmed in State of São Paulo recently**

By GUSTAVO FIORATTI

SÃO PAULO

The capital of São Paulo was the backdrop to one of three stories from the fifth season of 'Black Mirror', which debuted last June on Netflix. Anyone who wanted to see the São Paulo metropolis landscape in the show, known for its dystopian portraits of the 21st century and the use of technology, had to keep an eye out for the last episode of the season.

The filmmakers of the series - which had individual stories that could be seen in any order - were working in São Paulo in March and April of last year. They recorded in several locations, among them the headquarters of **Folha**, with a team of 150 professionals, both Brazilian and foreign.

The Santa Iphigenia viaduct, the avenues of the United Nations and Chucri Zaidan, the Helicopter of the Copan building, the Louvre—both architectural landmarks of the center—a hotel and the D.O.M. restaurant are among the places where the series was filmed.

Why São Paulo? Netflix was being mysterious about the choice until its release. In the last Rio2C, a series of audio-visual debates held at the end of April, "Black Mirror" creator Charlie Brooker dodged questions about the processes of producing the series in the city. For him it would spoil the series to reveal any information about it.

Between 2016 and last year, the number of foreign productions in São Paulo more than doubled. There were 6 three years ago, which rose to 10 in 2017, and then to 18 in the last year. In 2019, seven foreign productions have already stepped onto Paulista concrete.

Recently, according to Lais Bodanzky, director of SPcine, the city was competing with other cities for a series with actor Keanu Reeves. "We were negotiating with them almost daily," said Bodanzky, without revealing the content of the series or the landscape profile that would interest Reeves.

Adapted from : <<https://www1.folha.uol.com.br/intemacional/en/culture/2019/06/black-mirror-leads-wave-of-productions-being-filmed-in-sao-paulo.shtml>>

Attachment 3 :

Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro

In São Paulo, the protests were accusing Bolsonaro of attempting to create a dictatorship

Thousands of people took to the streets late Tuesday to protest President Jair Bolsonaro's education policy and cuts in the area in a protest organized by the student movement and central trade unions. There were demonstrations in Sao Paulo, Rio de Janeiro, Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, and Recife, among other cities.

According to the National Student Union (UNE), protests happened in 204 cities, squares, and university campuses and attracted 900,000 people across the country. At the May 15 protest, UNE had identified protest events in about 220 cities.

Demonstrators were criticizing the Future-se program, which encourages private funding by federal universities. In an act in São Paulo, a banner read: "Terminator or Future-deceiver."

This is the third wave of acts against Bolsonaro's education policy taking several cities.

In Sao Paulo, the protest somewhat deflated on a cold and rainy afternoon; people also were protesting Social Security reform and other governmental flags. The demonstration did not spare the president from calling the protestors "idiots." Opposition politicians were accusing him of trying to "implant a dictatorship" in Brazil.

Groups of public students were chanting, "I'm a student, I won't give up Social Security and education" and "Worker, I'm on your side, our future will not be privatized."

The protesters walked from Candelária to the Petrobras building, about 1 km away, where they defended the valorization of the state company. Around 7 pm, rain accompanied by strong gusts of wind was pushing people to disperse.

BRASILIA

In Brasília, the guidelines were the same: against cuts in education, the Future-se project, and the pension reform.

Organizers estimated that 10,000 people participated. Among them, two thousand indigenous people who are camped in the city. The federal police estimated 4,000 participants.

Adapted from: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>

APÊNDICE K – PLANO DE AULA MODIFICADO 3 (PAM 3)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 3/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: Newspaper	Grade: 2 nd A	Date: September 10 th , 2019	Hour: 11-11:40am
-------------------------	-------------------------------	----------------	-------------------------------	---------------------------------	--	-------------------------

Learning objective(s):		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Newspapers	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s):	Learning conception(s): Sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): Metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): Sociocultural	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	2 min	Warm-up: The teacher (T) is going to ask the students what the contents of the last classes were, to promote a quick review of what the students have seen up until now. Once she gets this feedback, she can explain what this class is going to be: parts of the news and exercises from the Alive High 2 Textbook.				At first, the teachers have to check if the students remember what was done in the classes and if they understood the topics properly. Then the teachers are going to check the students' background knowledge about what has been worked on this time. Last the teachers are going to check if the students could understand the content presented during the class, and possible
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		
	#1	18 min	Interaction with content	Lecture	The T is going to give the Ss a handout, (Attachment 1) with News Report genre structure parts and how to write each of them. The T is going to read and explain each part, asking the Ss to give some examples about the news they are planning to write or from something they have seen before, to make them ready to use these guidelines when their writing process starts, then, also solve the possible questions the Ss may have. For that, some strategies and specific vocabulary can be presented.	
	#2	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to open their books on page 80 and ask one of the students to read the first text (if none of them volunteer, the T is going to read it). The same is going to be done with the other 2 texts on pages 80 and 81 (if the students still don't volunteer the T is going to ask someone to read). After reading each text, the T is going to help the students understand the texts. Then the Ss are going to do the activities with the T on page 81(exercises 2, 3, and 4). In the end, the T is going to call the Ss' attention to the box "useful language" on the corner of page 81, because it presents some vocabulary and chunks that may help the Ss to write their piece.	
	#3	10 min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to open their books on page 86, and then explain to the Ss that they have to analyze the headlines and straplines identifying their characteristics (exercise 1). To stimulate the Ss, the teacher is going to ask them to write the headlines of their news report, always helping them with eventual grammar or vocabulary issues.	
#4	10min	Interaction with content	Drill and practice	The T is going to ask the Ss to open the AH textbook on p. 88 now. There the different types of newspaper headlines are going to be dealt with. So, the T is going to help them to tell the difference between the types of headlines presented on the page and also to tell what kind of headlines their ones are. On p. 89 the T is going to review the parts of the textual genre newspaper, for future references and reinforcement.		

		Extra Activity(ies): Game: The T is going to divide the class into 4 groups and then hand in, to each group, an envelope containing pieces of paper that form a news story (attachment 2). The teacher is going to read the news first, and each group must use the pieces to reconstruct the whole news. The group that can recreate the original news will win the game.	adaptations for the next lesson plan.
CLOSING	1 min	Remind the students that they have to form groups to start the writing process, in the next class.	
Materials and resources needed: projector, blackboard, didactic book, chalk, and computer.			
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).			

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.
Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>> Acesso em 9 set. 2019.

ATTACHMENTS:

Attachment 1

- 1. Collecting Information for the Report.** Figure out what to write about. News reports are about something that just recently happened. Current issues, events, crimes, and investigations are good subjects for news reports.
- 2. Go to the scene.** Once you find out what you want to write about, go there. You might need to go to the scene of a crime, a business, the courthouse, or an event. It will be difficult to write about something that you are not present.
 - Write down everything you see and everything that takes place.
 - Record and take notes of any speeches that occur at events. Make sure to get the names of the speakers.
- 3. Write a headline.** Your headline should be accurate, clear, and easy to understand. The headline should accurately lead readers to what the report is about.
 - The headline should be attention-grabbing, but not exaggerate or mislead.
 - If you're having trouble coming up with a headline, you might try writing it last instead. It may be easier to think of a headline after you've finished your article.
 - For example, your headline might read: "*Armed robbery at Portland farmer's market*"
- 4. Write a byline.** This is where you put your name
- 5. Use a hard news lead.** A new lead is the opening paragraph of a report or article and is often considered the most important part. Keep your lead to the point, fitting as much of the basic information as you can into your lead. A lead summarizes the news story; ***the who, what, when, where, why, and how*** of your story should be emphasized in the lead.
- 6. Write the body of your report.** This is going to consist of the facts, but more detailed and specific than in your lead. Make sure your story conveys information and not an opinion.

7. Write in news style. You don't want to use overly descriptive language when writing a news report. Just stick to the facts and keep the sentences short and concise. Use active language and strong verbs.

- ***Speak in the past tense when writing a news report.***
- Start a new paragraph whenever there is a new thought (this might mean you have paragraphs that are as short as a sentence or two).

Source: How to Write a News Report. Disponível em: <<https://www.wikihow.com/Write-a-News-Report>> Acesso em 3 set. 2019.

Attachment 2 :

Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro

In São Paulo, the protests were accusing Bolsonaro of attempting to create a dictatorship

Thousands of people took to the streets late Tuesday to protest President Jair Bolsonaro's education policy and cuts in the area in a protest organized by the student movement and central trade unions. There were demonstrations in Sao Paulo, Rio de Janeiro, Brasilia, Belo Horizonte, Curitiba, Porto Alegre, and Recife, among other cities.

According to the National Student Union (UNE), protests happened in 204 cities, squares, and university campuses and attracted 900,000 people across the country. At the May 15 protest, UNE had identified protest events in about 220 cities.

Demonstrators were criticizing the Future-se program, which encourages private funding by federal universities. In an act in São Paulo, a banner read: "Terminator or Future-deceiver."

This is the third wave of acts against Bolsonaro's education policy taking several cities.

In Sao Paulo, the protest somewhat deflated on a cold and rainy afternoon; people also were protesting Social Security reform and other governmental flags. The demonstration did not spare the president from calling the protestors "idiots." Opposition politicians were accusing him of trying to "implant a dictatorship" in Brazil.

Groups of public students were chanting, "I'm a student, I won't give up Social Security and education" and "Worker, I'm on your side, our future will not be privatized."

The protesters walked from Candelária to the Petrobras building, about 1 km away, where they defended the valorization of the state company. Around 7 pm, rain accompanied by strong gusts of wind was pushing people to disperse.

BRASILIA

In Brasilia, the guidelines were the same: against cuts in education, the Future-se project, and the pension reform.

Organizers estimated that 10,000 people participated. Among them, two thousand indigenous people who are camped in the city. The federal police estimated 4,000 participants.

Adapted from: <https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>

APÊNDICE L – PLANO DE AULA MODIFICADO 4 (PAM 4)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan – 4/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 11 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): To review the tenses in the past simple and past continuous	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): To write the first version of the news report	Learning conception(s): sociointeracionism
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism
Grammar: (x) deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (Learning diagnosis)	
OPENING	5 min	Warm-up: The Teacher is going to ask the students (Ss) to form their groups of work, reminding them that each group has to be composed of a maximum of 5 students and that each group is going to work with a different topic. The T will help the Ss to get organized and give any further explanation that may be necessary.					
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:		Check if the students understood properly the structure of the news report passed up to now. Check if the students understood the grammar and language studied up to now. Check if the students can start writing by themselves.	
	#1	10 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	Once the groups are formed, the T is going to ask the groups to choose the section's themes (attachment 1) that each of them is going to work with (according to the previous agreements that the class has made). Then, the T is going to remind the Ss of the essential information, elements, and structure that each theme requires to be written, and then attach to the classroom wall a panel with this information ¹ (attachment 2). After that, the T is going to reinforce that each news report has to have its photo and it has to be subtitled properly. ¹ The T has to remind the Ss that this panel is part of the joint effort to help them remember how to structure and write their first independent production of the genre.		
	#2	10 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	The T is going to ask the Ss to start drafting their piece. Then she is going to walk around the class, talking to each group, to guarantee that the students are brainstorming on what they have to do in their news report sections. Also, the Ts will check if they are organizing and dividing properly the work to be done, and if they have any questions about the structure and language required, she will help them out with some lexical content ² . ² According to the teacher's previous assessment of the group of students, the T chose to offer the class two panels (attachment #2) with useful vocabulary for independent news production. These panels can be enriched with words that students may ask the T during the period of independent production that is going to begin in this class.		
	#3	20 min	Problem-solving and critical	Real-world project			

		thinking		This moment in the class is going to be dedicated to the first draft of the Ss news report section. The teacher is going to guarantee that the students are working effectively. Besides that, she is going to help the students with any sentences they may not know how to write, providing some chunks or explaining some grammar points ³ , according to the Ss needs. ³ The T may ask the Ss to copy, on their notebooks, some grammar rules that she may be asked by the groups during the independent writing time, in order to help them all.	
CLOSING	5 min	The T is going to remind the students that in the next class they have to hand over to Ts the first version of their news report. And also, that their writing and the news have to be legible, but it doesn't matter for now if it is going to be handwritten or typed.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, ink, didactic book, chalk, carton, marker.					
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).					

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Thousands Flock to Streets in Brazil to Protest against Bolsonaro. Disponível em <<https://www1.folha.uol.com.br/internacional/en/brazil/2019/08/thousands-flock-to-streets-in-brazil-to-protest-against-bolsonaro.shtml>> Acesso em 9 set. 2019.

News useful words. Disponível em <<https://www.twinkl.com.br/resource/uks2-newspaper-writing-word-mat-t-e-2549651>>. Acesso em 9 set. 2019.

How to Write a News Report. Disponível em: <<https://www.wikihow.com/Write-a-News-Report>> Acesso em 3 set. 2019.

Attachment(s):

Attachment # 1:


- 1-Environment
- 2-Arts and culture
- 3-Entertainment
- 4-Sports
- 5-Science and Education
- 6-The School
- 7-Interview– with Teacher Mônica

Attachment # 2:

Newspaper Writing Word Mat

this incident	what	because
reports suggest	while	how
amazingly	when	as
all over the country	but	after
evidence suggests	where	before
crowds witnessed	who	so
the unusual event	why	that
witnesses report	although	since
strange happenings	if	however
was quoted as saying		
experts believe		


- later on
- after some time
- finally
- at the start
- in no time at all
- within minutes
- before long
- that morning
- that evening
- the next day



Newspaper Writing Word Mat

yesterday	finally
following	ahead of
afterwards	in front of
later on	alongside
in the future	
before	
once	

described	describing	because	carefully
commented	official	once	particularly
complained	opportunity	when	considerably
confirmed	surprised	after	alternatively
promised	concern	while	securely
relieved	worried	before	actually
replied	recently	however	equally
responded	instead	until	unfortunately
told	source	meanwhile	totally
reported	insider	nevertheless	
stated	identified	as	
	damaged	since	
	witness		



Attachment# 3:

1. **Collecting Information for the Report.** Figure out what to write about. News reports are about something that just recently happened. Current issues, events, crimes, and investigations are good subjects for news reports.

2. **Go to the scene.** Once you find out what you want to write about, go there. You might need to go to the scene of a crime, a business, the courthouse, or an event. It will be difficult to write about something that you are not present.

- Write down everything you see and everything that takes place.
- Record and take notes of any speeches that occur at events. Make sure to get the names of the speakers.

3. **Write a headline.** Your headline should be accurate, clear, and easy to understand. The headline should accurately lead readers to what the report is about.

- The headline should be attention-grabbing, but not exaggerate or mislead.
- If you're having trouble coming up with a headline, you might try writing it last instead. It may be easier to think of a headline after you've finished your article.

- For example, your headline might read: "*Armed robbery at Portland farmer's market*"

4. **Write a byline.** This is where you put your name

5. **Use a hard news lead.** A news lead is the opening paragraph of a report or article and is often considered the most important part. Keep your lead to the point, fitting as much of the basic information as you can into your lead. A lead summarizes the news story; **the who, what, when, where, why, and how** of your story should be emphasized in the lead.

6. **Write the body of your report.** This is going to consist of the facts, but more detailed and specific than in your lead. Make sure your story conveys information and **not an opinion.**

7. **Write in news style.** You don't want to use overly descriptive language when writing a news report. Just stick to the facts and keep the sentences short. Use active language and strong verbs.

- **Speak in the past tense when writing a news report.**
- Start a new paragraph whenever there is a new thought (this might mean you have paragraphs that are as short as a sentence or two).

Source: How to Write a News Report. Disponível em: <<https://www.wikihow.com/Write-a-News-Report>> Acesso em 3 set. 2019.

APÊNDICE M – PLANO DE AULA MODIFICADO 5 (PAM 5)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 5/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 17 th , 2019	Hour: 11-11:40am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-------------------------

Learning objective(s): To review the first version of the news report and write the second version	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): To write the second version of the news report	Learning conception(s): sociointeracionism
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (Learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work again, in order to start the feedback of the first version and writing the second one.			Check if the students understood properly the structure of the news report passed up to now. Check if the students understood the grammar and language studied up to now. Check if the students can start the rewriting by themselves.
D E V E L O P M E N T	#1	35 min	Problem-solving and critical thinking Real-world project	Description: Once the groups are formed, the T is going to go to each of the groups and give back the first version the Ss wrote, and then she is going to talk to the whole class about some inadequacies and mistakes that were committed by them all, explaining why and how to fix these. To do that she is going to explain some grammar rules and talk about some idioms. Only then she going to give the necessary feedback on what the groups have already produced in their first version. Then, she is going to help them improve the writing for the second version of their section. The T is also going to check if the Ss have understood what they need to do and are well organized for the final production phase. Then, she is going to check with each of the groups if they have any questions and help them with the eventual issues. If necessary, the T is going to review the structure of the news pieces, of each group, and the tenses and vocabulary necessary for proper writing. As the next step is already publishing on the online platform, the Ss have to be as ready and organized as possible. While the T is going from group to group, the Ss are going to be instructed to produce their second version of the news, so the T can help them with eventual issues of the writing process.	
	CLOSING	5 min	The Ts are going to remind the students that they have to hand in the final version of their news report next class. She is also going to tell them that they need to bring, for the next class, at least one original image in a digital format that can be used on an online platform to illustrate their piece, because the students are going to publish their news on the digital platform that emulates an online newspaper (attachment 1) that is going to be shown to the entire school.		

Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk.

AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODQ (in your space).

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Attachment #1: <http://institutonews2019.blogspot.com> – digital platform (Blogspot) for the newspaper.



APÊNDICE N – PLANO DE AULA MODIFICADO 6 (PAM 6)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 6/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 18 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): produce the final version of the news report on a digital platform		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: News Report Writing	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): help students write their news report	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing	Language competence(s): metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form a line to go to the IT lab. Once there, the T is going to ask them to form their groups of work again in front of a computer.			Check if the students were able to write the genre and complete the work they were instructed to do.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:	
	#1 35 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	The T is going to check if the Ss finished the second version of their text according to the instructions and suggestions that were given in the class before. Once this is done, the T is going to ask the students to write their final version of their newspaper section on the website created for their online newspaper (attachment #1), publishing the final version of their news report with the images they selected. While the Ss are working on the computer, the T is going to help them with eventual issues and check if everybody is involved in the processes.	
CLOSING	5 min	The T is going to remind the Ss that next class they are going to rehearse the presentation of the news they wrote.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk, computer, cables, cellphones.					
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. <u>Upload it to EDMODO</u> (in your space).					

Reference(s): MENEZES, Vera. *Alive high*: Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Attachment #1: <http://institutonews2019.blogspot.com> – digital platform (Blogspot) for the newspaper.



APÊNDICE O – PLANO DE AULA MODIFICADO 7 (PAM 7)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 7/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 26 th , 2019	Hour: 11-11:40am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-------------------------

Learning objective(s): to practice the news report presentation	9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Speaking abilities	Language conception(s): as interaction
Teaching goal(s): to help with the speaking presentation	Learning conception(s): sociointeracionism
Language skill(s): Writing/Speaking	Language competence(s): metageneric
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular

STAGES:	TIME: (40 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:				Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form their groups of work again to start the rehearsal.				Check if the students understood properly how to make an oral presentation of a news report. Check if the students are able to make an oral presentation by themselves.
D E V E L O P M E N T	#1	40 min	interaction with content	Student presentation	Once the groups are formed, the T is going to pass in each one of the groups to check if they are organized and divided properly to get the presentation done (make sure that every S has a part in the presentation). Then, the T is going to teach them how to pronounce the sentences on their piece of news. For that, she is going to read for the group once, very slowly, emphasizing the words she may consider harder to pronounce or unknown to the students (according to her perception during the writing processes), then she is going to ask for each S in the group read the piece, helping them on eventual difficulties by asking them to repeat after her until all the members of the group seem to be confident on how to read their part. She is going to do that for each one of the students in each group presentation of their news report. After all this work is done, the T is going to check with each of the groups if they have any questions and help them.	
	CLOSING	5 min	The T is going to remind the students that they have to rehearse more at home to be prepared and confident to make their final presentation of their section of the newspaper to their classmates in the next class.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk.						
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODQ (in your space).						

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

APÊNDICE P – PLANO DE AULA MODIFICADO 8 (PAM 8)

UNIVERSIDADE ESTADUAL NO INTERIOR DO PARANÁ
 O estágio e a Formação do Docente de Língua Inglesa
 Supervised Teaching Practice – 4VA 2019

Student teacher(s): Bhianca Moro

School: Escola Pública no Estado do Paraná

School teacher: Professora Regente

Lesson Plan 8/8

Subject: English	Textbook: Alive High 2	Unit: 5	Topic/Theme: News	Grade: 2º A	Date: September 26 th , 2019	Hour: 9-9:50am
-------------------------	-------------------------------	----------------	--------------------------	--------------------	--	-----------------------

Learning objective(s): news report presentation		9-Instructional Events
Prior knowledge/learning: Speaking abilities	Language conception(s): as interaction	1. Gaining attention
Teaching goal(s): to help with the speaking presentation	Learning conception(s): sociointeracionism	2. Informing learner of objectives
Language skill(s): Writing/Speaking	Language competence(s): metageneric	3. Stimulate recall of prior learning
Language/grammar focus: Simple past and past continuous	SLA Theory(ies): sociointeracionism	4. Presenting stimulus
Grammar: () deductive and/or (x) inductive	Method(s)/Approach(es) to LT: Genre Based Approach	5. Providing learning guidance
Evaluation: (x) formative and/or () summative	Syllabus type: Modular	6. Eliciting performance
		7. Providing feedback
		8. Assessing performance
		9. Enhancing retention and transfer

STAGES:	TIME: (50 min)	CONTENTS – SEQUENCE OF ACTIVITIES:			Assessment: (learning diagnosis)
OPENING	5min	Warm-up: The T is going to ask the students to form a line to go to the IT Lab and there form their groups of work again for the news oral presentation.			Check if the students were able to talk about their productions and complete the work they were instructed to do.
D E V E L O P M E N T	Activities:	Activity Type:	Learning Activity:	Description:	
	#1	35 min	Problem-solving and critical thinking	Real-world project	
CLOSING	5 min	The T is going to say goodbye to the Ss because the classes she has to teach are over.			
Materials and resources needed: blackboard, paper, pen, pencil, chalk, computer, cables, cellphones, projector.					
AFTER- CLASS REPORT → After each class spend an additional 5 min writing your REFLECTIONS about your teaching. Upload it to EDMODO (in your space).					

Reference(s): MENEZES, Vera. **Alive high:** Inglês 2º ano: Ensino Médio. São Paulo: Edições SM, 2016.

Attachment #1 <http://institutonews2019.blogspot.com> – digital platform (Blogspot) for the newspaper.

